EDUCARE

Sommario
di scienze pedagogiche

P. A. S. - Torino

PUBBLICAZIONI DELL' ISTITUTO SUPERIORE DI PEDAGOGIA

(Pontificio Ateneo Salesiano - Torino)

Opere teoretiche e storiche di Pedagogia, Psicologia dell'educazione e Didattica

1.
Pietro Braido
Il sistema preventivo di Don Bosco
pp. 464, L. 1500

2.
Pietro Braido
Introduzione alla Pedagogia
(Saggio di epistemologia pedagogica) pp. 204, L. 1000

3.
Geremia Dalla Nora
Condizionatori Biologici della Personalità
(Biologia e educazione) pp. 316, L. 1500

4.
Luigi Calonghi
Tests e esperimenti. Metodologia della ricerca pedagogico-didattica
pp. 344, L. 1500

5.
Renzo Titone
I problemi della Didattica
pp. 400, L. 1500

6.
Francesco Tessarolo
Il Test di Rosenzweig
Applicazione ad alunni della scuola media
pp. 220, L. 2000

7.
Gianola P. - Grasso P. G. - Titone R. - Simoncelli M. Csonka L. - Sinistrero V.
Educare
Sommario di scienze pedagogiche
a cura di P. Braido
pp. 660, L. 2000

Per ordinazioni rivolgersi a:

ISTITUTO SUPERIORE DI PEDAGOGIA

TORINO
Piazza Conti Rebaudengo, 2

Lire **2000**

Pubblicazioni
dell'Istituto Superiore di Pedagogia
7

Educare

SOMMARIO DI SCIENZE PEDAGOGICHE

Gianola P. - Grasso P. G. - Titone R. - Simoncelli M. - Csonka L.
Sinistrero V.

Educare

SOMMARIO DI SCIENZE PEDAGOGICHE

a cura di P. Braido

Torino
PONTIFICIO ATENEO SALESIANO
1956

Copyright by Pontificio Ateneo Salesiano - PAS

PRESENTAZIONE

Due scopi hanno tenuto presenti, essenzialmente, i compilatori di questo volume:

1) *offrire una* guida per la scuola, *dove nel curriculum studiorum filosofico e teologico, è stato inserito un Corso dedicato alle scienze pedagogiche e catechetiche, come per es. nei Seminari in base a una Lettera della S. Congregazione dei Seminari e delle Università degli Studi « Agli Ecc.mi Ordinari sull'importanza dello studio della Pedagogia nei Seminari »* (AAS, XXXVII, 1945, pp. 173-176);

2) *proporre a tutti gli educatori di buona volontà e desiderosi di iniziarsi in forma riflessa e organica alla problematica educativa nei suoi essenziali aspetti, alcuni fondamentali* orientamenti *alle principali branche delle scienze pedagogiche: pedagogia generale e speciale, storia della pedagogia, didattica, psicologia applicata all'educazione, catechetica, diritto educativo e legislazione scolastica.*

* * *

Dunque, non è questa opera di ricerca scientifica o di iniziazione ad essa, ma opera essenzialmente « pedagogica », sostanzialmente orientatrice e suggestiva, in funzione dell'« educazione degli educatori ». — Un Istituto di cultura può adempiere alla sua missione, sia quando promuove ricerche in campo rigorosamente scientifico, come quando si sforza di presentare, il più possibile con serietà, dignità e concretezza, direttive e orientamenti generali per l'azione a educatori pensosi e consapevoli dell'estrema serietà della loro missione. Poichè, il presente volume compirà davvero la sua opera di « guida » nel duplice senso indicato, soltanto se sospingerà ad approfondimenti personali, perseguiti attraverso letture ben concordate,

organicamente compiute, in vivace contatto con le normali fonti bibliografiche, riviste qualificate e libri ben scelti. Per questo gli autori delle singole trattazioni si sono preoccupati di corredare le parti più notevoli della propria materia di essenziali indicazioni bibliografiche.

Non si è inteso, dunque, offrire un « Vademecum », un prontuario, un « tutto per l'educazione ». La soluzione del problema educativo in tutta la sua estensione e complessità esigerebbe sviluppi molto più impegnativi e diffusi. — Qui, invece, si sono volute semplicemente indicare le pietre miliari di una via lunga e difficile; si sono volute accennare le fasi e le tappe di una missione le cui leggi il giovane chiamato all'apostolato educativo deve ritenere fin dall'inizio non riducibili a formule facili e sempliciste

In sintesi, il volume offrirà, dunque:

1) *da una parte, un ampio* quadro di problemi, di idee e di conclusioni pedagogiche;

2) *dall'altra, un impegnativo* programma di lavoro, *un vasto* progetto di studi *da continuarsi e integrarsi.*

* * *

Come « quadro di problemi, di idee e di conclusioni », il volume intende rispondere allo spirito e alla lettera del « curriculum studiorum » pedagogico definito dalla S. Congregazione dei Seminari e delle Università degli Studi nella Lettera citata.

Tale curriculum, infatti, comprende i seguenti punti principali:

1) *Princìpi e direttive di* Pedagogia generale: *concetto fine e leggi dell'educazione.*

2) Pedagogia speciale: *mezzi e metodi dell'educazione; l'educatore: doveri e doti; ambiente educativo: famiglia, scuola, collegio, istituzioni educative: oratorio, associazioni, sport...*

3) Didattica: *concetto; sistemi e metodi più acconci ai vari insegnamenti.*

4) *Cenni di* psicologia dell'età evolutiva *e di* psicologia pedagogica, *per una conoscenza profonda della « natura dell'educando nel suo svolgimento educativo attraverso l'età ».*

5) *A integrazione critica, informativa e aggiornatrice si richiedono anche lineamenti di* Storia dell'educazione cristiana e della pedagogia, *poichè — è detto — tutte le nozioni teoriche « devono essere volta per volta illustrate dall'attuazione che le medesime ricevettero dai grandi Santi e dai grandi educatori, di cui è ricca la storia antica e recente della Chiesa. Vanno poi aggiunti, come complemento, cenni di Storia della Pedagogia,*

allo scopo di formare nei giovani il retto criterio per ben discernere quello che vi ha di vero e di buono da quanto è erroneo e pericoloso nelle varie teorie e nei vari metodi ».

6) *Nel tempo degli studi teologici, inoltre, è stabilito il potenziamento del corso di* Catechetica, « *con speciale riguardo all'insegnamento religioso per gli alunni delle scuole* ».

* * *

Il testo che presentiamo vuol costituire, anzitutto, una guida sistematica per lo svolgimento di un corso così largamente concepito.

Precede un'introduzione inquadratrice. Sia sotto il profilo scientifico che pratico, il problema pedagogico si pone con una complessità tale di istanze, che ne possono venir spesso travisati e confusi anche i termini fondamentali. Sono pure facili le trattazioni caotiche, depauperanti, mutile.

1) *L'*Introduzione *ha il compito di definire il sistema generale delle scienze pedagogiche e la varietà e la gerarchia delle conoscenze che concorrono alla soluzione del problema educativo sul piano riflesso: le scienze ausiliari (come quelle psicologiche) vengono distinte dalle scienze formalmente pedagogiche; e tra queste, le scienze di indole speculativa e storica vengono accuratamente distinte da quelle di natura tecnica e pratica. — Nell'interno, poi, dello stesso sapere pedagogico tecnico, viene distinta una scienza pratica del problema educativo strettamente inteso (Pedagogia speciale) dalla scienza dell'insegnare (Didattica, generale e speciale).*

Naturalmente, per ragioni di brevità e didattiche, nel nostro volume, questo quadro sistematico subirà alcune variazioni.

2) *All'Introduzione fanno seguito le due trattazioni di indole storica e psicologica, le quali offrono i* dati fondamentali, *da cui non può ormai prescindere una pedagogia scientifica e aperta. Nei* Lineamenti di storia della pedagogia *si è cercato più che di offrire vano alimento all'erudizione e alla memoria, di prospettare una sintesi dello sviluppo dei problemi e delle idee. Per questo, il criterio cronologico è stato sostituito da un criterio piuttosto « sistematico » e « ideologico », senza, tuttavia, venir meno all'essenziale oggettività ed esattezza storica.*

3) *La* psicologia pedagogica *non può costituire che una semplice introduzione alla vastissima problematica sorta in questo campo negli ultimi decenni. Non si illuderanno gli alunni di trovare qui un concentrato di psicologia, un'enciclopedia delle scienze psicologiche. Si è cercato, piuttosto, di accennare a quegli aspetti delle questioni e delle dottrine che più strettamente aderiscono alle esigenze dell'educazione. Più che in altri settori, sono necessarie in questo da parte del professore e degli alunni*

ulteriori specificazioni, approfondimenti, aggiornamenti ed esemplificazioni concrete.

4) *Sotto i titoli vasti e comprensivi di* Pedagogia generale *e* Pedagogia speciale *è raccolto tutto quel complesso sistematico scientifico che si potrebbe con una parola sola chiamare « pedagogia », formalmente intesa. Ognuno può immaginare quanto siano difficili e pericolose a questo punto le sintesi generali.*

La preoccupazione costante è stata quella di prospettare un quadro, il più vasto possibile, del tentacolare problema educativo: anzitutto, nei suoi aspetti universali, teologici filosofici e metodologici supremi (compresi sotto il nome di pedagogia generale); *e poi negli aspetti metodologici particolari e immediatamente normativi con la* pedagogia speciale. *In questo settore, sia il lettore che il compilatore potrebbero essere tentati o da una precettistica troppo minuta, gretta e formalistica oppure dal fascino inutile e deludente di una brillante generica e impraticabile « teoria ».*

Per questo, è stata viva, a questo punto, la preoccupazione di offrire prima di tutto una pedagogia coraggiosa, fiduciosa nell'intelligenza umana, di ampio respiro e aperta a larghi orizzonti. Il timore di essere accusati di genericismo, di eccessivo ottimismo o, peggio, di nebuloso teoricismo, è stato sopraffatto decisamente dalla convinzione che all'educatore, prima di offrire norme e ricette, siano da dispensare grandi e fondate idee, robuste convinzioni, realistici e universali orientamenti, promovendo chiare decisioni e consapevoli propositi. La viva voce del professore, la scuola, l'esperienza verranno man mano ad arricchire e ad irrobustire gli schemi ideali adeguandoli alla realtà quotidiana.

Una più aderente presa di contatto con la realtà concreta cerca la pedagogia speciale, che, pertanto, non è presentata solo sotto il classico profilo della divisione per « facoltà », ma è affrontata da più vari e concreti punti di vista, sistematico, psicologico-evolutivo, ambientale, modale, particolare. Sono stati, invece, appena sfiorati o rimandati a trattazioni specializzate o affidati alla prudente discrezione del professore problemi particolarmente impegnativi e irriducibili a facili e pericolosi schemi, quali ad esempio i problemi dell'amore, della purezza, dell'educazione femminile, della coeducazione...

5) *La trattazione della* didattica generale e speciale *è ancora più sintetica e rapida. Si è proposto, però, un piano vasto e moderno suggestivo e orientativo alle più varie, originali e feconde esperienze e sperimentazioni personali o di gruppo. In questo settore, più che in altri, dovrà svilupparsi, continuato e ardito, l'appello all'esperimento, alle lezioni pratiche, alle esercitazioni vive e realistiche.*

6) *Lo stesso si dica della* catechetica, *affrontata qui da un punto di vista prevalentemente didattico ed esemplificativo.*

7) *Anche i rapidi cenni alla situazione scolastica italiana,* I problemi della scuola, *hanno puro carattere indicativo, rappresentando una delle innumerevoli interpretazioni e applicazioni in una situazione storica concreta dei princìpi del* diritto educativo e scolastico. *Si impone, in questo settore, l'urgenza di un esplicito e impegnativo riferimento ai corsi di etica naturale (concezione della società familiare, civile e statale), di morale fondamentale e di diritto civile e canonico. Dai rapidi cenni, tuttavia, gli alunni potranno farsi un'idea della complessità delle questioni e delle difficoltà, quali nascono dall'inserimento della visione cattolica del mondo, della società e della scuola nella concretezza storica e contingente, come si sono atteggiate e sono condizionate da un non sempre logico e lineare sviluppo. Su questo punto varrà molto il ricorso a competenti e specialisti particolarmente preparati ideologicamente e di viva sensibilità per la concretezza delle situazioni.*

* * *

Ma il volume vuol costituire, anche, per una più vasta cerchia di lettori, un vero progetto di lavoro personale e a gruppi *in campo pedagogico. L'educare è per sua natura progressivo e proteso al meglio. Il sapere pedagogico, a sua volta, come tutti i saperi riferiti all'azione umana, tenta instancabilmente migliori adeguazioni alla vivente realtà umana.*

Di qui il carattere orientativo generale *del volume:* invito allo studio *personale (e, in scuola, ai più ampi sviluppi personali promossi dal professore) e* stimolo a sperimentazioni e applicazioni pratiche *per il singolo o per i gruppi.*

Ci si pone con ciò sulla linea della migliore didattica contemporanea che concepisce qualsiasi insegnamento e apprendimento (quindi, a fortiori, quello « pedagogico-didattico ») come un imparare mediante il fare, un impegno attivistico di approfondimento, di riflessione, di riprova, di realizzazione, ecc. E ci si pone anche in linea con una delle migliori tradizioni degli studi ecclesiastici quando siano integralmente e realisticamente compiuti: la valorizzazione delle discussioni, dei « seminari » di studio, delle prove pratiche, delle « esercitazioni » orali o scritte, delle elaborazioni personali.

Nella lettera citata si fa ampio ed esplicito riferimento a tali forme di apprendimento veramente attivistiche:

a) *si parla della notevole utilità di far svolgere agli alunni dei Corsi di filosofia teoretica delle lezioni sugli argomenti più vitali e controversi, lezioni da svolgersi con viva preoccupazione di efficienza didattica e peda-*

gogica come se fossero rivolte « a studenti di scuole medie superiori, a persone colte e a circoli di cultura »;

b) *« del pari si procurerà di far discutere i Seminaristi tra loro, sotto la direzione del Professore, sui metodi più adatti per presentare e per dimostrare efficacemente tali verità,* abituandoli a utilizzare in pratica quanto hanno appreso in teoria ». *Abbiamo voluto sottolineare l'ultima frase, che esplicitamente dà la misura della concretezza, intraducibile in libri e trattati, a cui si vuol ispirato l'insegnamento delle scienze pedagogiche, psicologiche e didattiche;*

c) *l'identica preoccupazione si manifesta riguardo al Corso di Catechetica: « i giovani teologi svolgeranno per iscritto e oralmente argomenti di Teologia che hanno attinenza colla Catechetica, non solo a modo di omelia e di spiegazione del Vangelo, ma anche in forma di* lezioni a studenti *delle varie scuole, sotto la guida del Professore e discuteranno sul miglior metodo d'impartire tali lezioni ». — Anzi si insiste ulteriormente e quasi tassativamente sull'introduzione di « esercitazioni pratiche di insegnamento catechistico — oltre che in qualche Parrocchia — in una scuola (pubblica o privata) o nello stesso Seminario », « sotto la guida del Professore di Catechetica che, alla fine del corso teologico, darà il suo motivato giudizio sulla idoneità e sulla attitudine dei singoli seminaristi all'insegnamento della Religione nelle scuole ». È fatto riferimento esplicito al Can.* 1365, § 3 *del Codice di Diritto Canonico che con un senso vivo di modernità, realismo e concretezza stabilisce insegnamenti particolari di scienze pastorali e catechistiche, « additis practicis exercitationibus praesertim de ratione tradendi pueris aliisve catechismum ».*

È *un* programma di lavoro, *vasto e coordinato, a cui un testo non può che offrire « orientamenti » ideologici e metodologici generali, ma la cui realizzazione è affidata a professori geniali e impegnati e ad alunni concretamente preoccupati della loro effettiva missione futura.*

A questo scopo, soprattutto, nel settore didattico (Princìpi di didattica e Elementi di catechetica) *il volume vuol suggerire metodi pratici, orientamenti concreti, anche con l'aiuto di questionari, di indicazione di temi di lavoro, la presentazione di amminicoli e di procedimenti altrove adottati e adattabili secondo le esigenze, le possibilità, le difficoltà presentate dai singoli ambienti e situazioni.*

* * *

Da queste rapide indicazioni si possono attingere alcune « ragioni » giustificative di fronte a due categorie esigenti e numerose di lettori.

La categoria di coloro che si attendevano qualcosa di più organico, di più solido, di più scientifico. Ad essi rispondiamo che intendevamo far

soprattutto un'opera pratica direttiva dell'azione e non, formalmente, opera di scienza: volevamo servire alla causa dell'azione e non a quella della scienza. — Ci si illude che la preoccupazione scientifica che ha guidato i compilatori risulti ugualmente dalla serietà, sobrietà e fondatezza delle direttive e delle conclusioni, anche se non apparirà sempre in forma esplicita e solare.

Alla categoria, forse molto più numerosa, che si attendeva invece un'opera di immediata applicazione pratica, ricordiamo che crediamo, pedagogicamente, più al valore pratico, formativo e direttivo delle idee, ancora sufficientemente universali! Partendo da esse e con movimento contrario, partendo dall'azione e dall'esperienza del docente e del lettore, si potrà arrivare a determinazioni sempre più concrete, difficilmente traducibili in leggi universalmente valide.

* * *

Il volume vorrebbe, infine, presentarsi come una « grammatica » dell'azione educativa, un piano generale, un sillabario. — Ma l'educazione è azione, è questione di stile, di sensibilità, di gusto nel senso migliore della parola, oltre che di tecniche e di idee universalmente valide. Nessuna « grammatica » la esaurisce e la può assorbire nella sua interezza e concretezza: essa dà indicazioni generali, regole. Ma quante eccezioni, quanti adattamenti, sul piano metodologico, salve le supreme ragioni, la logica generale, quella che è propria anche di ogni linguaggio umano, fondamentalmente coerente e razionale!

Ci auguriamo che tale grammatica, più che limitare e costringere nelle angustie di regole e di norme fisse un'azione sempre nuova, viva e vivacemente progressiva, inviti alla meditazione, alla riflessione, alla originalità, all'impegno personale, allo studio sui libri, sulla realtà, sui giovani, all'osservazione amorosa e affettuosa, alla dedizione sempre rinnovantesi.

* * *

Chè questa è, in fondo, la regola aurea, la norma delle norme, la lex legum di ogni pedagogia: il richiamo, l'appello all'educatore. I libri non educano; i precetti, le norme non creano gli educatori. L'educatore è una persona, sempre; non è mai una cosa, una società anonima, un libro, una grammatica! — E perciò, il richiamo e il rimando essenziale del volume a questa sorgente insostituibile di fervore e di rinnovamento educativo. Un corso di pedagogia, di didattica, di catechetica, di psicologia è perfettamente inutile se non si traduce in una costruzione della persona, se non diventa « edificazione », formazione dell'educatore: su un piano di umanità, il più possibile ricca e completa, e sul piano religioso soprannaturale, diciamo chiaramente, sul piano della « santità ». Non c'è luogo nel set-

tore dell'educazione per le insincerità, i camuffamenti, le finzioni: non si educa se non si è, *profondamente, realisticamente, interiormente. Si potranno scrivere, forse, stupendi trattati di pedagogia e anche geniali romanzi o « poemi pedagogici », senza essere profondamente umani e cristiani (almeno nell'« anima »). Ma non si scrivono o si realizzano « poemi pedagogici » viventi, attivi, operanti, giovani formati, educati, se l'educatore non vive prima l'ansia e la sofferenza di ciò che faticosamente cerca di trasmettere all'alunno. È legge ontologica e psicologica: ex nihilo nihil!*

Non ci si meraviglierà, allora, se il volume può apparire talvolta poco scientifico, poco freddo, leggermente o molto fervido, esplicitamente religioso cristiano! È convinzione di chi l'ha modestamente preparato che solo su quel fondamento si possa costruire l'uomo: l'uomo educatore e l'uomo educando. È così difficile essere pienamente umani nel Cristianesimo, così poderosamente divino e comprensivo e costruttivo dell'umano. Non sappiamo immaginarci le difficoltà di esserlo fuori del Cristianesimo.

Un libro di pedagogia diventa allora un atto di fede e di amore religioso. E come tale definitivamente lo presentiamo e offriamo: fede e amore nella propria missione umana, sociale, religiosa; fede e amore nelle esigenze integrali del « mistero » educativo; fede e amore religioso, in rapporto al « fundamentum » e al centro da cui promana ogni solidità ontologica e etica di educatori e di educandi.

PIETRO BRAIDO

Torino, 15 agosto 1956.

Piano del volume:

P. GIANOLA: *Introduzione.*

M. SIMONCELLI: *Lineamenti di storia della pedagogia.*

P. G. GRASSO: *Psicologia pedagogica.*

P. GIANOLA: *Pedagogia generale.*

P. GIANOLA: *Pedagogia speciale.*

R. TITONE: *Princìpi di didattica.*

L. CSONKA: *Elementi di didattica religiosa.*

V. SINISTRERO: *Problemi della scuola.*

Oltre che ai redattori delle singole parti del volume, un particolare ringraziamento rivolgiamo a quanti tra i Colleghi dell'Istituto Superiore di Pedagogia hanno recato il contributo di suggerimenti preziosi e il lavoro personale di revisione e correzione.

In modo particolare ringraziamo il prof. D. Geremia Dalla Nora, che ha redatto il capitolo di didattica speciale delle materie scientifiche e matematice; e il prof. D. Emanuele Gutierrez, che ha efficacemente collaborato soprattutto alla parte di pedagogia speciale dedicata all'« Educazione dei ragazzi difficili ».

Pietro Gianola

INTRODUZIONE

1. Tutto l'uomo e l'uomo nel tutto.

1. — Il fatto dell'educazione è antico quanto l'umanità. La scienza o le scienze relative ad esso hanno, invece, seguito i ritmi della riflessione sistematica e critica intorno ai suoi fattori e al suo significato.

La filosofia, la teologia, le scienze positive e la storia offrirono contributi vari alla elaborazione scientifica di questa realtà così decisiva per i destini, la perfezione e la felicità dell'uomo.

L'urgenza di superare la faciloneria e l'incertezza, la coscienza della complessità del compito di far passare la persona umana dalla perfezione germinale della nascita alla sempre maggior perfezione cosciente, libera, valida, della vita per le finalità terrene ed eterne, hanno fatto sì che in ogni tempo accanto all'inderogabile impegno dell'azione immediata, sempre si sentisse anche l'altro di migliorare scientificamente sia la conoscenza della natura dell'azione educativa e dei suoi fattori, sia la ricerca delle norme per la sua più efficace attuazione.

Se ben si riflette, nessuna esagerazione è possibile nella cura di accrescere la competenza e l'abilità necessarie per guidare la « irrefrenabile e perenne corrente verso la umana perfezione, avviata e guidata dalla Provvidenza divina », per arricchire e perpetuare la stessa « corrente della civiltà » (1).

Poichè l'educazione ben impostata e attuata è un fatto che interessa sommamente *la persona nella sua singolarità*, protesa a conseguire dove-

(1) Cfr. Pio XII, Discorso del 6-IX-1949.

rose finalità di perfezione e felicità. Interessa *le comunità sociali,* le quali, mentre educano, adempiono uno degli scopi della loro esistenza e, insieme, prolungano e perpetuano se stesse verso sempre migliori esplicazioni di vitalità.

Anche *la comunità religiosa, la società soprannaturale* che è la Chiesa di Cristo, è interessata al buon esito dell'educazione. Sia nell'aspetto visibile che nell'aspetto invisibile mistico di Corpo di Cristo, dopo aver generato o innestato a sè le nuove membra, mediante l'educazione, essa le avvia alla perfezione dell'età adulta e operante, perfezionando contemporaneamente sè medesima fino alla pienezza del pleroma di Cristo, fino all'assoggettamento di tutto e tutti, in unità degna, al Padre.

2. — Azione importante e complessa. Così che molti sono purtroppo stati vinti dalla tentazione di limitare arbitrariamente, nella teoria o almeno nell'attuazione pratica, l'estensione delle componenti e delle relazioni che costituiscono l'integrale ricchezza, ma anche la difficile responsabilità della problematica educativa.

L'uomo è un tutto unico, ma complesso; tanto che la vita piena della persona non può conservarsi e accrescersi se non come risultante della giusta conservazione e del retto sviluppo e coordinamento delle sue molteplici componenti, fisiche e spirituali, naturali e soprannaturali.

Ed è in relazione conoscitiva, affettiva, attiva, con tutto l'universo che lo circonda. L'uomo non nasce, non si conserva, non si sviluppa, non si salva, se non in una certa connessione con la totalità degli esseri sotto di lui, accanto a lui, sopra di lui. Dio, gli altri uomini, gli esseri inferiori non sono un lusso arbitrario per la perfezione e per la salvezza della vita umana, ma ne sono cause o condizioni indispensabili.

Così che la direzione dello studio e dell'azione di chi vuole conoscere e attuare il compito dell'educazione umana, ha come norma la formula: TUTTO L'UOMO e L'UOMO NEL TUTTO.

Se astrattamente tale formula ottiene il consenso generale, ben presto questo cessa quando si viene a determinarne in concreto il contenuto e l'estensione.

L'educazione è la fase preparatoria alla vita di tutto l'uomo nel tutto necessario e utile alla sua esistenza perfetta.

Ma *che cos'è l'uomo? che cosa è questo tutto* con cui è in relazione necessaria o utile?

Le varie teorie dell'uomo (antropologie), le varie teorie della realtà (ontologie) dànno origine ad altrettante teorie dell'educazione (pedagogie), e conseguentemente ad altrettante varie educazioni.

3. — TUTTO L'UOMO significa uno « spirito congiunto al corpo

in unità di natura » (2). Non tutti la pensano così. O almeno le prassi se ne allontanano parecchio.

In forme più o meno larvate, molte teorie e molti sistemi pratici di educazione trascurano o dimenticano o negano *il fattore spirituale e immortale* dell'educazione, avendo ridotto l'uomo *a corpo,* ad interessi e compiti esclusivamente materiali e temporali. Ogni cosiddetta forma superiore di vita è solo « epifenomeno » della materia.

Ecco di conseguenza tutta l'educazione ridotta nei limiti della materia. Il soggetto dell'educazione emerge dalla materia, tende mediante l'educazione ad una *temporanea* sistemazione ideale (secondo leggi di necessità e di utilità), per ricadere alla fine nella irresponsabilità del « tutto » o del « nulla ». Così le varie forme del materialismo positivista, evoluzionista, edonista, dimentiche del detto di Cristo: « Lo spirito è quello che vivifica, la carne a nulla giova » (3).

S'è dato storicamente anche l'errore o la tendenza all'errore di chi ha negato o trascurato la componente corporea: da un punto di vista piuttosto teorico, lo spiritualismo idealista; da un altro punto di vista, teologico e morale, il manicheismo, il giansenismo, certe forme di *angelismo* incapaci di riconoscere il valore e il compito umano e sacro del corpo e della materia.

La concezione valida dell'uomo e della sua educazione, supera sia l'angelismo, sia il materialismo. L'uomo tutto è unità di spirito e materia, spirito incarnato e carne animata, in reciproco condizionamento, essenziale alla vita, all'attuazione dei destini.

La vitalità corporea esige e merita una vera cura formativa. Sono giustificate le esigenze materiali della costruzione della città terrena, e dell'educazione dell'uomo a vivere in essa inserendovisi attivamente. E ciò nè contro nè fuori dello spirito, ma al suo servizio, con la coscienza del primato di esso nel determinare il valore della vita e il destino di salvezza: « soprattutto e innanzi tutto l'anima, creata da Dio » (4).

Ma nel senso cristiano, il tutto dell'uomo non è solo il corpo e lo spirito naturale, bensì anche il germe di vita soprannaturale che il Battesimo e la Fede hanno seminato in lui. Se tutto l'uomo *storico,* cristiano, è anche peccato e conseguenza di peccato, è altresì redenzione a vita nuova di membro di Cristo. L'educazione ne dovrà tener conto, per l'integralità degli sviluppi.

(2) Pio XI, *Divini Illius Magistri* (D.I.M.).
(3) Giov. VI, 14.
(4) Pio XII, Discorso del 3-I-1940.

4. — L'UOMO NEL TUTTO è la persona umana considerata nella totalità delle relazioni che la fanno esistente e ne condizionano il dispiegamento vitale perfetto, per la felicità e la salvezza.

Ma quali sono i limiti dell'orizzonte entro il quale si svolge e, perciò, anche si prepara la schiusura dell'esistenza umana?

Per molti l'educazione è un fatto puramente « individuale ». L'*IO* è un mondo, è il mondo. Il resto ha poca o nessuna importanza. Gli altri non esistono, o esistono per l'individuo, o per alcuni pochi individui privilegiati. Dio non c'è o è l'uomo o è molto lontano dalla vita o è a servizio dell'uomo.

È questa l'anima di alcune concezioni pedagogiche « *puerocentriche* » moderne, adoratrici del fanciullo e della sua sconfinata libertà.

A così grette idealità ha reagito la forma « societaria », nelle sue varie estensioni. Il *tutto* è una società, nella quale e per la quale l'individuo entra, vive, e perciò viene educato.

Così l'educazione può essere vista come un fatto *familiare*. Il tutto è la famiglia, l'educando è soprattutto « figlio », educatori sono i genitori o altri per loro arbitrario incarico. E il fine è tutto entro la famiglia da cui si viene o verso la quale si va, fine economico, sentimentale, affettivo, spirituale.

Un'apertura più ampia si ha quando l'educazione è fatto di *gruppo*. Il tutto è il gruppo sociale, culturale, professionale, così che l'educando è visto come membro di esso, formato per la sua conservazione, sviluppo, trionfo...

L'educazione può essere fatto di *Stato*, dello stato hegeliano ipostatizzato, quasi persona nella sua realtà, assoluto nel suo contenuto etico. L'educando è principalmente « cittadino », vive ed è educato per la difesa e l'affermazione dello stato, del suo patrimonio economico, politico, etico.

Si è parlato anche del « cittadino del mondo », il cui assoluto è l'umanità o addirittura il cosmo. Moderne ideologie e mentalità teosofiche, panteistiche, sentimentali, atee, hanno scritto o ispirato pagine spesso suggestive: Einstein, Russel, Dewey, Spinoza e Goethe...

Impostazioni pedagogico-educative più larghe forniscono le innumerevoli gamme del « *deismo* ». In esse l'educazione ha un'essenziale apertura verso Dio trascendente. è religiosa. Generalmente, però, ciò è molto vago, lontano, poco incisivo e impegnativo. In realtà sono ancora posizioni che hanno come centro l'uomo. Così in genere fu l'educazione per i greci e i romani, così per Rousseau, Voltaire, Locke, Kant, Herbart...

A forme di autentico «teocentrismo naturale » giunsero alcune anime eccezionalmente rette, non senza qualche speciale aiuto da parte di Dio medesimo. Socrate, Platone, Aristotele, Plotino e alcuni neoplatonici, al-

cuni esempi dell'induismo, anche se poi la persona umana vi appare, talvolta, difficilmente salvabile nella sua individualità. Lo stesso si dica della religione cinese di Tao.

5. — Solo nel Cristianesimo l'educazione è vista e attuata nella realtà totale. Esso solo conosce il tutto dell'uomo e il tutto nel quale si attua il destino dell'uomo: Ragione e Rivelazione determinano *tutta la verità* dell'esistenza umana e *tutta la perfezione* cui può e deve essere guidato mediante l'educazione. Questo ordine totale è l'ordine della Creazione e della Redenzione. Ordine di Dio, principio e fine assoluto, provvidente, perfetto e buono nella Trinità delle Persone, determinate nella ricchezza d'un Padre, d'un Figlio Eterno che è sapienza, idea, parola, d'uno Spirito che è amore comunicatore di vita e santità.

Ordine di Dio Creatore. Creatore d'un complesso universo materiale ricco di vitalità fisica, vegetale, animale. Creatore dell'uomo, creatura privilegiata fatta a Sua immagine e somiglianza, perchè a sua volta capace di amore, di conoscenza, di paternità cosciente e libera, di provvidenza (5).

Tutti gli esseri viventi sono dal Creatore chiamati a collaborare attivamente al proprio sviluppo e alla conservazione e moltiplicazione della specie per la manifestazione della Sua potenza, per la celebrazione della Sua gloria. Ma solo l'uomo non segue in ciò una legge di determinazione fisica, biologica o psichica. Nella vita, e perciò nell'opera della propria educazione o dell'altrui generazione ed educazione, a lui è offerta la legge della collaborazione intelligente e libera, celebrando così sommamente la gloria del Creatore e costruendo con merito la propria perfezione e felicità temporale e immortale.

Ordine di Cristo Redentore. Elevato all'ordine della perfezione soprannaturale, l'uomo ne è caduto. Non però abbandonato al suo destino, vede il Verbo di Dio farsi « Via Verità e Vita » per un più grandioso ritorno, fatto di perdono, di rielevazione, di comunicazione e sviluppo della nuova perfezione, quasi nuova creatura.

E ancora l'uomo è chiamato liberamente a collaborare per la propria e l'altrui redenzione, per la propria e l'altrui educazione soprannaturale.

Così l'educazione ricevuta o data alla totalità dell'uomo è inquadrata nella totalità dei suoi riferimenti quando è connessa all'ordine cristiano della Creazione e della Redenzione, ordini storici supremi, in cui e per cui nasce e si sviluppa ogni uomo che viene al mondo.

L'uomo svolge la ricchezza compiuta della propria essenza collegandosi nella conoscenza, nell'amore, nell'azione, mediante l'educazione, con

(5) Cfr. Pio XII, Discorso del 19-III-1941.

la totalità della realtà umana e divina della creazione e della redenzione, fino alla maturità virile della terra, fino alla visione beatifica dell'eternità.

Ma anche gli ordini supremi, reali, della Creazione e della Redenzione, si fanno, si compiono mediante l'educazione degli uomini. Mediante la sua retta attuazione s'accresce in numero e perfezione la Famiglia dei figli di Dio, il Corpo mistico di Cristo.

2. Problema di perfezione, felicità, finalità.

6. — Tutto l'universo è diretto dalla legge della PERFEZIONE. Il tempo è la storia del perfezionamento dell'universo. Il mondo fisico, vegetale e animale, il mondo umano, ricercano nel progresso del tempo la perfezione di cui ogni individualità, ogni specie, tutto l'insieme, è capace. L'educazione è un atto di questo processo.

Unica e generale è la legge, anche se sono diversi *i modi* e gli esiti o non sempre individuabili o soggetti, specialmente nel caso dell'uomo, allo scacco.

L'uomo « deve » di necessità morale. Il *suo modo* è quello della conoscenza dei fini e dei mezzi, dell'amore, della volontà.

Così egli deve giungere o essere condotto a conoscere e liberamente amare e volere le condizioni e i mezzi del perfezionamento proprio e di ogni altra creatura di cui decide l'esistenza o che in qualunque modo gli venga affidata. La legge resta quella generale di trarsi e di trarre fuori dall'imperfezione iniziale (e-ducere), per condursi e condurre fino al momento in cui ognuno sia capace di proseguire relativamente indipendente verso la perfezione terminale della vita, secondo le esigenze dell'ordine storico.

Non che si parta da un caos, perchè l'avvio è dato in un ordine, ma in un ordine germinale, essenzialmente perfetto, esistenzialmente incompiuto.

L'educazione è l'atto primo imprescindibile del perfezionamento della persona umana singola, che come bocciolo turgido di vita si schiude nella manifestazione delle proprie virtualità prima nascoste, negli atti dello spirito e del corpo.

Ma anche le società umane trovano nell'educazione la garanzia della conservazione del patrimonio della civiltà, perfezione accumulata dalle generazioni che passano, e la garanzia dell'ulteriore proseguimento perfettivo verso il futuro.

Il tutto ridonda a perfezione generale del cosmo, nel quale l'uomo è, e che l'uomo fattosi perfetto eleva sulle ali della propria capacità di

dominio conoscitivo e attivo, nella scienza, nell'arte, nella tecnica, nell'intenzione della preghiera.

7. — L'uomo vive per la FELICITA'. È la legge suprema soggettiva dell'esistenza umana.

Si può errare volontariamente o involontariamente nel determinarne gli oggetti, si può deviare nella ricerca, ma non si può cessare dal ricercarla.

Essa è forza istintiva della vita, anelito che non può essere facilmente soffocato, e che di solito si rivela ed opera, spontaneo e anche violento, ora nella gioia della soddisfazione, ora nel tormento dell'insoddisfazione.

Ora l'educazione è un problema di felicità.

Un'attenta osservazione rivela l'inscindibile connessione tra la positiva attuazione d'ogni perfezione dell'ordine e nell'ordine, e il conseguimento della felicità.

Essa è semplicemente l'aspetto soggettivo dell'attuazione delle tendenze interiori, nelle quali esprime, in forma d'urgenti bisogni inferiori e superiori, la legge oggettiva del perfezionamento.

Perciò l'educazione è il primo passo verso la felicità, è la condizione della vera felicità compiuta e duratura, vittoriosa degli allettamenti dell'incompiutezza e della precaria immediatezza.

8. — Ed infine, l'universo è percorso da una legge suprema di FINALITA', che supera ogni altra legge impersonale o incerta. La razionalità di Dio fa dell'universo un ordine di perfezione e felicità da attuare a Sua gloria.

Pensato e amato da Dio, l'universo, e l'uomo in esso, deve ad ogni costo tendere a divenire degno di Lui eseguendone la volontà, cioè attuando pienamente quell'idea esemplare che sta nella mente di Dio come frutto terminale completo dell'opera creatrice e redentrice.

Il pensiero filosofico e la fede teologica, sia nell'immediatezza della forma popolare, sia nella formulazione sistematica della scienza, rivelano all'intelligenza e mediante essa alla volontà umana, la legge e le vie della finalità, dell'omaggio e della gloria di Dio: l'educazione s'inserisce come iniziale attuatrice.

In queste prospettive coincidenti di perfezione, felicità, finalità, l'educazione acquista una grandissima luce, un valore sommo. Ma la sua attuazione assume le proporzioni d'un triplice rischio.

9. — R i s c h i o che una ricchezza di POTENZE resti totalmente o grandemente incompiuta. L'uomo quando è nato, è nato per sempre. Se l'educazione fallisce, le sue potenze fisiche, intellettuali, morali, reli-

giose naturali e soprannaturali, personali e sociali, invano chiedono di passare alla « perfezione » dell'attualità.

Una cura educativa mancata o fallita (anche solo per gravi incompiutezze) lascia o porta il disordine e l'imperfezione nell'uomo, nella società, nell'universo dove invece potrebbe e dovrebbe regnare la perfezione della verità conquistata, della bontà assimilata, della virtù, delle buone e grandi azioni.

10. — Rischio che un complesso di TENDENZE resti totalmente o grandemente insoddisfatto. Siamo carichi di potenzialità attive, che variamente urgono verso l'attuazione, con varia « *esigenza* ».

L'uomo è tutto uno « slancio vitale » che si protende fino alla ricerca delle più alte verità, all'incontro di comunione con gli uomini e con Dio, fino alla vitalità soprannaturale, quando l'innesto di nuove potenze-tendenze ha posto dentro l'anima lo stesso Spirito di Dio e di Cristo.

Appunto per questo *stato d'interiore tendenzialità*, all'uomo non è indifferente il *modo d'esistere*, perchè la *coscienza* del proprio stato di tendenza si fa *sofferenza* nell'esperienza d'ogni mancata soddisfazione, e invece *piacere* (nella sfera della sensibilità) e *gioia* (nella sfera della razionalità) per ogni retta attuazione.

Per l'uomo sarebbe meglio non esistere, piuttosto che esistere con la coscienza d'una essenziale irreparabile incompiutezza.

11. — Rischio che una divina VOCAZIONE rimanga totalmente o grandemente senza adeguata risposta. L'educazione, che è condizione indispensabile della risposta positiva e progressiva alla « vocazione » da parte di Dio, è anche carica del rischio di lasciare tale chiamata inascoltata in tutto o in parte, col conseguente peccato di offesa ad una Potenza e ad un Amore che è anche Giustizia.

L'essenza dell'uomo è un pensiero di Dio, la sua esistenza è la prima risposta ad una voce, ad un appello uscito dalla bocca di Dio (Lippert).

In lui le potenze e le tendenze naturali e soprannaturali sbocciano e si alimentano in virtù della chiamata del Creatore e del Redentore. Ma Dio chiama alla perfezione, unicamente degna di Lui, perfezione finale unica, dalle molte vie.

Su queste vie l'uomo liberamente cammina e liberamente conduce altri. E Dio chiama, quasi perseguita incessantemente, chiede adesione e collaborazione.

Dipende inizialmente dall'educazione che l'amore del Padre, l'Amore di Cristo incarnato, rivelatore, sofferente fino alla croce, donatore della Chiesa e dei Sacramenti, abbia o meno la risposta che si merita, in un ricambio d'amore che accetti l'impegno del perfezionamento richiesto, per

la piena felicità promessa. Umanamente parlando, la pienezza della Famiglia del Padre, del Corpo di Cristo, rischiano ogni giorno di subire i fallimenti e i limiti degli esiti delle nostre educazioni.

12. — I due trinomi si corrispondono: *perfezione, felicità, finalità* e *potenza, tendenza, vocazione*. L'educazione ne condiziona l'esito sia per quanto riguarda le persone singole, sia per quanto riguarda le famiglie, i gruppi sociali, gli stati, l'umanità tutta. Nulla ha peso decisivo come l'educazione della gioventù. Dal primo istante dell'esistenza ogni persona umana in quanto tale è portatrice di questo TRIPLICE RISCHIO. Educazione come problema di salvezza.

Quanto più grave è il « rischio », tanto più grave è l'impegno che si assume chi davanti a Dio e alle società decide liberamente l'esistenza d'una nuova creatura umana: gli adulti sufficientemente avviati a garanzie di perfezione, felicità e finalità, hanno il dovere-diritto di farne partecipi i nuovi arrivati. Responsabilità e grandezza.

3. Il sistema pedagogico educativo.

14. — La PEDAGOGIA è la scienza della realtà educativa, presuppone altre scienze nelle quali si fonda ed è seguita dall'arte e dall'azione educativa.

Appunto perchè scienza d'una prassi, cioè determinatrice di leggi in funzione di princìpi d'azione, essa suppone risolta tutta la problematica positiva e speculativa riguardante in concreta analisi e sintesi gli elementi del fatto di cui si occupa, per quanto ad essa interessano.

Ora il fatto educativo, esaminato nelle sue componenti si rivela largamente dipendente da tutte le scienze che si riferiscono ai fattori che lo costituiscono e condizionano nella sua migliore integrale attuazione.

Anticamente le basi scientifiche dell'educazione erano prevalentemente la filosofia, la teologia, il diritto. Il resto era lasciato all'esperienza. L'età moderna e contemporanea ha introdotto il contributo scientifico delle indagini positive e storiche, dalla biologia alla psicologia, alla sociologia, sia nella loro generalità sia soprattutto nelle ramificazioni specificamente pedagogiche.

Però i moderni corrono ancora il pericolo di perdere per un'altra via l'integralità, in senso opposto a quello secondo il quale non la possedettero gli antichi, e cioè chiudendosi ora in una, ora in un'altra delle nuove scienze, o comunque smarrendo la base unificatrice, la sintesi coronatrice delle scienze antiche.

Lo sforzo dell'autentica pedagogia cristiana, è per una sintesi che abbracci l'antico e il nuovo, per il maggior valore teoretico, per la più sicura e valida attuazione pratica.

15. — Ecco a grandi linee l'insieme scientifico-pratico pedagogico-educativo.

Si badi più alle cose che alle parole, e sarà facile orientarsi nel dissenso verbale o reale dei vari autori. Proponiamo queste distinzioni:

1) *FONDAMENTI REMOTI* scientifici, filosofici, teologici, delle scienze pedagogiche. Sono costituiti da quelle parti delle scienze corrispondenti che riguardano *genericamente, potenzialmente o implicitamente*, come proprio oggetto materiale, anche il fatto educativo e i suoi fattori: il soggetto da educare, gli agenti, i mezzi, i fini dell'educazione.

2) *SCIENZE PEDAGOGICHE* (Pedagogia in senso largo). Sono quelle specifiche o apposite trattazioni scientifico-positive, filosofiche, teologiche, aventi ancora per oggetto materiale le componenti del fatto educativo, ma in modo diretto, esclusivo, approfondito, differenziato: BIOLOGIA PEDAGOGICA, PSICOLOGIA PEDAGOGICA, SOCIOLOGIA PEDAGOGICA, FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE, TEOLOGIA DELL'EDUCAZIONE. Sono trattazioni specifiche e prossime, elaborate direttamente in funzione del fatto che interessa, secondo la problematica che per ognuna di loro esso suscita.

3) *PEDAGOGIA GENERALE* (Pedagogia in senso stretto, assieme alla seguente Pedagogia Speciale). È la teoria generale sintetica dell'educazione. Ha il compito duplice di sintetizzare i dati delle scienze precedenti sia per rispondere prossimamente e definitivamente (secondo strutture e secondo concretezza) ai problemi intorno a « che cos'è l'educazione » (compresa l'indagine definitiva sui fattori singoli di essa), sia per determinare le « condizioni » generali della sua sicura e valida attuazione (METODOLOGIA GENERALE). Avendo la sua relativa e sufficiente unità nell'oggetto materiale costante, è destinata a elaborare sinteticamente i grandi princìpi teorici dell'educazione, dei fattori, delle finalità, dei diritti e dei doveri, dei mezzi, dei metodi o leggi dell'azione educativa in generale (principio supremo e princìpi generali pratici del metodo).

4) *PEDAGOGIA SPECIALE*, o metodologia speciale (sistematica, evolutiva, differenziale, ambientale, formale...) dell'educazione. Risponde ai problemi intorno a « come si fa l'educazione », nelle molteplici varie situazioni e suddivisioni. È *scienza per l'azione*, momento ancora scientifico, sebbene tutto inteso all'azione come oggetto, perchè suo compito è di *dedurre rigorosamente* le sue affermazioni metodologiche dalle

considerazioni scientifiche precedenti remote e prossime, o di *indurre sperimentalmente* il valore dei metodi usuali o nuovi.

5) *ARTE DELL'EDUCAZIONE.* È il complesso delle regole di metodo, delle leggi d'efficace attuazione, « recta ratio factibilium ». Propone cioè in forma precettistica, con ordinata compiutezza aderente, i mezzi e le leggi di metodo, non più preoccupata di dimostrare, ma solo di guidare prossimamente all'azione: arte, come precetto più tecnica, sia enunciata, sia posseduta e praticata come abito poietico.

6) *AZIONE EDUCATIVA.* È l'atto di educare, l'educazione in atto, ancora « arte », ma nel senso di fusione del dono istintivo connaturale e geniale e dello studio bellamente disposato ad esso.

7) *LA STORIA DELLA PEDAGOGIA E DELLE ATTUAZIONI EDUCATIVE* accompagna e abbraccia tutto l'insieme suesposto. Mentre raccoglie con intelligenza e presenta con vaglio critico quanto nel passato fu pensato e provato, propone al presente e al futuro il contributo degli sforzi degli apporti positivi della cultura e della civiltà in ordine all'educazione.

Mario Simoncelli

LINEAMENTI DI STORIA DELLA PEDAGOGIA

INTRODUZIONE

In nessuna epoca storica è mancata la sensibilità per il fatto educativo, anche se non sempre esso fu scientificamente impostato e tecnicamente risolto. Tanto è vero che questo è un problema coestensivo nel tempo all'esistenza umana ed essenziale alla vita di ogni, anche più rudimentale, società, di ogni civiltà, di ogni tipo di cultura. È tuttavia spiegabile che, come ogni altro settore dell'attività umana, anche questo, come settore almeno oggettivamente privilegiato, sia stato soggetto a graduale maturazione col passare dei secoli, in connessione con le stesse vicende del pensiero umano; soggetto quindi ai periodi di maggior vigore e ai momenti di infiacchimento e deviazione comuni alle vicissitudini delle correnti filosofiche. È naturale infatti, per la parte preponderante della ragione nella soluzione del problema pedagogico e nella sua programmatica costituzione, che col variare degli atteggiamenti del pensiero filosofico, si originino anche diverse correnti di pensiero pedagogico.

Come per la storia della filosofia si può affermare che nulla è tanto completamente passato da non aver lasciato almeno qualche influsso, qualche suggestione nel pensiero successivo e nella nostra stessa attuale cultura, così nel campo pedagogico nulla è tanto lontano da non aver influito sul lento maturare storico della problematica e della stessa metodologia pedagogica; anzi molti atteggiamenti del pensiero e della pratica educativa attuale, non possono essere esaurientemente compresi e valutati, se non risalendo all'origine storica di movimenti cui si ricollegano le teorie moderne. Lo studio di questa maturazione di pensiero costituisce l'oggetto della *storia della pedagogia*.

Parallelamente, anche nelle applicazioni metodologiche e nelle rea-

lizzazioni delle istituzioni educative si può riscontrare, con alterne vicende, una graduale evoluzione di fasi e di perfezionamenti, che dalle rudimentali forme educative di popoli primitivi, attraverso strutture sempre meglio rispondenti alla natura dell'uomo e del processo educativo, al progresso della cultura e delle scienze pedagogiche, ci conducono fino ai più aggiornati metodi e tecniche educative. Questo costituisce più specificamente l'oggetto di studio della *storia dell'educazione*.

L'acquisizione di un più maturo criterio e di una più acuta sensibilità nella valutazione dei problemi inerenti all'educazione, vuol essere l'apporto formativo, e quindi non solo superficialmente informativo, di questa parte del volume. Ancora una volta, con Cicerone, « historia magistra vitae ».

Evidentemente ci limiteremo alle grandi linee dello sviluppo storico del pensiero pedagogico, sufficienti per un primo essenziale contatto, supponendo acquisite da altre fonti la conoscenza delle forme connesse di cultura, filosofia, letteratura, arte, scienza, ecc. In particolare supponiamo dalla storia della filosofia le premesse filosofiche che spiegano la soluzione data nelle varie epoche al problema educativo.

Indicazioni bibliografiche

HUBERT H., *Histoire de la Pédagogie,* Paris, P.U.F., 1949.

SCHMIDT K., *Geschichte der Pädagogik,* 4 voll., P. Schettler, Erben, 1876-1890.

Per una informazione di tipo scolastico che faciliti allo studioso un certo orientamento critico nella storia di sistemi e metodi pedagogici, indichiamo:

MORANDO D., *Pedagogia,* Morcelliana, Brescia 1951.

AGAZZI A., *Educare,* 3 voll., « La Scuola », Brescia, ultima ed. 1954-1956 con il titolo: « Problemi e Maestri del Pensiero e della Educazione ».

LAMANNA P., *Il problema dell'educazione nella storia del pensiero,* voll. 3, Le Monnier, Firenze.

CAP. I

CLASSICITA' - UMANITA' - UMANESIMO

Se diamo uno sguardo al panorama pedagogico-educativo di metodi e istituzioni dei nostri giorni, vediamo in atto il dissidio di due orientamenti non ancora conciliati: quello *classico-umanistico* e quello *tecnico-scientifico;* quasi due correnti culturali in collutazione: quella del primato del pensiero e dello spirito, che ha dominato nel passato, e quella del primato della tecnica, che si presenta come il verbo moderno e il mito del futuro. Il bisogno di oggi non è quello di una puntigliosa e polemica difesa di atteggiamenti unilaterali, ma la creazione di una soluzione vitale di sintesi che valga ad umanizzare e spiritualizzare la tecnica e a modernizzare l'ideale di « humanitas » tramandatoci, ricco di contenuto spirituale, dal passato; « contenuto » anche *pedagogico,* che si deve conoscere nella sua genesi ed evoluzione storica, per una equilibrata e ragionata sua conservazione.

Gli antecedenti storici del primo orientamento si sono sviluppati specialmente in due grandi periodi, di cui uno è come il ritorno dell'altro, arricchito però di istanze nuove, dovute specialmente alla diversa maturazione del pensiero, al mutato clima culturale e morale e all'influsso del Cristianesimo. Sono rispettivamente il *periodo classico* della pedagogia greco-romana e il periodo dell'*Umanesimo-Rinascimento.*

Tra questi due periodi e dopo di essi, l'istanza umanistica e la problematica pedagogica che ne consegue non si sono spente, ma con fasi di maggiore e minor vitalità hanno lasciato la precedenza a criteri di orientamento parzialmente o totalmente diverso.

Siccome poi la nostra cultura è prevalentemente fondata su presupposti umanistici e sostanziata di contenuto eminentemente spiritualistico-

umano, si deve dire che alla fecondità di questi periodi storici risalgono anche le origini della nostra civiltà e della parte non meno importante della nostra pedagogia.

1. Paideia.

a) Cultura, pedagogia, educazione greca.

Dalla storia civile, dalla storia della filosofia, dalla storia dell'arte appare chiaramente la grande importanza della Grecia nella vita dell'umanità. Culla delle prime ardite conquiste del pensiero e delle prime grandi sintesi filosofiche, come pure di mirabili produzioni del genio nel campo della letteratura e dell'arte, si può con sicurezza affermare che fu anche, e proprio per questo, la culla della cultura del mondo occidentale e della nostra società.

Ma la Grecia non avrebbe adempiuto questa sua missione civilizzatrice dell'umanità se non avesse dato vita anche a una *pedagogia* e a una *educazione* atte a incarnare in uomini vivi e così a perpetuare negli anni e nei secoli la sua civiltà. È naturale, del resto, che una civiltà, una volta costituitasi in compiuta unità, esprima da sè delle strutture educative atte a conservarla e perfezionarla.

Nasce così, dalla stessa cultura greca, un *ideale di formazione greca*, che in quanto mèta da raggiungersi dal cittadino delle *póleis* si costituisce come *ideale educativo*. *Paideia* la chiamiamo con Aristofane, non tanto perchè essa ci richiama il ragazzo (*pais*) cui l'educazione si rivolge, ma in quanto in essa si esprime il compiuto ideale di uomo formato al quale il ragazzo deve esser condotto.

Gli essenziali caratteri di cui questo ideale è costituito si possono schematizzare così:

— Un grande *senso del « valore » dell'uomo*, inteso come esplicazione di tutte le energie e di tutte le doti della natura umana, non presa in astratto, ma in concreto, nell'individuo: valore nel senso di valentia, eccellenza, superiorità; espresso comprensivamente dal termine greco *areté*, che quindi mal si traduce nel nostro « virtù ».

— Ne risulta una grande *apertura a tutti i valori umani*: da quelli fisici inerenti al corpo (celebrati nelle grandi competizioni panelleniche ed olimpiche e perpetuati dalla voce dei poeti e dallo scalpello degli artisti), a quelli dell'intelligenza (portati alle massime conquiste nelle scuole filosofiche e nelle produzioni dell'arte), a quelli della volontà e della libertà (esplicati nella vita civile nelle democratiche assemblee dell'*agorá* e nella

partecipazione dei cittadini al governo delle libere città-stato). Educazione quindi eminentemente *umanistica* e *liberale*: *umanistica* per la tendenza alla formazione dell'uomo ideale nel maggior possibile equilibrio delle sue qualità più squisitamente umane; e *liberale* per la cordiale avversione e pratica trascuranza di quelle attività operose e di quelle forme di vita che erano stimate indegne di un libero cittadino greco e degne solo di uno schiavo.

— È facile vedere come in questa visione prospettica della *paideia* si realizzi la proiezione sulla formazione del *cittadino* di quell'acuto senso di *armonia* e di *euritmia* caratteristico della Grecia classica, che è stato come cristallizzato nei capolavori dell'arte (scultura, architettura...), e che della stessa opera educativa faceva come un'opera d'arte. *Euritmia ed equilibrio* sia come armonica contemperanza di parti, che come tendenziale integralità di formazione. *Armonia* che ha una delle sue espressioni in quella che con termine comprensivo fu detta *calocagathía*: fusione armonica di bello e di buono: il bello della perfetta formazione somatica, e il buono inteso non tanto (o non solo) come realizzazione della bontà morale, ma come risultante delle più svariate abilità umane di saggezza, di prudenza, di cultura, di capacità politica; quello che nell'idealità greca era detto con il termine *anèr agathós*.

Fermiamoci per un momento a questo prospetto degli elementi positivi del quadro educativo greco; ne indicheremo poi anche le ombre. Ma intanto una considerazione dobbiamo fare: lo sguardo sintetico che abbiamo offerto, appunto perchè sintetico, presenta le linee generali e complessive dell'educazione greca; ma esso non è sgorgato subito completo nei suoi elementi; è naturale che si sia venuto gradualmente costituendo attraverso il progredire della storia e della cultura greca, a partire dall'epoca omerica fino a tutto il periodo ellenistico (1000 a. C. - 500 d. C. circa).

b) Omero e l'educazione eroica.

A Omero infatti dobbiamo rifarci da una parte perchè attraverso i suoi poemi — patrimonio tradizionale della scuola greca — è stato veramente uno dei più potenti Educatori della Grecia; dall'altra perchè ci presenta poeticamente una prima concreta realizzazione di quell'*areté* che abbiamo indicato tra i connotati della *paideia*: un'*areté* considerata principalmente come valore militare e agonistico, come profondo e dominante senso dell'onore e della gloria; frutto di una educazione di tipo cavalleresco, in cui alla prestanza fisica e all'abilità del maneggio delle armi si congiunge finezza, nobiltà e praticità di preparazione alla vita. Non an-

cora, dunque, grandi idealità speculative. L'ideale educativo omerico è un ideale concreto, personificato: l'« *eroe* » che realizza nella sua vita e nelle sue gesta queste qualità. In questo senso si può a ragione parlare di « educazione eroica ».

Tale educazione di tipo aristocratico-cavalleresco rimane necessariamente una formazione raffinata non accessibile a tutti, ma privilegio di una élite: i nobili e la classe dei soldati. Col diffondersi però, nel v secolo a. C., dell'idea democratica e coll'apparizione delle scuole, si verifica pure l'accesso di una più larga base popolare all'educazione. Ciò suscita anche la polemica sulla insegnabilità della virtù (virtù nell'ampia accezione di *areté*), con il conseguente disprezzo da parte dei nobili per i nuovi aspiranti alla *paideia* completa, per la ragione che la nobiltà di formazione non si può acquistare se non la si ha già da natura: l'educazione fa diventare quello che si è!

Apposta abbiamo parlato di accesso all'educazione, non alla cultura intellettuale. Infatti — nonostante la greca tendenza alla completezza di formazione e senza negare una parallela educazione alla « *musica* » (comprendente grammatica, studio dei poeti, musica in senso stretto) — per ora continua una marcata prevalenza della *formazione somatica* (anche se non più militare): l'ippica, la ginnastica, lo sport: quell'educazione che si aveva nelle palestre e nei ginnasi (che solo più tardi diventeranno centri di studio oltrechè di esercitazioni ginniche). Del resto il posto rilevante dato all'*educazione fisica* sarà sempre una nota che distingue l'educazione greca da quella delle altre nazioni.

+ ESIODO, " LE OPERE E I GIORNI "

c) Umanesimo sofista.

Ma il pensiero greco stava già elaborando una vera e propria cultura filosofica. Essa cominciò coll'affrontare i problemi della natura e del mondo (i fisiologi presocratici).

Sarà la scuola sofistica, formatasi nell'Atene democratica del v secolo, a portare al centro il problema dell'uomo, valorizzato ed esaltato fino a costituirlo, con Protagora, « misura di tutte le cose ». E nell'uomo il meraviglioso potere dell'intelligenza, esplicantesi nel raziocinio, affinato da una scaltrita tecnica dialettica e sostenuto dal potere comunicativo di una avvincente forma oratoria. Questo potere, d'accordo col nuovo clima democratico, è messo al servizio dell'ideale politico: Ragionare, convincere e guidare le masse. L'*areté* acquista quindi un atteggiamento nuovo: *areté* dialettica - oratoria - politica.

Data questa centralità dell'uomo e questa valorizzazione dei suoi poteri, ben si può parlare di un *umanesimo sofista*. Esso è anche ideale edu-

cativo: infatti come educatori e... venditori di educazione si presentano i sofisti. Tuttavia, a causa del relativismo e scetticismo della filosofia sofistica, risultava negato il valore della ragione di fronte al vero, ridotta a strumento utilitaristico la tecnica dialettica, vanificato il contenuto della morale e, in campo sociale, privata di valore la legge. Ne risulta, quindi, un umanesimo vuoto di contenuto; una *paideia* letteraria e formale priva di consistenza.

d) Umanesimo socratico.

Fu Socrate (469-399 a. C.) — contrappostosi ai sofisti come maestro ed educatore dei giovani — a rivendicare, con la scoperta del concetto, il potere della ragione umana; quindi a ristabilire l'oggettività dei valori, e in particolare a ridare un oggettivo orientamento morale alla vita, deducendolo dalla conoscenza del fine universale ed assoluto dell'uomo (la felicità!), raggiungibile per via della verità. Si tratta, è vero, di una concezione meramente intellettualistica della morale; e ciò, se da una parte difende l'insegnabilità della virtù per via intellettuale (si noti l'arricchimento socratico del concetto di *areté*) dà però origine ad una formazione evidentemente lacunosa. Anche questo intellettualismo morale sarà una nota costante della *paideia*.

Resta tuttavia il fatto che Socrate oppose così al vacuo " umanesimo " sofista, un " *contenuto* " *umanistico* ricco di interiorità (1), come mèta e sostanza di educazione. Per questo, più che per l'attivistico metodo maieutico (per cui è tanto comunemente citato tra i lontani precursori del moderno attivismo) Socrate contribuisce con una validità comune a pochi, alla maturazione dell'idealità educativa classica, e possiamo ben dire anche eterna.

e) Cultura filosofica e educazione sociale platonica.

La *paideia* greca — anche solo come quadro programmatico — non si può dire ancora completa coll'apporto sofistico-socratico. Ci sono però dei filoni chiaramente indicati che aspettano una più sicura risposta. Platone (428-348 a. C.) (2) continuerà la via aperta dal suo maestro Socrate. Dalla sua metafisica risulta una più solida fondazione dei valori, per la

(1) Considerata così l'educazione come processo interiore, si giunge alla non insegnabilità della virtù puramente ab extrinseco; ed è così completa la risposta alla citata polemica.

(2) Le idee pedagogiche di Platone si trovano esposte specialmente nella *Repubblica*, nel *Convito* e nelle *Leggi*.

scoperta dell'*idea* e del *mondo delle idee;* ne deriva un orientamento generale *intellettualistico* verso il mondo delle idee (dei valori) ed un *atteggiamento ascetico* di distacco del mondo delle ombre, che ce ne allontana.

La concezione psicologica del tripsichismo (*nous,* anima concupiscibile, anima irascibile) e il dominio dell'anima razionale (*nous*) sulle altre due, dal quale deriva la saggezza, offrono un nuovo apporto all'idealità educativa. Ne deriva, infatti, una prima presentazione delle virtù cardinali (la prudenza con sede nell'anima razionale, la fortezza nell'appetito irascibile, la temperanza in quello concupiscibile) e una concezione della virtù (la giustizia) come equilibrio dei tre appetiti: dunque equilibrio umano. Si raggiunge così allo stesso tempo, un progresso chiarificativo sia sulla generica « saggezza » dell'ideale omerico, sia sulla concezione socratica della virtù (di cui peraltro conserva la caratteristica intellettualistica) e una realizzazione programmatica eminentemente nuova ed educativa di quell'euritmia greca di cui abbiamo ripetutamente parlato.

Platone però continua, pur impostandolo in modo al tutto personale, anche il postulato dei sofisti, cioè l'orientamento eminentemente sociale e politico dell'educazione. Egli proietta nella società la concezione del tripsichismo, distinguendo (tricotomia statale) tre ordini sociali, corrispondenti alle tre anime dell'uomo: contadini e lavoratori - soldati - governanti: cui si appropriano rispettivamente le virtù della temperanza, della fortezza, della prudenza. Dall'armonia tra questi tre strati sociali risulterà la giustizia.

Come conseguenza logica la pedagogia platonica si articolerà principalmente in questi punti che indichiamo in forma schematica.

a) Quanto al *fine:* un orientamento eminentemente sociale, anzi statale dell'educazione: Tutto per il benessere, la sicurezza, l'*ordine* dello stato.

b) Quanto al *soggetto* dell'educazione: una grande selezione educativa per coprire i diversi ranghi della società. Il settore la cui educazione sarà più curato, — quindi educativamente privilegiato —, sarà quello dei soldati, da cui per ulteriore selezione verranno anche i capi dello stato.

c) I reggitori dello stato hanno la funzione direttiva di tutto quanto interessa la società, di cui costituiscono come il *nous*. Saranno perciò quelli intellettualmente più formati, i sapienti, i filosofi; essi costituiscono la « prudenza » da cui tutto è ordinato (stato strettamente comunistico). Tutto, ma specialmente l'educazione. Il grande educatore è quindi lo stato e tutta l'educazione sarà educazione di stato.

d) Uno spunto di *metodologia* pedagogica: « la metodologia dell'amore »: (insegnabilità della virtù per via d'amore, in quanto il Bene è nell'iperuranio al vertice della gerarchia delle idee e l'amore è ciò che porta alla graduale ascesa nel mondo delle idee, verso l'idea del Bene)

— e *uno di metodologia didattica:* come il sapere è ricordare le idee contemplate dall'anima nell'iperuranio, così l'insegnare è la capacità di esatta espressione delle verità: scire est reminisci - ars discendi ars docendi.

La più armonica educazione e la migliore realizzazione dell'*areté* (considerata ora come contemperanza di formazione fisica, intellettuale-filosofica, e sociale-morale) è quella data ai difensori della patria, ai custodi, cioè ai soldati. In omaggio all'ascetismo intellettualistico da una parte e alla robusta formazione del soldato dall'altra, è da Platone negato il valore formativo rispettivamente dell'arte (in quanto imitazione della natura e quindi maggior allontanamento dal mondo delle idee) e della musica nuova (come indebolitrice di caratteri), contraddicendo così a una delle forze educative e delle caratteristiche culturali più proprie della Grecia.

f) Aristotele (384-322 a. C.).

Il grande discepolo di Platone, Aristotele (3), non ha apportato grandi innovazioni nel campo pedagogico. Alcune precisazioni però completano il quadro precedente:

— La prospettata « euritimia » della *paideia* greca trova una accentuazione nella specificazione della felicità come *armonico sviluppo e perfezione* di tutte le capacità dell'uomo, e quindi come completa e ordinata attuazione di tutte le sue potenzialità.

— Un secondo elemento importante, capace di rendere più concreta anche l'educazione morale, è il concetto di *virtù come abito operativo* (le virtù etiche distinte dalle virtù dianoetiche).

— In quest'armonia al *primato* dello spirituale si associa una adeguata educazione fisica attraverso la ginnastica, e una accentuata formazione sociale. Anche per Aristotele educatore per eccellenza e legislatore in campo educativo è lo stato, lasciando però alla famiglia il còmpito educativo dei primi sette anni.

— La perfezione educativa così ideata non può tuttavia essere alla portata di tutti: si esigono delle condizioni di natura che non sono in tutti, e perciò l'educazione completa sarà ancora opera di selezione: Non

(3) Per il pensiero pedagogico di Aristotele cfr. la *Politica,* specialmente lib. VII e VIII.

tutti possono aspirare alla perfetta felicità (v. g. gli schiavi) e quindi non tutti potranno essere soggetti di una perfetta formazione.

Altri elementi importanti della pedagogia d'Aristotele sono la divisione dell'età educativa in tre periodi di 7 anni ciascuno, che favorisce uno svolgimento dell'educazione rispondente alle esigenze della età evolutiva; e la rivalutazione dell'arte nella sua funzione educativa e catartica, in piena rispondenza alla genuina tradizione greca.

g) Pedagogia e cultura retorica - Isocrate (436-388 a. C.).

Accanto a questi grandi pensatori dobbiamo collocare anche la figura di Isocrate: Non filosofo, nè letterato dell'importanza di altri, ebbe però un influsso grandissimo nella sistemazione definitiva del quadro della *paideia* greca, cui diede quella fisionomia che perdurò dominante per tutto il periodo ellenistico, e quindi influenzò anche la humanitas di Roma, ed ebbe una grande ripercussione in tutte le riprese storiche dell'idealità umanistica.

Si riallaccia principalmente a quell'aspetto della *areté* sofistica che era stato trascurato da Socrate e Platone: la *valentia retorica.* Al primato del pensiero si contrappone così l'arte della parola; a una cultura eminentemente filosofica, una cultura prevalentemente letteraria ed oratoria, come per i sofisti; ma un'arte messa veramente al servizio della cultura, alla difesa degli ideali di bellezza, di bontà, di giustizia; degli ideali di socialità e di democrazia. *Areté,* dunque, oratoria e politica. L'efficacia di *formazione morale* attribuita all'esercizio di quest'arte completa il quadro: non si può infatti dedicarsi alla difesa di questi valori senza venirne in qualche modo plasmati e arricchiti.

È quindi la presentazione di una nuova cultura ritenuta capace di formare personalità complete e uomini politici atti al governo delle città. Si scorge però subito il diverso livello di questo quadro, in paragone di quello proposto da Platone: una cultura meno di élite e più alla portata di tutti; alle arditezze del pensiero si sostituisce una più comoda erudizione; all'impegnativo e laborioso fascino della *verità,* la tranquillante accettazione e prudente difesa dell'opinione (*doxa*).

E tuttavia è celebrato il *primato della cultura,* tanto da farne il più potente legame tra popoli diversi per indole, per razza, per civiltà; legame più importante di quello stesso del sangue e della nazionalità, che costituì anche l'unione di tanta parte del mondo nel periodo dell'Ellenismo. Caratteristica, anche questa, comune a qualsiasi tipo di umanesimo posteriore, per cui gli umanisti si sentirono, in nome della cultura, cittadini di tutto il mondo.

Ci si spiega, quindi, come mai Isocrate abbia potuto essere chiamato padre dell'Umanesimo.

h) Conclusioni sull'educazione greca.

1 — Giunti a questo punto è ormai facile vedere come si sia gradualmente integrato il quadro della *paideia,* dando origine alla sua forma più completa e duratura, quella *ellenistica.* Essa conserva — elemento comune a Platone e a Isocrate e quindi ai due orientamenti più definiti — e specifica sempre più il doppio fondamento dell'educazione tradizionale: ginnastica e musica; e si articola nei tre settori dell'educazione fisica - intellettuale - politica (con prevalenza oramai dell'aspetto culturale e spirituale) per formare nel suo complesso l'armonico insieme che abbiamo prospettato all'inizio.

Completo è anche il programma di studi e delle istituzioni educative. In esse sull'orientamento prevalentemente filosofico di Platone (che dopo una prima educazione elementare — *propaideia,* comune con Isocrate — contempla successivamente: letteratura; musica; matematica, come preparazione alla filosofia riservata ai privilegiati), predomina quello di Isocrate articolantesi in: letteratura, matematica, eristica, retorica; evidente fondamento di quelle che saranno le arti liberali fino al tardo Medioevo e al Rinascimento.

2 — Ma risultano parimenti le ombre di questo quadro, che segnano allo stesso tempo i limiti di quell'armonia ed equilibrio umano di cui si è parlato. Schematicamente:

— Allo sviluppo dell'educazione fisica e dell'educazione intellettuale, non corrisponde un'adeguata preoccupazione dell'educazione religiosa e morale; e in quella che si dà domina la concezione intellettualistica della virtù, con la conseguente svalutazione del compito della volontà.

— La dignità della « persona umana » è in diversi punti misconosciuta, e ciò stabilisce i limiti dell'umanesimo greco. Ricordiamo come dati indicativi l'infanticidio per i meno adatti, la limitazione dell'educazione alle classi elevate, l'assoggettamento anche educativo al potere dello stato.

Ad alcune di queste lacune neanche i massimi pensatori greci hanno saputo ovviare, e solo il Cristianesimo porterà una risposta adeguata.

i) La parentesi spartana.

A questo ideale umanistico-classico c'è una città greca che fa eccezione: Sparta. Dopo esser stata alla testa delle altre città per cultura ed

arte, essa arresta bruscamente il suo progresso democratico, per irrigidirsi in uno statalismo assolutistico. L'ideale culturale ed artistico viene sacrificato a quello militare, al quale viene pure orientata ogni formazione umana: da quella fisica (la preparazione del soldato) a quella morale (una morale utilitaristica e funzionale).

Si ha così come mèta un'*areté* puramente militare (il cittadino soldato), fuori di tutti gli schemi di armonia ed equilibrio da noi considerati e che hanno avuto in un'altra città, Atene, la loro più completa realizzazione. Al valore militare si tende attraverso un'educazione (*agogé*) comunitaria; completamente di stato; caratterizzata da un trattamento rigido e a volte inumano, tendente all'*indurimento* fisico del futuro soldato; da una disciplina ferrea e totalitaria, ordinata al completo assoggettamento e asservimento del cittadino-soldato alle leggi ed agli interessi dello stato; da un minimo indispensabile di educazione intellettuale: in una parola da quello stile di vita rude, senza ninnoli e fronzoli, quell'attutimento del sentimento e anche della sensibilità morale, quell'esaltazione per lo stato, per la vita e il valor militare che ancora adesso chiamiamo laconico, cioè spartano.

2. Humanitas.

a) Cultura, pedagogia, educazione romana.

Come si è visto, la « *paideia* », come finalità e programma educativo, è nata e si è sviluppata assieme al perfezionarsi della stessa cultura greca e quale mezzo della sua conservazione. È quindi naturale che diffondendosi tale cultura oltre i confini della Grecia, si diffonda parallelamente anche quella *paideia* che vi è inscindibilmente connessa. Questo fatto, più culturale che geografico o politico, si è verificato nei secoli II a. C.-V d. C., dando origine al fenomeno che fu appunto chiamato *Ellenismo*, e realizzando quella comunione della cultura che era stata celebrata da Isocrate (v. pag. 42).

Con la conquista della Grecia da parte di Roma si effettua la trasposizione della *paideia* anche sul suolo romano, e attraverso Roma in tutto il mondo civile.

Roma, però, presenta a quest'influsso una mentalità caratteristica, propria del genio romano, derivante anche dalla precedente educazione romana secondo il « mos antiquus ». Dall'incontro delle due culture risulta quindi una modificazione e, sotto certi aspetti, anche un arricchimento della *paideia*.

Gli elementi proprii della « mens romana » e della educazione arcaica romana, per differenziarla da quella greca, possono essere schematicamente ridotti a questi punti principali:

1 — Maggior senso e dedizione del romano alla famiglia.

2 — Nella famiglia una più forte coscienza della responsabilità diretta dei genitori sull'educazione, considerata come una esplicazione anch'essa della « patria potestas ».

3 — Caratteristica impronta di praticità e concretezza, che fa associare la vita di lavoro dei campi con la preoccupazione della res pubblica e con la vita del foro: in questo clima operoso si forma il giovane romano, sull'esempio del padre. Il soldato romano non viene dalla palestra, viene dai campi e torna ai campi.

4 — Tutto ciò influisce per una maggiore semplicità e serietà nella concezione della vita e per quella più spiccata formazione morale e religiosa, che distinse il popolo romano da quello greco.

5 — Senso di praticità e concretezza si manifesta anche nella salda strutturazione della vita sociale, nella creazione del diritto, nel rispetto alla maestà delle leggi: è la formazione del « *civis romanus* » in opposizione all'individualismo greco.

La *paideia* greca era senza dubbio più raffinata e più completa, e Roma, arrivata alla piena maturità del suo sviluppo politico, non poteva non subirne il fascino e non sentire il bisogno di assimilarla (4). Come però nello sviluppo dell'educazione greca abbiamo visto costante una fondamentale fedeltà alla *tradizione* educativa (la *archàia paideia*), così a Roma, pur nell'accettazione della educazione ellenica, si sentì il bisogno e si ebbe la preoccupazione esplicita di non abdicare alle caratteristiche dell'antica Roma (il mos antiquus). Ciò contribuì al positivo apporto latino all'ideale umanistico classico.

b) L'orator.

La fase della *paideia* greca con cui Roma viene a contatto, è quella del periodo ellenistico, col prevalente indirizzo retorico-oratorio impressole da Isocrate. È quindi spiegabile che ne derivi anche le caratteristiche dell'educazione nuova letterario-retorica e (romanamente) giuridica, che si assommano e si fondono in armonia nell'*ideale dell'ORATOR*, presentato come il tipo più completo dell'educazione romana. Esso non si limita però

(4) Graecia capta ferum victorem cepit et artes intulit agresti Latio (Hor., *Ep.*, II, 1, 156).

all'ideale d'un puro retore o di un parlatore sofistico, ma comprende (almeno programmaticamente) tutte le doti più salienti di una formazione profondamente umana. La descrizione più completa (il cui contenuto è però attinto a Cicerone) ci è offerta da Quintiliano (5). Cicerone lo definì « vir bonus dicendi peritus », dove il termine « *vir bonus* », quanto alla sua vasta comprensione richiama immediatamente e completa l'*anér agathós* greco! e assomma in sè, accanto alle *doti morali* (animi virtutes, ratio rectae honostaeque vitae) una vasta *cultura intellettuale* (*vere sapiens*, dice Quintiliano [6]), una grande abilità oratoria (*dicendi facultas eximia*) e una non comune competenza giuridico-politica (*regere consiliis urbes, fundare legibus, emendare iudiciis*).

Di qui si impongono subito tre osservazioni: *a*) all'*ideale* greco si è aggiunta la caratteristica *virtus romana:* l'orator è « civis romanus ». *b*) Il *programma* educativo è desunto dall'ideale perfetto dell'uomo adulto che dell'educazione deve essere il frutto, senza tanta preoccupazione esplicita per il bambino che vi deve essere condotto; ciò spiega anche il nome di *Humanitas* (studia humanitatis) con cui da Cicerone è reso latino il parallelo concetto greco di *paideia*. *c*) Anche a Roma l'educazione che potremmo dire ufficiale si rivolge a una classe privilegiata, a una élite, quella che può aspirare alla posizione culturale e sociale dell'orator.

Conseguenza pratica di questo prospettato ideale educativo: la netta prevalenza della scuola di retorica e la posizione di maggior considerazione data al maestro retore (rethor o orator), in confronto al ludimagister (= maestro di scuola inferiore) e al grammaticus, il cui ufficio è oggetto di poca considerazione e affidato (cosa questa rilevata e condannata anche da Quintiliano) a gente non sufficientemente preparata alla responsabilità del compito educativo.

Nella formazione di questo ideale di Humanitas ricordiamo tre nomi, per il diverso e complementare influsso che vi hanno rispettivamente esercitato: Programmazione culturale, influsso morale, apporto metodologico.

c) Cicerone (106-43 a. C.) e il programma culturale dell'Humanitas.

Quello che più mancava a Roma era una propria tradizione culturale-intellettuale in senso stretto, di pensatori, letterati, filosofi. Chi si dedicò alla elaborazione di un programma di cultura superiore fu Cicerone, che ci offre così il contenuto di quella enciclopedica cultura che abbiam visto

(5) « Oratorem autem instituimus illum perfectum, qui esse nisi vir bonus non potest, ideoque non dicendi modo eximiam in eo facultatem, sed omnes animi virtutes exigimus. Neque enim hoc concesserim, rationem rectae honestaeque vitae, ut quidam putaverunt, ad

costituire uno dei requisiti programmatici dell'ideale dell'orator. Enciclopedica veramente, non solo denominativamente in quanto attinge e assimila la *enkyklios paideia* greca, ma per la vastità di sapere che deve fondare e sorreggere il prestigio personale dell'orator: scienze matematiche e musica, storia, diritto, filosofia fisica-morale-politica, dialettica, retorica. I capisaldi sono costituiti dalla filosofia e dalla retorica, due settori nei quali Cicerone fu sommo tra i romani, come creatore d'uno stile letterario e oratorio, — che sarebbe stato parte integrante della nuova tradizione culturale latina — e come fondatore, se non d'una nuova filosofia (7), almeno di una terminologia latina che facilitasse la naturalizzazione a Roma di correnti di pensiero di importazione greca, ripensate con mentalità latina.

d) Seneca (3-65 d. C.) e l'educazione morale.

La caratteristica nota « *morale* », che accentua la differenza dell'educazione romana da quella greca, è messa in luce specialmente dal filosofo moralista stoico, che all'abbondanza delle nozioni preferisce la profondità della formazione, e all'arricchimento della memoria il retto ordinamento della volontà. A questo deve essere orientata, secondo Seneca, tutta l'opera educativa; al vertice della quale sta dunque l'educazione morale, cioè. la conquista personale della virtù, lo sradicamento del vizio, il raggiungimento della felicità che si attua regolando la propria vita secondo il dettame della retta ragione. Gli altri settori dell'educazione non sono negati, ma subordinati a questo aspetto più profondo della formazione umana. Di qui un intendimento eminentemente formativo nella educazione intellettuale, e un atteggiamento ascetico-stoico nella cura del corpo ordinata a farne un sano strumento dell'anima.

e) Quintiliano (35-95 d. C.) e la metodologia pedagogico-didattica.

M. F. Quintiliano (8) è colui che, facendo proprio l'ideale culturale-educativo dell'orator presentato da Cicerone e da Seneca, elabora anche una *metodologia pratica,* fondata su felici intuizioni delle esigenze psico-

philosophos relegandam, cum vir ille vere civilis, et publicarum privatarumque rerum administrationi accomodatus, qui regere consiliis urbes, fundare legibus, emendare judiciis possit, non alius sit profecto quam orator ». (*De inst. orat.*, proemio, 1°).

(6) « Sit igitur orator vir talis, qualis vere sapiens esse possit ». (QUINT., *De Inst. Orat.*, proemio, 15).

(7) Ricordiamo il tipico carattere eclettico della filosofia di Cicerone e in genere di Roma.

(8) Per il pensiero di Quintiliano cfr. il *De Institutione Oratoria,* di cui hanno interesse pedagogico il Proemio, i primi capp. del Lib. I e i capp. 1-3 e 8-9 del Lib. II.

logiche del bambino dalle quali deduce particolari accorgimenti didattici e sagge norme educative, che mentre fanno di Quintiliano l'educatore per eccellenza della classicità romana (9), lo collocano anche tra le grandi figure considerate, nell'alveo della pedagogia perenne, precorritrici dei moderni sviluppi dell'educazione attiva.

Suoi principali apporti sono:

a) in campo educativo: l'intuizione dell'importanza dell'educazione fin dalla prima infanzia (10), indispensabile per aver poi il perfetto oratore; — la valorizzazione dell'opera della famiglia in questo campo; — la necessità di una seria formazione morale accanto alla preparazione culturale dell'orator, e per questo l'urgenza preventiva della preservazione dalla corruzione e dai cattivi esempi della società (e della famiglia!);

b) in campo didattico scolastico: la nobilitazione della figura e dell'opera del *maestro* (11); — la proclamazione dei vantaggi educativi della *scuola* pubblica sull'istruzione privata; — la difesa di una *disciplina* umana (12) fondata sulla comprensione, sul rispetto del bambino, sull'emulazione contro l'inumano uso allora vigente delle « ferulae tristes sceptra paedagogorum » (Marziale).

Quintiliano è quindi, nel quadro dell'educazione adultistica classica, colui che dimostra maggior sensibilità per le particolari esigenze del bambino, e le pone a base di tutta la sua metodologia educativa, dandoci in campo romano la sintesi pedagogica più completa e adeguata. Per questo sarà anche l'Autore che maggior influsso eserciterà su educatori e pedagogisti dell'Umanesimo rinascimentale (13).

Due considerazioni conclusive:

1 — Con questo vario apporto di Roma, sostanziato di praticità e di concretezza, che, senza soppiantarlo ma in parte perfezionandolo, si aggiunge all'ideale della *paideia* greca, si può considerare concluso il quadro della pedagogia classica, che pur così lacunoso, sintetizza quanto di educativo ha potuto darci l'antichità pagana.

(9) « Quintiliane, vagae moderator summe iuventae » (Marziale).

(10) Classiche le figure delle lane colorate e dei vasi nuovi: « Sic odor quo nova imbuas durat, nec lanarum colores quibus simplex ille candor mutatus est elui possunt ».

(11) Quintiliano fu il primo maestro stipendiato dallo Stato.

(12) « In aetatem infirmam et injuriae obnoxiam nemini debet nimium licere ». (*De Inst. Orat.*, Lib. I, c. 3).

(13) « ... quamquam video Fabium (Quintiliano) de his rebus (= de docendi ratione) diligentissime praecepisse, adeo ut post hunc de iisdem scribere prorsus impudentissimum esse videatur ». (Erasmo da Rotterdam, *De ratione studii ac legendi interpretandique Auctores liber.* Cfr. in: A. Gambaro, *Erasmo da Rotterdam, scritti pedagogici*, Torino, L'Erma, 1935, p. 88).

2 — È attraverso questo rivivimento latino e attraverso questi autori romani — cui possiamo aggiungere il greco Plutarco (46-120 d. C.), vissuto a Roma — che la pedagogia Umanistica-classica, dopo periodi di vitalità latente e di vivaci affermazioni, riapparirà sulla scena della storia con rinnovata efficienza negli scritti e nella prassi degli Umanisti del Rinascimento.

3. Umanesimo.

a) Classicismo e umanesimo.

Si è accennato a ritorni dell'ideale culturale-pedagogico umanistico classico. Il più evidente, e anche il più importante per le sue conseguenze sulla nostra cultura odierna, è certamente quello che coincide con la prima fase del periodo chiamato « Rinascimento » (sec. XV-XVI), che si estende per tutto il 1400 ed è appunto denominato Umanesimo (14).

È proprio col maturare ed evolversi della cultura che si può spiegare e comprendere nella sua vera luce questo ritorno all'idealità classica; è cioè coll'apparire del Rinascimento che si spiega l'Umanesimo. La speculazione filosofica del sec. XIII-XIV, l'iniziato studio della natura, la popolarizzazione della cultura, la maturazione politica dei comuni italiani, lo sviluppo delle arti belle e delle lettere, tutto contribuì a creare un rinnovato senso dell'uomo, della sua ricchezza, delle sue capacità; quindi a far brillare un ideale di formazione squisitamente umana, fondata sulle risorse della natura; senza negare, ma senza accentuare, l'agganciamento alla soprannatura, la dipendenza da Dio, l'inserzione e la dipendenza dalla Chiesa. È dunque un allontanarsi dal tipo di cultura prevalentemente teologica-ascetica che aveva dominato nel Medio Evo; è l'istanza della città terrena, contro la preponderante visione agostiniana della città celeste.

Un simile ideale umano, e in certo senso naturalistico, era già stato realizzato, nella storia, dalle grandi civiltà classiche greca e romana. La loro cultura si presentava così agli occhi degli Umanisti quattrocenteschi, nei loro entusiastici contatti con gli autori classici, la migliore realizzazione di quell'ideale che essi stessi sognavano. Di qui la bramosia della ricerca,

(14 Per le ragioni di brevità che ci impone questa trattazione, tralasciamo di proposito ogni disquisizione sui caratteri, limiti, significato storico dell'Umanesimo-Rinascimento. Rimandiamo per questo agli studi di storia della filosofia e della letteratura limitandoci all'indicazione di aspetti più direttamente attinenti l'educazione e la pedagogia umanistica.

dello studio, dell'imitazione dei classici; gli « studia humanitatis » (Cic., *Pro Archia*), le « humanae litterae » accanto (o invece) delle « divinae litterae »; in altre parole l'*Umanesimo letterario*.

b) Cultura e educazione umanistica.

Per tralasciare altri aspetti, sono evidenti due conseguenze di questo nuovo atteggiamento culturale, riguardanti rispettivamente il programma di studio, e i nuovi criteri pedagogici.

1 — *Il programma* sarà principalmente basato sullo studio delle lingue classiche, lo studio e l'imitazione dei classici. Poeti, oratori, filosofi, storici romani — e in un secondo tempo anche greci — sono i maestri dello stile letterario e le fonti del pensiero degli umanisti; su di essi si forma la mente del giovane studente nelle scuole e nelle università. È la via che conduce al raggiungimento dell'ideale « umano »; si tratta infatti di « quegli studi che sono degni di un uomo libero, per i quali si ricevono e si esercitano la virtù e la sapienza, e lo spirito e il corpo sono indirizzati a cose nobili e possono essere conseguiti onore e gloria, che dopo la virtù sono per il saggio i premi più alti » (P. P. Vergerio, nel *De Ingenuis moribus*). È insomma il ristabilirsi del quadro di cultura letterario-retorica del « retore » di Isocrate e dell'« orator » ciceroniano. Se ne conserva anche l'orientamento sociale-politico. Infatti questa formazione ha le sue sedi privilegiate proprio nei palazzi principeschi, divenuti asilo di umanisti e di artisti; è impartita all'uomo di corte e al prncipe, da cui si esige (sia pur superficiale) una cultura umanistica accanto alla saggezza di governo e all'abilità delle armi: Si ha così la figura del principe mecenate politico e guerriero. Ma anche l'umanista letterato e poeta, deve saper dire la sua opinione sulla soluzione di una vertenza cavalleresca, sulla condotta di una guerra, e sul governo delle città. Come l'orator descritto da Quintiliano, diremmo se l'ambiente molle delle corti rinascimentali non rendesse troppo diafana ed evanescente questa imitazione.

2 — Anche i *criteri ispiratori* dell'opera educativa son quelli che sgorgano dal nuovo ideale umano. Si mira alla formazione completa ed armonica di tutto l'uomo, allo sviluppo di tutte le sue qualità: di quelle morali e intellettuali, attraverso gli studi liberali; di quelle fisiche, attraverso l'esercizio del corpo, la ginnastica (in reazione all'ascetismo medievale). Si fa leva specialmente su molle umane: il rispetto della personalità dell'educando, il senso dell'onore e della lealtà, il desiderio di gloria, lo spirito d'emulazione. È l'ideale classico di euritmia ed equilibrio — comune alla paideia greca e all'humanitas latina — che ritorna con i

suoi metodi e i suoi maestri. Gli autori preferiti sono infatti Quintiliano e Plutarco (15).

c) Umanesimo o cristianesimo?

Non è però una pura ripetizione o una semplice riedizione; c'è qualcosa di profondamente nuovo: il cristianesimo ha lasciato una problematica tutta sua in questo rinnovato umanesimo. Essa si manifesta soprattutto in una sensibilità religiosa e morale e in una più completa valutazione della persona umana, affatto sconosciuta all'antichità pagana.

Tanto è valida questa istanza cristiana da suscitare una aperta polemica sulla conciliabilità dei due tipi di cultura: quella classica e quella realizzatasi, in valida sintesi cristiana, durante gli anni del Medio Evo e attraverso la speculazione scolastica. La polemica aveva del resto anche un'occasione pratica e cioè la vita paganeggiante e le ostilità alla Chiesa di molti umanisti. In reazione ai quali si oppose un totale rifiuto alla cultura pagana, per salvare nella sua interezza la sintesi cristiana. Classico esempio di questa posizione ad oltranza è il Beato Giovanni Dominici con la sua opera *Locula noctis*.

Un particolare aspetto della polemica toccava il problema dei classici. Problema, questo, già apparso nella storia dell'educazione dei primi secoli cristiani, e conclusosi nella conciliativa soluzione proposta dalla famosa lettera di S. Basilio (16) ai giovani sulla lettura degli autori classici: lettura concessa per ragioni di studio, purchè fosse accompagnata da prudenti riserve e precauzioni morali, con selezione di autori e di brani, e si procurasse parallelamente l'antidoto di una salda formazione cristiana, che immunizzasse e superasse l'influenza degli autori pagani. Questa è ancora la soluzione prevalente, appoggiata anche da S. Bernardino da Siena e da tutti gli umanisti cristiani (17), che difendono in tutti i settori la conciliazione della visione cristiana integrale, con le nuove istanze culturali, dimostrando, di fronte alle intemperanze di certo umanesimo paganeggiante e al di sopra di particolari atteggiamenti rigoristi, che il più vero e più completo umanesimo è quello cristiano. Non quindi essenziale dis-

(15) Tra gli Umanisti scrittori di opere pedagogiche ricordiamo specialmente: Pier Paolo Vergerio (1370-1444), *De ingenuis moribus ac liberalibus studiis adolescentiae libellus;* Maffeo Vegio (1407-1458), *De educatione liberorum clarisque eorum moribus;* Leon Battista Alberti (1404-1472), *Della famiglia;* Jacopo Sadoleto (1477-1547), *De liberis recte instituendis.* Con intento pedagogico fu scritto anche il *Galateo* di Giovanni della Casa (1503-1556).

(16) L'Umanista L. Bruni ne diede una traduzione latina.

(17) Tali p. es. Ambrogio Traversari, S. Bernardino da Siena, Vittorino da Feltre, Guarino Guarini, Maffeo Vegio, J. Sadoleto, ecc.

sidio, ma profonda conciliazione; non umanesimo o cristianesimo, ma umanesimo cristiano.

d) L'Educatore dell'Umanesimo - Vittorino da Feltre (1378-1446).

Cristiano è anche il massimo *Educatore Umanista,* in cui è come cristallizzato e tradotto in vita educativa pratica il meglio che l'Umanesimo ci ha saputo dare in campo pedagogico: Vittorino Rambaldoni, comunemente detto *Vittorino da Feltre.*

Data la grande linearità e coerenza dei suoi princìpi e della sua prassi educativa, non è difficile schematizzarne i tratti essenziali in poche linee.

1 — Il primo rilievo da fare è proprio la felicissima *sintesi* operata tra *criteri umanistici* e *princìpi cristiani,* resa possibile dall'eccezionale valore personale di Vittorino nei due settori (Grande Umanista [18] e poderosa personalità di cristiano), cui si deve aggiungere un terzo elemento, che ha facilitato la trasfusione dei primi due nell'opera educativa: la sua genialità e le sue doti di educatore.

2 — Da questa triplice sorgente deriva l'armonioso insieme di elementi programmatici e metodologici della educazione realizzata alla « Ca' giocosa » dei Gonzaga di Mantova, tutta orientata all'integrale formazione umana e cristiana:

a) Educazione fisica, ispirata a criteri umanistici; sviluppata attraverso esercizi ginnici ed escursioni; fondata su una tipica tendenza all'indurimento e finalizzata al migliore sviluppo delle attività superiori dello spirito.

b) Educazione intellettuale, con programma enciclopedico-umanistico, sostanzialmente fondato sullo studio dei classici. L'oculatezza dell'educatore e il dosaggio dei brani e degli autori all'età e alla maturità critica e morale dei singoli, offre una pratica soluzione del problema dei classici. Tutto orientato alla vita del principe e alle svariate sue prestazioni, secondo lo stile dell'educazione umanistico-rinascimentale.

c) Educazione ed istruzione religiosa e morale, seguita personalmente da Vittorino nelle scuole di filosofia morale e di religione; fomentata da una intensa vita di pietà e concretizzata in un ambiente di seve-

(18) Nel medaglione fatto dal Pisanello è chiamato: « Victorinus Feltrensis, Summus Mathematicus et Omnis Humanitatis Pater ».

rità morale eccezionale per le corti rinascimentali e proverbiale per la scuola di Vittorino (19).

Tutto ciò era attuato in un clima di cordialità e di simpatia, di convivenza continua con gli allievi (20), di spirito di famiglia, di serena attività; e con la pratica dei criteri della pedagogia umanistica: senso dell'onore, emulazione, ecc...

Con la sua attività educativa (non ha lasciato scritto nulla di pedagogia), accettata come una vocazione e svolta come una missione, Vittorino ha veramente risollevato nella comune estimazione la figura del *maestro-educatore*; è entrato nell'anima della più vera pedagogia perenne; e deve esser annoverato tra i più significativi precursori dell'educazione moderna. È stato una delle personalità più complete dal punto di vista umano e cristiano di tutta la storia dell'educazione. Per molte delle caratteristiche da noi accennate, non a torto è stato paragonato al più grande educatore del 1800, Don Bosco (21).

Indicazioni bibliografiche

a) *Per la pedagogia greca*:

MARTIN, *Les doctrines pédagogiques des Grecs*, Paris 1879.

JAEGER W., *Paideia, la formazione dell'uomo greco*. Tr. it. « La Nuova Italia », Firenze 1936.

MARROU H. I., *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Les Editions du Seuil, Paris 1948.

STENZEL J., *Platon der Erzieher*, Leipzig, Meiner 1928.

WILLMANN O., *Aristoteles als Paedagog und Didaktiker*, Berlino 1909.

(19) Furono celebrati i risultati di formazione seriamente umana e cristiana ottenuti tra i suoi allievi. Va particolarmente ricordata la vocazione religiosa di due figlie del Gonzaga.

(20) Gli allievi di Vittorino (numerosi, fino alla settantina come punta massima) provenivano non solo da diverse nazioni, ma anche da diverse condizioni sociali. Così Vittorino, oltre al vantaggio educativo-sociale che ne derivava, esercitava una vasta opera di carità sociale, realizzando un'altra delle caratteristiche della pedagogia cristiana.

(21) Educatori furono, almeno per l'esercizio dell'insegnamento, molti degli umanisti. Merita tuttavia una menzione speciale Guarino Guarini veronese (1374-1460), per l'affinità della sua opera e dei suoi criteri educativi con quelli di Vittorino, di cui fu maestro e che propose al Gonzaga come precettore dei suoi figli.

b) *Per la pedagogia romana*:

MARROU H. I., *op. cit.*

GERINI G. B., *Le dottrine pedagogiche di Cicerone, Seneca, Quintiliano,* Paravia, Torino 1914.

BENETTI-BRUNELLI V., *Educazione Romana,* « La Scuola », Brescia 1934.

CASTIGLIONI L., *Il problema dell'originalità romana,* Torino 1928.

c) *Per la pedagogia umanistica*:

WOODWARD W. H., *La pedagogia del Rinascimento.* Trad. it. di E. Codignola e A. Lazzari, Vallecchi, Firenze 1923.

OLGIATI F., *L'Anima dell'Umanesimo e del Rinascimento,* Vita e Pensiero, Milano.

VIDARI G., *L'Educazione in Italia dall'Umanesimo al Risorgimento,* Roma 1930.

GARIN E., *Il Rinascimento Italiano,* Milano 1941.

WOODWARD W. H., *Vittorino da Feltre.* Trad. it., Vallecchi, Firenze 1923.

GAMBARO A., *Vittorino da Feltre,* Vigliotti, Torino 1946 (corredato di abbondante bibliografia).

CAP. II

DALLA PEDAGOGIA DELL'UOMO ALLA PEDAGOGIA DEL BAMBINO

Dopo aver considerato, per quanto fugacemente, le grandi tappe attraverso cui si è storicamente formato l'ideale pedagogico-culturale umanistico, che costituisce ancora una larga parte della panoramica pedagogica odierna, considereremo, con la stessa brevità, i precedenti storici e il graduale maturare delle caratteristiche della cosidetta scuola nuova e pedagogia attiva.

Dalla pedagogia dell'uomo alla pedagogia del bambino, abbiamo intitolato questo capitolo. È chiaro infatti che tanto la *paideia,* quanto la *humanitas* classica e rinascimentale proiettavano nell'opera educativa l'ideale di perfezione propria dell'uomo adulto, imprimendole quella caratteristica di « adultismo » che abbiamo già altrove rilevato. Ci si avvia ora, per quanto lentamente, a una sempre maggior rispondenza e adeguatezza alla psicologia del bambino, sia nei criteri pedagogici che nei metodi didattici, cioè a una vera *pedagogia del bambino.*

Le origini del nuovo orientamento pedagogico vanno collegate ancora con la pedagogia umanistica, in parte come reazione alla sua decadenza, e in parte come continuazione e potenziamento di certe istanze già in essa presenti, quali l'esigenza di conoscenza del bambino e di rispondenza alle sue esigenze psicologiche.

1. Realismo pedagogico.

a) Reazione.

Reazione abbiamo detto: Infatti l'infatuazione per i classici aveva portato a una pedissequa imitazione di stile e ripetizione di concetti e di

figure, che degenerò in superficialità di cultura letteraria, ripercuotendosi pedagogicamente in una educazione formalistica e nella scuola generando un grammaticismo formale esasperante, al servizio di un puro retoricismo vuoto di contenuto. La conseguenza scolastica più palese era lo svilimento della scuola, l'incompetenza e impreparazione dei maestri, e quindi inadeguatezza di metodi, mnemonismo, passività degli allievi. Il tutto sostenuto, in mancanza di sostanzialità educativa, dal puntello d'una disciplina dura e spesso avvilente invece che formativa. Tutto in contrasto con i canoni più fondamentali della pedagogia umanistica. Si trattava di ridare alla cultura umanistica la sua vera funzione pedagogica formativa della mente, della personalità, dell'uomo.

Erasmo da Rotterdam (1463-1536).
Luigi Vives (1492-1540).

Una prima reazione in questo senso si ha ancora in pieno campo umanistico, con Erasmo da Rotterdam e Luigi Vives. Più famoso il primo come Umanista (il massimo degli Umanisti non italiani) (1), ma più efficace il secondo nel campo strettamente pedagogico in cui ai criteri che ha comuni con Erasmo (per un orientamento formativo dello studio delle lingue e della cultura classica, la completezza dell'educazione umana, il risollevamento delle sorti della scuola e della dignità magistrale) aggiunge, con senso di concretezza, una particolare sensibilità per la valorizzazione delle lingue nazionali; presenta e difende l'educazione femminile fino allora piuttosto trascurata (se eccettuiamo il periodo rinascimentale italiano); ed è un precursore nel presentare come fondamento della pedagogia e dell'educazione un primo tentativo di studio-sperimentale della psicologia dell'educando (2).

Fr. Rabelais (1495-1553).
M. Montaigne (1533-1592).

I due però che, al margine ormai tra la mentalità umanistica e quella realistica, hanno accentuato questo moto di reazione alla decadenza del pedantismo umanista, sono i francesi Francesco Rabelais e Michele Montaigne.

(1) Opere pedagogiche di ERASMO DA ROTTERDAM: *De pueris statim ac liberaliter instituendis; Confabulatio pia, seu pietas puerilis* (dialogo della serie « Colloquia familiaria »); *Monitoria paedagogica* (idem); *De civilitate morum puerilium; De ratione studii ac legendi interpretandique autores liber.*

(2) Opere pedagogiche di G. L. VIVES: *De ratione studii; De institutione feminae christianae; De tradendis disciplinis.*

Per il primo (3) si impone nell'educazione (specialmente scolastica) un radicale cambiamento di metodi e di programmi, per creare una maggior aderenza e rispondenza alla natura. *Di metodi:* nel senso di una maggior apertura, libertà, spontaneità, intuitività nel contatto vivo e sperimentale con la natura, da sostituirsi al pedantismo verbalistico di una istruzione puramente libresca, e alla coartazione d'una disciplina opprimente; ciò fondandosi su una ottimistica e naturalistica concezione della natura umana. *Di programmi:* per far luogo, accanto allo studio dei classici, alla conoscenza dei più svariati fenomeni della natura in tutte le sue manifestazioni; in un immane, quanto ingenuo e utopistico, quadro programmatico di sapere enciclopedico, comprendente le lingue classiche e moderne, la letteratura, la storia, il diritto, le scienze, le arti, le professioni...; insomma il massimo possibile arricchimento dello spirito (il suo Pantagruel deve essere un pozzo di scienza) associato al massimo di formazione fisica ottenuto attraverso la ginnastica e il virtuosismo sportivo.

Di carattere opposto è la reazione di Montaigne (4). Scettico, — dopo i falliti tentativi della filosofia rinascimentale —, e fondandosi su una mediocre concezione della natura umana; animato dalla tendenza alla tranquillità, riposta nella serena superiorità di giudizio sugli avvenimenti umani, egli reagisce al pedantismo di metodi e di disciplina scolastica ed anche al rabelaisiano infarcimento enciclopedico, propugnando per l'istruzione la comunicazione di *cose*, non di *parole;* badando più alla sostanza del contenuto che alla forma d'espressione; e mirando più che alla abbondanza di nozioni letterarie o scientifiche — le quali possono costituire solo un ornamento dello spirito — alla formazione del criterio, del giudizio ottenuto nel contatto non con i libri ma con gli uomini e con la società (realismo sociale). Quello che si vuole è formar l'uomo, non l'erudito; una testa ben formata, più che ben piena.

b) Scienza e pedagogia.

Come si vede il nuovo orientamento della pedagogia è caratterizzato da una maggior apertura allo *studio e contatto con la natura:* la natura in genere per Rabelais, la natura umana per Montaigne. È dunque un accentuarsi in campo pedagogico della tendenza naturalistica dei filosofi rinascimentali. Or questo atteggiamento doveva essere decisamente inten-

(3) Opera pedagogica di RABELAIS può considerarsi il romanzo *Gargantua e Pantagruel* in alcuni suoi capitoli.

(4) Di MONTAIGNE vanno ricordati i tre libri degli *Essais* (saggi), dei quali però solo alcuni hanno interesse direttamente pedagogico (v.g. Lib. 1°, cap. XXII, dei costumi; cap. XXIV, del pedantismo; cap. XXV, dell'educazione dei bambini; lib. 2°, cap. VIII, l'affetto dei padri verso i figli; ecc.).

sificato da un fatto culturale nuovo, che colmava lacunosità, imprecisioni, asistematicità precedenti: *la scoperta del metodo scientifico-sperimentale* nello studio della natura (5).

Conseguenze di immediato valore pedagogico ne sono: la sentita e vissuta esigenza di fondarsi sulla diretta osservazione della natura; — un grande ottimismo, fiducioso nel metodo scientifico, stimato capace di portare tutti alla completa conoscenza della natura e delle sue leggi; — e per riflesso una grande fiducia anche nell'opera e nei metodi dell'educazione.

La *rivoluzione educativa* che stava maturando, — e infatti di rivoluzione copernicana nella pedagogia si parla, — può quindi esser presentata schematicamente in questi punti, non esaustivi, ma principali e indicativi:

a) una definitiva *modificazione del programma educativo-scolastico,* che uscendo ormai decisamente dagli schemi dell'educazione classico-letteraria — pur senza escluderla —, si orienta allo studio della natura, nella fiducia di poterne penetrare tutti i segreti. Fu così che, nella esaltazione (caratteristica di tutti gli inizi), si vagheggiò il programma della « pansofia », cioè il tentativo e la speranza di poter abbracciare enciclopedicamente tutto lo scibile, in grazia della scienza.

b) *Una modificazione metodologica:* infatti, se questa mentalità era conseguenza della scoperta del metodo scientifico sperimentale, esigeva allo stesso tempo un ridimensionamento anche dei metodi educativi-didattici. L'aspirazione fu anzi di scoprire il metodo che potesse condurre tutti alla conquista dell'ideale pansofico. I nuovi metodi, coerentemente alla nuova sensibilità scientifica, dovevano poggiare prevalentemente su procedimenti intuitivi, sull'osservazione diretta, empirica dei fenomeni della natura. Questo riguardo ai metodi *didattici.* Ma anche, più in generale, quanto ai metodi *educativi* si imponeva con maggior urgenza — sotto la spinta delle nuove istanze scientifiche (6) — un nuovo criterio: quello di adeguarsi in tutto, quindi anche nell'educazione, alle leggi della natura; della natura in genere e in specie della natura del ragazzo.

c) Infine *una modificazione nelle istituzioni educative,* in cui attuare i nuovi metodi, e attraverso cui far giungere a tutti (a tutto il popolo) gli arricchimenti programmatici della cultura e dell'educazione. Di qui l'aumentata sensibilità e preoccupazione per le scuole popolari nei loro

(5) Anche qui la ristrettezza di spazio ci obbliga a rimandare completamente alle trattazioni di storia della filosofia; vanno ricordate particolarmente due figure di primo piano quanto alla scoperta del metodo scientifico: Francesco Bacone (1561-1626) e Galileo Galilei (1564-1642).

(6) Naturae parendo imperatur (BACONE).

vari ordini, gradualmente estendentesi — sotto l'impulso anche di altre preoccupazioni nazionali e politiche — in tutte le nazioni.

Ci sarà facile ora capire con minor imprecisione anche il senso del nome dato a questo nuovo orientamento pedagogico: Realismo empiristico. *Realismo* per indicare la preoccupazione di maggior concretezza e aderenza formativa alla natura e alla vita; *Empiristico* non per determinarne un sistematico fondamento filosofico, ma per connotarne le principali caratteristiche metodologiche, fondate sulla diretta osservazione della natura.

c) Amos Comenius (1592-1670).

Tutto questo risveglio e questa rivoluzione pedagogica non fu evidentemente cosa di immediata realizzazione, ma richiese l'opera di secoli per la sua attuazione. Ci accontenteremo di indicare, per cenni, qualcuno dei massimi rappresentanti di questa corrente, che sono allo stesso tempo i più validi precursori della pedagogia contemporanea, e segnano le principali tappe della maturazione dei nuovi metodi pedagogici.

Il merito principale di aver portato nel campo pedagogico educativo le conseguenze del nuovo clima culturale scientifico va attribuito ad Amos Comenius (7) chiamato perciò il Galileo dell'educazione.

I punti essenziali in cui si articola il suo pensiero e alla cui realizzazione si protese la sua opera educativa si possono schematicamente ridurre a questi:

1 — *Completezza programmatica.* In collegamento con la più valida tradizione umanistica e cristiana egli ci presenta un completo quadro di formazione umana in cui tutti i valori occupano il loro giusto posto: formazione religiosa, formazione morale, formazione intellettuale (quelle che egli denomina concretamente: istruzione, virtù, devozione); per collocare l'uomo così formato nel perfetto esercizio della sua missione e nella piena realizzazione delle sue relazioni con Dio e con la natura.

Completezza programmatica anche nel campo specifico dell'istruzione, attraverso la sua attività di scrittore e di organizzatore, per la tentata realizzazione pedagogicamente concreta di quella pansofia, che abbiamo visto essere un sogno dell'epoca (8).

2 — *Rinnovamento metodologico,* che segnasse la strada adeguata per la realizzazione del nuovo quadro programmatico. Opera questa ani-

(7) Opere principali di Amos Comenius: *Paradisus Ecclesiae renascentis* o *Paradisus Bohemiae,* divenuto poi *Didactica magna, universale omnes omnia docendi artificium exhibens; Janua linguarum reserata; Orbis sensualium pictus.*

(8) Opere pansofiche di Comenius: *Pansophiae diatyposis ichnographica et orthographica; Schola pansophica, hoc est universalis sapientiae officina.*

mata da una grande *fiducia* nel metodo stesso, dal quale si attendeva proprio il concretizzarsi dell'ideale pansofico, come si può capire anche dal sottotitolo della principale opera teorica del C.: " *Didactica magna, universale omnes omnia docendi artificium exhibeus* ". È specialmente in questo settore (metodologico) che vediamo realizzarsi i nuovi criteri maturati in seguito alla scoperta del metodo scientifico. Sintetizzando rileviamo nel C.:

a) *Un criterio fondamentale: Seguire la natura!* E questo per il Comenius significava, più che un diretto studio della natura del bambino educando, l'osservazione accurata del modo di procedere della natura esteriore (vg.: nascita, crescita, sviluppo delle piante...) per dedurne un *analogo* procedimento della natura del bambino, normativo anche per l'opera dell'educatore. Potremmo quindi parlare di un *metodo naturale analogico.*

b) *Una sua principale applicazione: La natura appare di per se stessa attiva;* lo è anche nel bambino. Nell'educazione si dovrà quindi non comprimere, ma suscitare, assecondare e dirigere la nativa attività dell'educando, che deve essere aiutata, non sostituita dall'opera dell'educatore, e che quindi rimane al centro dell'opera educativa. Non siamo ancora al moderno attivismo, ma possiamo già a buon diritto parlare di un metodo attivo, o almeno di « sensibilità » attivistica nell'educazione.

c) *Un procedimento didattico necessario,* logica conseguenza pratica dei due punti precedenti: il *metodo intuitivo sperimentale* fondato sulla diretta osservazione dei fenomeni della natura, o almeno sulla presentazione sensibile delle *cose* da impararsi. Si cerca così di superare il massimo possibile lo stadio dell'insegnamento puramente *verbalistico,* e aprire decisamente la via agli ulteriori sviluppi cui il metodo intuitivo sarebbe certamente pervenuto. Frutto di questa preoccupazione metodologica sono molti nuovi testi scolastici del Comenius, tra cui ricordiamo il famoso *Orbis sensualium pictus* per l'insegnamento dell'alfabeto e la *Ianua linguarum reserata.*

d) *Una conseguenza:* la diversa, più ragionevole, più umana concezione della *disciplina,* che segna un netto progresso sulla disciplina scolastica sia dell'epoca classica, sia del decadente umanesimo.

Basterà aggiungere un semplice accenno alla concezione dei diversi gradi di scuola — dalla schola materni gremii, alla scuola vernacola, a quella del latino, all'accademia — (basati sul duplice criterio metodologico-programmatico della gradualità e della pansofia, ed aperti a tutte le categorie di cittadini e a tutte le classi sociali), per avere una meno vaga idea della vastità del pensiero e dell'opera pedagogica del Comenius, e del significato di questa figura (tra le grandi figure della storia della pedagogia) nel graduale maturare dei criteri e dei metodi educativi.

d) John Locke (1632-1704).

Da quanto si è visto, il pensiero pedagogico di Comenius, pur determinando un grande progresso nel campo del pensiero pedagogico e delle tecniche educative, non defluiva direttamente da una sistematica concezione filosofica. Si è anzi espressamente rilevato che il termine « realismo *empiristico* » che determina la nuova corrente pedagogica, non denotava espressamente una specifica dottrina filosofica. Chi, in questa stessa corrente di pensiero pedagogico, deriva e fonda la sua sintesi in una determinata visione filosofica è il maestro dell'empirismo inglese, John Locke, che si presenta così, con Comenius, come il massimo maestro anche del realismo empiristico pedagogico (9).

La pedagogia del Locke fluisce infatti direttamente dalla psicologia e gnoseologia, che costituiscono il nerbo della sua filosofia. Lo spirito (intelletto) appare al Locke originariamente come tabula rasa (contro l'innatismo cartesiano). In esso possiamo tuttavia distinguere due aspetti: un *contenuto* e delle *attività originarie* di cui l'intelletto è dotato. Tutto quello che è « contenuto » (*idee*, cioè rappresentazioni di qualsiasi ordine) l'intelletto lo riceve dall'esperienza — (l'uomo-esperienza di Locke, contrapposto al cartesiano uomo-ragione) — attraverso le due attività della *sensazione* e della *riflessione*: esperienza del mondo esterno la prima, e del mondo interiore dello spirito la seconda.

Lo spirito però (cioè l'intelletto) non è puramente passivo — come potrebbe erroneamente sembrare — ma è eminentemente attivo nello stesso costituirsi della sua esperienza, in grazia appunto delle originarie attività di cui è dotato e per cui variamente combina ed elabora i dati stessi dell'esperienza, formandosi una sua propria cultura, un carattere, una personalità. A sua volta però l'esperienza (l'esercizio) arricchisce e perfeziona queste stesse potenze dello spirito.

Già da questi schematici e lacunari accenni si possono dedurre alcuni caratteri della pedagogia lockiana.

1° Intanto non si basa più su una analogica intuizione della natura del bambino, come Comenius, ma partendo da una psicologia filosofica, giunge a una vera *pedagogia psicologica*, fondata sullo studio dell'anima del bambino, delle sue capacità, cui l'opera educativa deve corrispondere. Si può quindi parlare di una vera *pedagogia del bambino*.

2° *L'ottimismo* pedagogico (comune esso pure con il Comenius) non deriva più dalla spesso ingenua fiducia nel metodo, ma si fonda e si giu-

(9) Opere pedagogiche di Locke: oltre al *Saggio sull'intelletto umano* (che è la principale opera filosofica), *Pensieri sull'educazione, Guida dell'intelletto, Il Diario.*

stifica da una parte sulla chiara concezione delle attività innate nell'animo del bambino; e dell'altro sul valore determinante dell'esperienza, e quindi, in particolare, dell'opera educativa.

3° Una ben più solida base che nel Comenius ha dunque anche la *concezione attiva* dell'educazione, nella quale il bambino è considerato attore principale, appunto per le attività di cui può e deve disporre perchè sono condizione indispensabile per la formazione e l'arricchimento del suo spirito. Attività e tendenze che si manifestano all'evidenza — e ciò è anche normativo per l'educatore — attraverso il bisogno del gioco, le aspirazioni a dominare, ecc. Di qui la conseguente valorizzazione pedagogica del gioco, del lavoro, dell'iniziativa personale del fanciullo.

4° Su questa base si giustifica sia la caratteristica di libertà, di apertura, di spontaneità nell'educazione, per lasciare il necessario libero gioco alle *attività originarie* del bambino; sia la necessaria presenza e intervento dell'educatore, perchè l'esperienza deve essere guidata e orientata, e solo così la vera libertà sarà conquistata. L'opera dell'educatore non deve d'altronde essere una imposizione, ma deve agire dal di dentro, mettendo in azione, per via di convinzione, appunto le stesse forze intime dell'educando. Si ha così sempre la sintesi tra interiorità ed esperienza, libertà ed autorità; libertà guidata per una piena libertà conquistata.

5° A questa concezione psicologica, e a questi spunti metodologici conferisce concreto valore l'orientamento teleologico dell'opera educativa. La *formazione* della libertà, del giudizio, del carattere rimane il fine supremo dell'educazione, al di sopra di qualsiasi parziale visione di culturina spicciola o di erudizione libresca. A questo tutto deve essere orientato, dallo studio (che si vuole perciò aperto a tutte le correnti di pensiero, in comprensiva e critica ampiezza), all'educazione fisica (presentata come indurimento e soggezione del corpo al primato dello spirito).

Su queste linee il L. prospetta la formazione del *gentiluomo* inglese, il borghese della società liberale dell'Inghilterra di fine sec. XVII, dato agli affari, libero di sè, padrone della situazione economica e anche politica del paese.

Abbiamo considerato le massime direttive pedagogiche che sgorgano dal pensiero psicologico-filosofico lockiano. Ma la presentazione sarebbe monca, e minaccerebbe d'essere falsata, se non prendessimo in esame certe lacune derivanti dalla caratteristica « empiristica » di quel pensiero.

Tutto deriva all'uomo attraverso l'esperienza: dalla conoscenza delle cose, alle norme e princìpi direttivi della vita morale. A questa luce viene assai ridotto l'oggettivo valore di alcune potenti suggestioni della pedagogia lockiana:

a) Il supremo orientamento finalistico *morale* (il « *carattere* » e la « *moralità* » culmine dell'educazione) viene praticamente vanificato dall'impossibilità di assurgere alla determinazione esatta d'una norma morale assoluta ed universale, che chiaramente orienti la tendenza al proprio benessere. Di qui il troppo peso dato nella vita all'opinione sociale, alla reputazione; e nell'educazione alla metodologia del senso dell'onore e della stima; in altre parole ci troviamo di fronte a un velato utilitarismo morale.

b) Lo stesso criterio della supremazia della formazione del giudizio sull'informazione viene menomata da un netto criterio utilitaristico quando si tratta di programmare un curricolo di studio: la preferenza esclusiva è infatti data a quelle materie, a quei saperi che appaiono direttamente e quasi strumentalmente utilizzabili nella vita, trascurando o negando valore formativo alle materie umanistico-letterarie ed estetiche.

Rimane tuttavia chiaro, dagli apporti positivi che si sono più sopra presi in considerazione, il posto di primaria importanza che occupa la figura di Locke nella storia della pedagogia: in lui la pedagogia realistico-empirista raggiunge la sua più completa espressione.

e) La corrente disciplinare.

Durante questo periodo di sviluppo della pedagogia realista non sparì, nè rimase sommersa la corrente piuttosto intellettualistica o razionalistica dell'educazione, che sulla scorta principalmente delle idee cartesiane, ha avuto delle chiare affermazioni. Ci appelliamo alla filosofia di Cartesio, e in particolare alla concezione che ne risulta dell'« uomo-ragione », cui si contrappose quella lockiana dell'« uomo-esperienza » che già abbiamo considerato. In questa linea vediamo quasi la naturale continuazione dell'educazione umanistico-rinascimentale.

Il fine cui si mira è la formazione di ciò che è principale nell'uomo, di ciò che, secondo Cartesio, è l'uomo: la ragione, la capacità di giudizio e raziocinio. Tutto è quindi orientato alla stabilizzazione di questa superiorità dello spirito sull'esperienza sensibile, alla maturazione e potenziamento delle facoltà spirituali; in altre parole a quella *disciplina dello spirito*, che spiega il nome di « *disciplinare* » dato a questa corrente pedagogica. Alla luce di questi criteri è organizzato il programma di studi, in cui alle materie formative — letterarie, filosofiche, scientifiche — è dato il posto di onore; senza perciò trascurare lo studio della natura, delle lingue nazionali e quegli accorgimenti metodologici che cominciavano già a entrare nel patrimonio della pedagogia e della didattica.

In questa corrente vanno ricordati, pur distinguendosi tra loro profondamente per alcune caratteristiche peculiari, gli Oratoriani e i Portorealisti.

Gli *Oratoriani* o Padri dell'Oratorio di Gesù, furono fondati da Pietro de Berulle a Parigi nel 1611. Le loro scuole si svilupparono molto e furono molto stimate sia per l'orientamento generale, sia per i metodi usati.

Le *Piccole scuole di Port-Royal* ebbero vita per una ventina d'anni (1637-1661) e furon fondate dall'Ab. di Saint Cyran, Du Vergier de Hauranne.

Tutte due queste istituzioni si caratterizzano per l'orientamento razionalistico e ascetico-mistico dell'educazione che impartono, per cui alla formazione di potenti convinzioni e a una salda struttura mentale si congiunge una tipica serietà di orientamento morale-religioso nella vita, dando come effetto unitario quella moralizzazione della cultura che è indispensabile per una completa formazione dello spirito e del carattere.

Aggiungiamo, come determinazione di uno sfondo all'opera dell'educazione, la loro concezione della natura, che passa dalla velata sfiducia delle forze naturali, caratteristica della spiritualità Berulliana tutta poggiata sulla potenza di Dio attraverso Gesù Cristo, al pessimismo giansenista dei maestri di Port-Royal.

f) Fénelon (1651-1715).

In questo accentuato movimento verso una sempre più cosciente « pedagogia del bambino » importanza non secondaria ha avuto un grande educatore che, più per felici intuizioni che per sistematicità di pensiero, può benissimo figurare tra i precursori della pedagogia nuova: Francesco Fénelon (10). La sua figura nella storia della pedagogia è legata particolarmente a due istanze che ne animano il pensiero: l'*educazione femminile*, che costituisce l'argomento della sua opera *Traité de l'education des filles;* e l'adeguamento sempre maggiore dell'opera educativa alla psicologia del bambino.

Quanto al primo punto, è suo merito aver difeso e propugnato la necessità dell'educazione ed anche di una adeguata istruzione della donna, appellandosi alla sua dignità e alla sua missione materna. Manifesta nella sua esposizione una profonda intuizione della psicologia della giovane, delle sue doti e dei suoi difetti, e uno squisito tatto pedagogico nel tracciare le grandi linee per una sua completa educazione individuale, familiare, sociale.

Quanto al secondo, ci offre davvero una pedagogia di aderenza alla natura del bambino: alla sua immaginazione, al suo bisogno di gioco, alle esigenze psicologiche delle diverse età, specialmente dell'infanzia; propugnando una narrativa fantasiosa e una didattica intuitiva, nello spirito

(10) Opere principali: *De l'education des jeunes filles; Les aventures de Télémaque.*

della pedagogia realista, e prevenendo alcune delle più felici intuizioni di Rousseau e dei pedagogisti dell'800.

La sua è una educazione serena e gioiosa, poggiata sulla comprensione, sull'apertura reciproca di educando e educatore, sull'amore, sulla confidenza: quell'educazione preventiva di cui sarà apostolo specialmente D. Bosco e che in alcuni aspetti è anticipata da Fénelon quasi con identità di pensiero e anche di espressioni.

2. Alle origini della pedagogia nuova.

a) Rousseau (1712-1778).

Lo studio sommario, fin qui condotto del lento e progressivo maturare del pensiero pedagogico e del graduale evolversi delle tecniche educative e didattiche, ci aiuta a comprendere il significato storico della pedagogia del periodo illuminista, il cui rappresentante più caratteristico è Gian Giacomo Rousseau.

Del clima culturale creato dall'Illuminismo ricordiamo solo alcuni elementi fondamentali, indispensabili per capire nel suo vero senso la pedagogia del ginevrino:

1° Primato assoluto della *ragione*, e sua indipendenza da ogni forma d'imposizione: di qui esasperazione dell'atteggiamento critico riguardo a tutte le forme di cultura del passato in nome della autonomia della ragione (*antistoricismo*), e fiducia illimitata nel progresso ad opera della cultura e della scienza.

2° Coerentemente: avversione a qualsiasi forma di dogmatismo anche religioso e in particolare alla Chiesa Cattolica (« ecrasons l'enfame », Voltaire), in nome d'una religione naturale. Quindi *deismo*, ma in Francia anche aperto *ateismo* (D'Holbach) e culto della « dea ragione ».

3° *Morale autonoma*, libera dall'asservimento teologico, in nome della natura; e in campo sociale opposizione ai vigenti ordinamenti sociali e politici in nome della libertà, dell'uguaglianza e della fraternità.

Figlio dell'Illuminismo per tanta parte del suo pensiero — per il desiderio di ritorno alla natura e al puro dettame della ragione, per il suo antistoricismo, la critica al passato e l'avversione alle strutture economiche e politiche del suo tempo — G. G. Rousseau (11) si ritrae davanti alle

(11) Opere principali di *Rousseau*: i due discorsi 1° *Se il progresso delle scienze e delle arti abbia contribuito alla purificazione dei costumi*, 2° *Sull'origine e fondamenti dell'ineguaglianza tra gli uomini*, *La nuova Eloisa*, *Il Contratto Sociale*, *L'Emilio*, *le Confessioni*, *Rousseau giudice di Gian Giacomo*.

intemperanze scettiche, materialistiche, atee e immorali dei filosofi suoi contemporanei (i maestri dell'Illuminismo francese: Voltaire, Diderot, D. Holbach...) ripiegando, d'accordo anche con la sua struttura temperamentale e caratteriale, su una proclamata precedenza sulla ragione da parte del *sentimento* (della « *coscienza* ») come attingente la più profonda intimità e spontaneità della natura e come fonte dei dettami dell'etica e della religione naturale; senza giungere tuttavia a una netta posizione critica nella valutazione dell'apporto rispettivo del sentimento e della ragione alla soluzione dei problemi teorici e pratici. Intuizione, sentimento, interiorità, immediatezza fanno del R. un superatore dell'Illuminismo e un precursore del Romanticismo.

Nel tentato ritorno alla *genuina spontaneità della natura* sulla guida principalmente del *sentimento,* va cercata l'ispirazione più caratteristica del pensiero rousseauiano nei suoi orientamenti sia *sociali* che *pedagogici.*

Si tenta così in un primo tempo (cfr. Discorso sull'origine e fondamenti dell'ineguaglianza fra gli uomini), con una ricostruzione immaginaria confondentesi in reale proiezione storica, di scoprire come si sia perso e di ristabilire l'ideale di natura spontanea e buona (è l'indimostrato presupposto rousseauiano) del *primitivo,* libero dagli inceppi e dalle schiavitù derivanti dalla vita sociale. Quello stato di libertà è stato perso per cause estrinseche alla natura umana (e qui un illogico ricorso a « quelque funeste hasard »), che hanno gradualmente portato alla distinzione di proprietà private, al riconoscimento di un potere legittimo e poi all'arbitrarietà nel potere stesso.

Ma l'utopistico tentativo di ritorno allo stato del primitivo è presto abbandonato: alla società e alla cultura non si può e non si deve rinunciare; essa ha fatto un uomo di ciò che non era che un bruto. Si tratta quindi di vedere come si possano salvare i benefici della vita sociale, rispettando in essa anche la spontaneità e libertà della natura.

L'origine della società è spiegata non per via naturale — unica società naturale è la famiglia — ma per volontaria statuizione dei singoli che, in vista dei vantaggi inerenti alla vita associata, rinunciano a certe prerogative dello stato di natura. E siamo al *Contratto Sociale,* in cui dal comune accordo si costituisce una *volontà generale,* non ceduta allo stato quasi una alienazione della volontà dei singoli, ma originante e costituente essa stessa l'autorità dello stato e posta come fonte delle leggi, e quindi come sorgente di giuridicità e di moralità civile; e in quanto donata da ciascuno a tutti permane in potere di tutti, del popolo. Il popolo, munito di questa volontà generale, è quindi direttamente detentore del potere esercitato dallo stato; nella soggezione alle leggi ha sì sacrificato l'illimitata libertà dello

stato di natura, ma per acquistare la nuova libertà civile e la sicurezza della proprietà. Per salvare anche nella società la spontaneità della natura, quello che si deve evitare (cosa tanto difficile da potersi paragonare al tentativo della quadratura del cerchio) è che ci sia qualcuno al potere che si metta al disopra delle leggi nate dalla volontà generale, causando quella corruzione della vita sociale che R. deprecava al suo tempo.

Per avere una società in cui sia tutelata la libertà e spontaneità della natura, si deve attuare una *educazione secondo la natura,* e non soggiogata all'influsso della società in cui R. viveva, — tutta asservimento all'assolutismo politico, a un cumulo di leggi opprimenti, alla moda —. Era impossibile, secondo R., formare allo stesso tempo l'uomo e il cittadino di quella società; si doveva formare prima — lontano dalla società — l'uomo secondo natura, che potesse poi essere il cittadino della nuova società. Darcene un chiaro esempio è il proposito di R. nell'*Emilio.*

Il giusto modo di educare è quello di *seguire la natura* e la sua spontaneità, senza imposizione di finalità violentatrici: « vivere, ecco il mestiere che gli voglio insegnare ».

Per *natura* poi si intende:

a) La natura esterna non dominabile dall'educatore e considerata come agente sull'educando. Si ha così quella che il R. chiama *dipendenza dalle cose,* contrapposta alla deprecata dipendenza dall'uomo e dalla società. A questo si riconnette anché la teoria della *disciplina delle conseguenze naturali.*

b) Soprattutto, la natura del ragazzo stesso; il complesso delle sue attitudini fondamentali, capacità, istinti, necessità, tendenze... Quindi qualcosa, nel ragazzo, di *spontaneo e originario* e perciostesso *buono* — (*ottimismo naturalistico* ignaro della caduta originale e delle sue conseguenze) —; qualcosa di attivo e dinamico, e perciò *agente,* non puro soggetto passivo di educazione — (*attivismo*) —; un principio vitale in graduale sviluppo attraverso tappe successive. Da questa considerazione della natura come fondamento e produttrice di educazione sgorgano le caratteristiche dell'educazione naturalistica rousseauiana:

1 — *L'atteggiamento dell'educatore* nel rispetto della spontaneità dell'educando dà origine a quella che fu chiamata *educazione negativa* e che per meglio rispondere al pensiero del R. chiameremmo educazione *indiretta* (attraverso le cose).

2 — *L'adeguamento alle esigenze psicologiche* delle varie fasi dello sviluppo (« l'umanità ha il suo posto nell'ordine delle cose, l'infanzia ha il suo posto nell'ordine della vita umana ») dà origine all'educazione psi-

cologica o *genetico-funzionale*. La erronea interpretazione di questo sviluppo psicologico originò il criterio dell'educazione *successiva*: adattarsi alle caratteristiche di ogni età, dando però alle potenze e capacità prevalenti in ciascuna di esse una importanza esclusiva. Ne derivano conseguenze gravemente controproducenti per l'educazione, quali la negazione della possibilità di far leva sulla ragione nell'infanzia (fino ai 12 anni) considerata da R. come eminentemente sensitiva; l'attendere i 15 anni per la formazione sociale e i 18 per quella religiosa, negando la possibilità o l'opportunità di ogni anticipazione. Posizione questa che sarà nettamente superata, per es., dall'« Educazione progressiva » di A. Necker de Saussure.

3 — Per l'*educazione intellettuale* (assegnata prevalentemente al periodo dai 12-15 anni, relativamente esuberante di energie) l'adattamento alla natura esigerà un insegnamento *intuitivo* (nel diretto contatto con la natura, con le cose, non quindi fondato su libri o su lezioni verbali), ed *attivistico* (fondato sull'interesse, la curiosità, la ricerca e l'attività personale; mai sulla sola autorità del maestro).

Quello che in campo didattico è attivismo, in campo disciplinare e morale è *autonomia*, fondata sullo spontaneo dettame del cuore e sulla personale conquista delle proprie convinzioni, non vittima di estrinseche imposizioni.

4 — Dopo i 15 anni comincia l'*educazione sociale e morale*, che deve preservare Emilio dalle passioni del burrascoso periodo dell'adolescenza, portandolo, senza costrizioni, alla spontanea scoperta delle norme della sua condotta. La cauta introduzione nella società, per evitare che ne sia vittima, inizierà dalla contemplazione delle miserie della vita (la povertà, la malattia); sarà sorretta dal preservativo sentimento di amicizia verso l'educatore; trarrà norma dagli esempi della storia (la cui lontananza priva anche il male della forza seducente propria della vita contemporanea della società); sarà animata dal gusto della vita semplice e campestre.

5 — L'*educazione religiosa* sarà ritardata al diciottesimo anno, « quando comincia ad avere coscienza della realtà spirituale » per evitare di violentare con imposizioni dogmatiche la libertà della coscienza non ancora formata del ragazzo. Una religione, del resto, puramente naturale, le cui verità fondamentali — Dio, Legge morale, Anima immortale — sono conquiste della ragione, o meglio del sentimento: « mi basta — dirà il vicario savoiardo — esporvi ciò che penso nella semplicità del mio cuore. Consultate il vostro durante il mio discorso ». Senza negare per

questo, — ma senza oltrepassare — la funzionale bontà delle religioni positive come via, per il popolo rude, alla religione naturale; e pur ammettendo l'eccellenza, in questo senso, del Vangelo e del Cristianesimo.

L'insistente richiamo alla natura, e la chiusura entro i suoi confini costituiscono allo stesso tempo il significato storico e i limiti della pedagogia del ginevrino. Significato storico come punto di arrivo (inconscio dato il suo antistoricismo) di un plurisecolare movimento, di cui in queste pagine si è data una pallida traccia; ed anche nel senso che in questa stessa traiettoria ha segnato una decisiva svolta, di cui tutti i pedagogisti successivi dovranno tener conto, e che avrà una speciale influenza di paternità su tutto il seguente naturalismo pedagogico, tanto vivo ancora ai nostri giorni.

Sono evidenti, da una parte, i positivi apporti di R. nel campo pedagogico, per cui si costituisce padre della pedagogia nuova: specialmente il richiamo all'adeguamento alla natura del bambino, all'impostazione attivistica dell'educazione, al contatto con la natura. Ma non possono sfuggire, dall'altra, gli elementi negativi che rendono instabile e pericolante questo edificio pedagogico e fanno del R. il padre del naturalismo pedagogico contemporaneo: l'ingenuo e acritico *ottimismo naturalistico* fiducioso della bontà della natura e il misconoscimento delle conseguenze della colpa d'origine, di cui l'educazione non può non tener conto; l'incondizionato abbandono alla *spontaneità della natura,* ignaro di finalità estrinseche e trascendenti, orientatrici della formazione umana; la pratica vanificazione dell'autorità dell'educatore; l'elefantiasi del sentimento a scapito sia della ragione che dell'oggettività della norma morale; la limitazione nei termini della natura e l'ignoranza della Rivelazione e dell'elevazione soprannaturale.

b) Seguaci e superatori di Rousseau.

Si è parlato a proposito di Rousseau, di una decisiva svolta nel campo della pedagogia: infatti tra lo spirare del '700 e l'alba dell'800 diverse figure di pedagogisti di primo piano si affermano nella storia della pedagogia, in cui — pur dicendo una parola propria — continuano la grande scia aperta dal ginevrino. Ed è appunto il pensiero di questi seguaci che già accusa, accanto alle feconde intuizioni, i limiti e gli errori della pedagogia rousseauiana. Vedremo quindi, nei rappresentanti più caratteristici, lo sviluppo e il rafforzamento delle prime e il graduale superamento dei secondi. Avremo così anche la sensazione del continuo svolgersi della pedagogia verso un sempre maggior adeguamento formativo alla totalità dell'uomo.

Enrico Pestalozzi (1746-1827).

Svizzero, come Rousseau, fu dapprima entusiasta delle idee sociali e pedagogiche del suo illustre compatriota; ma, poco adatto, per il suo stesso carattere, alle idee della rivoluzione, ripiegò ben presto su una attività più ritirata di scrittore e di educatore passando, con alterne vicende, dalla totale dedizione ai suoi istituti educativi (12) a lunghi periodi di vita solitaria e consacrata a intenso e laborioso ripensamento delle sue esperienze educative, consegnate poi ai libri che ne perpetuano il pensiero (13).

Nasce così una pedagogia di aderenza alla natura, non immaginata a tavolino, come per Rousseau, ma sgorgata e continuamente confrontata nel travaglio dell'esperienza, dalla quale prende le sue caratteristiche più salienti. Si possono così facilmente rilevare sia le somiglianze che le divergenze tra i due pedagogisti svizzeri.

La pedagogia del P. è:

1 — *Pedagogia dell'amore.* Caratteristica — prima che del pensiero — dell'opera sacrificata del P. a contatto con i figli del popolo, i poveri, gli umili (14). *Amore* che è bontà e dedizione, ispiratrice di tutto il *metodo;* e che si stabilisce anche — nel senso di mutua e universale comprensione e carità — come *fine* dell'educazione, in deciso superamento dell'odio e delle divisioni classiste.

2 — È dunque un'educazione finalisticamente *sociale,* in quanto orientata alla preparazione del giovane alla vita sociale. È pedagogia *del lavoro,* in quanto attraverso il lavoro, come *mezzo* di educazione, si attua tale formazione sociale e morale.

Appare già da quest'accenno una netta differenza nei confronti di Rousseau, quanto alla concezione della natura umana e della società. P. distingue tre stati nella vita dell'uomo (15): lo *stato di natura* (stato di innocenza, più che di bontà; la bontà è opera di conquista), lo *stato sociale* (spiegato colla teoria del contratto sociale) e lo *stato morale.* Fine degli individui e dell'umanità è lo stato morale, che costituisce quindi anche il vertice massimo dell'opera educativa: formazione della virtù e del carattere.

(12) Le sue esperienze educative furono queste: a Neuhof (1770-1779) azienda agricola presto trasformata in istituto educativo. Dopo il 1799 un istituto per orfani a Stanz, chiuso quasi subito; aprì poi a Burgdorf un complesso istituto educativo. Ma l'istituzione più importante di Pestalozzi è quella di Yverdun iniziata nel 1805 e durata un ventennio, giungendo a fama internazionale.

(13) Opere pedagogiche principali: *Leonardo e Geltrude; Cristoforo ed Elsa; Mie ricerche sul processo della natura nello sviluppo del genere umano; Come Geltrude istruisce i suoi figli; L'A B C dell'intuizione; Il libro delle madri.*

(14) Attività che colloca il P. tra i grandi educatori oltre che tra i grandi pedagogisti.

(15) Cfr. le *Mie ricerche sul processo della natura...*

Ora, questa formazione alla moralità è opera eminentemente interiore e non può esser data dallo stato, che deve accontentarsi dell'esteriore osservanza delle leggi (legalità). Solo la famiglia può giungere fin nell'intimo dell'animo del giovane. Si avrà quindi una

3 — Educazione *familiare e materna*: nel doppio significato che la famiglia (e in essa specialmente l'opera della madre) è considerata sia come principale fattore di educazione, sia come modello ispiratore di ogni altra forma di educazione. Questo ci spiega l'insistenza sull'opera della madre negli scritti di P. e la profonda ispirazione familiare dei suoi istituti educativi.

È facile scorgere come in questo modo il P. si adegui molto più che Rousseau alle esigenze della natura umana. Ciò apparirà anche più chiaramente dalla concezione che egli ha dell'educando e dell'opera educativa. Il bambino ha già come in boccio tutte le facoltà e potenze che saranno sviluppate attraverso l'educazione; essa quindi deve adeguarsi a tutte per essere veramente psicologica e naturale. Contro l'educazione successiva di Rousseau si stabilisce quindi un'educazione graduale, ma *integrale* e armonica in tutte le sue fasi.

Anche *in campo metodologico-didattico* P. ha detto una sua parola; la ricerca anzi di un metodo didattico assolutamente efficace fu uno dei suoi più grandi assilli. E diciamo *assolutamente* efficace, in quanto egli, con smisurata fiducia ed evidente sopravvalutazione del metodo nei riguardi del maestro, avrebbe voluto trovare un metodo che fosse per se stesso efficace, tale quindi da dare risultati soddisfacenti anche se usato da un maestro mediocre o affatto inetto alla sua missione.

D'accordo con il pensiero rousseauiano, la sua è una didattica dell'« intuizione » (contatto con la natura e con le cose) cui si aggiunge l'elaborazione del dato sensibile e l'espressione negli esercizi di lingua; cercando così di dare una completa formazione mentale.

Il punto di partenza del metodo si poggia sul principio, squisitamente pestalozziano, degli « elementi fondamentali ». In ogni attività umana si possono determinare, secondo P., degli elementi fondamentali, su cui poggia tutto l'ulteriore sviluppo, e dai quali si deve partire per un'efficace opera formativa. Nel campo intellettuale questi princìpi fondamentali sono le intuizioni di *forma, numero, nome,* che servono di base ad ogni conoscenza degli oggetti esteriori. A queste tre intuizioni fondamentali il P. avrebbe voluto (ed è evidente l'insufficienza del tentativo!) collegare e ricondurre tutto il programma scolastico; rispettivamente: disegno, geometria, scrittura... (*forma*); aritmetica (*numero*); lingua, sviluppo del pensiero... (*nome*).

Nonostante i punti deboli, che abbiamo rilevato, resta evidente il

sicuro apporto di P. alla storia della pedagogia moderna; specialmente: il valore dell'intuizione nell'insegnamento; l'importanza della famiglia e della madre nell'educazione; e soprattutto l'aver messo in risalto il valore dell'amore nell'educazione (ondata di vera e profonda umanità e anche di cristianesimo, dopo il periodo illuministico), pur dovendo rilevare (con P. Girard) l'eccessività del sentimento, dannoso particolarmente in alcuni settori dell'educazione, come l'educazione religiosa.

Federico Froebel (1782-1852).

Nella scia pedagogica di Rousseau e di Pestalozzi, ma basato nella concezione filosofica idealistico-romantica dello Schelling, si svolge anche il pensiero e l'opera educativa di Federico Froebel (16). Da questa connessione con un determinato indirizzo filosofico deriva alla pedagogia di F. organicità e determinatezza, quale invano si cercherebbe invece negli scritti di Pestalozzi; e tale connessione è necessario tener presente per capire nel suo vero significato sia la teoria pedagogica sia la metodologia dei giardini d'infanzia froebeliniani: tutto si riallaccia alla dottrina schellingiana dell'Assoluto sviluppantesi come « *natura* » e come « *spirito* » (idealismo oggettivo). « In tutto esiste ed opera e domina una *legge eterna* » che si manifesta nella *natura* (esteriorità) e nello *spirito* (interiorità), *unificati* nella vita. Tutto si riduce a una grande *unità*, che è Dio (monismo idealistico): « il divino che opera in ogni cosa è l'essenza di ogni cosa ». Còmpito di ogni cosa: manifestare il divino svolgendo la propria essenza. Còmpito dell'uomo: giungere alla conoscenza del divino in sè e nella natura, e dell'unità del tutto nell'assoluto. Còmpito dell'educazione: condurre l'uomo (il ragazzo, il bambino!) a questa chiara coscienza.

Da questi presupposti si può dedurre tutta la pedagogia di F. in cui si ricollegano due correnti: quella naturalistica (giunta da Rousseau attraverso Pestalozzi), e quella idealistica.

1 — *Continuità dello sviluppo.* — L'uomo nel suo sviluppo passa attraverso diverse fasi: di esse non si deve avere una visione staccata (alla Rousseau) ma si deve salvare la necessaria continuità: ogni periodo prepara e condiziona il seguente; tutti sono importantissimi per una perfetta educazione. Quello che si richiede in ogni grado dello sviluppo è di « essere... completamente, ciò che questo grado esige ».

(16) Opere pedagogiche principali: *L'educazione dell'uomo; Canti e conversari materni; I giardini d'infanzia.* Istituzioni educative: nel 1816, Istituto generale tedesco di educazione; a Blankenburg il primo giardino d'infanzia fondato nel 1837, chiamato prima « Istituto per l'educazione dell'impulso all'attività creativa dei bambini e dei giovanetti » e nel 1840 denominato « Kindergarten ».

2 — *Educazione positiva o educazione negativa?* — Il problema è aperto, specialmente dopo la diffusione delle idee rousseauiane. Secondo Froebel:

a) In ogni fanciullo c'è e si sviluppa un principio divino. Si deve quindi prevalentemente secondare tale sviluppo, più che prescrivere, determinare, intervenire. Si segue in ciò il resto della natura che si svolge secondo leggi proprie.

b) C'è però una *legge suprema* (quella dello sviluppo dell'Assoluto); quando lo sviluppo del ragazzo ne è chiaramente difforme « subentra in tutta la sua energia la forma d'educazione che determina ed esige ». Ma anche in questo caso deve essere non oppressione, ma liberazione, adattandosi sempre alle esigenze della natura. Tra educatore ed educando — a scanso di anarchie e di despotismi — c'è un terzo elemento: « l'ottimo, il giusto ».

3 — *Religiosità ed educazione* (misticismo religioso). — Da queste premesse idealistiche deriva un senso di comunione con tutti, con la natura, e ultimamente con dio nel quale è l'unità del tutto. Tutte le manifestazioni di vita debbono essere manifestazioni di religiosità. Il bambino vi è sensibile, anche inconsciamente, fin dalla prima infanzia e di qui (contro Rousseau) deve cominciare l'educazione religiosa, altrimenti sarà più tardi difficilissimo ottenerla.

4 — *Lavoro e gioco.* — L'Assoluto si svolge, nella sua unità, prima (un « prima » e « poi » non temporali) come esteriorità (natura) e poi come interiorità (spirito). Anche l'uomo deve adeguarsi a questo svolgimento dell'Assoluto. Ecco quindi l'importanza del lavoro come esteriorizzazione del divino che è in noi. Di qui un nesso intimo tra religione e lavoro: nè solo religione nè solo lavoro, ma religione e lavoro dànno la completezza.

Questa operosità si manifesta in Dio come creazione, nell'uomo come lavoro, nel bambino come gioco: ecco dunque l'importanza del *gioco* e del lavoro nell'educazione. È *l'intuizione più feconda* di Froebel: assumere il gioco come mezzo fondamentale per l'educazione e l'istruzione dell'infanzia. « Il gioco costituisce in questo periodo il più alto grado dello svolgimento infantile... è, in questo periodo, il prodotto più puro e spirituale dell'uomo è... il modello e l'immagine dell'intera vita umana ». « I giochi di questa età sono i germi di tutta la vita futura ». « Giocare, configurare, costruire sono i primi teneri fiori della giovinezza ».

5 — *Scuola e metodi d'insegnamento* per l'infanzia. — Il bambino può e desidera penetrare la verità del reale (pluralità e unità); siamo noi che « ci fidiamo troppo poco dell'energia del bambino e del fanciullo nei

suoi primi anni ». Ha il mezzo di interiorizzazione: La sensazione, il desiderio di conoscere gli oggetti (l'interno!), la brama di contatto con la natura. — Ha il mezzo di esteriorizzazione: Tendenza al gioco e alle occupazioni, all'imitazione dei mestieri dei genitori.

Còmpito della scuola è di svolgere queste tendenze e condurre il fanciullo alla conoscenza « dell'unità di tutte le cose... perchè possa agire ed operare nella vita in conformità di questa comprensione ». Portare alla conoscenza degli oggetti della natura come sono in sè (manifestazioni dell'Assoluto); basandosi sulle attività (giochi e occupazioni del ragazzo).

6 — *Il giardino d'infanzia* (Kindergarten). — Da questi principi nasce una vera *pedagogia del bambino,* per la cui educazione F. ha creato un ambiente e una metodologia nel « Giardino d'infanzia ». Ambiente di luce e di espansività (che sia veramente il « giardino » dell'infanzia) e metodologia tutta basata sul gioco, e sui « doni » froebeliani che ne costituiscono gli strumenti. Al giardino d'infanzia e alla sua metodologia va legato il nome di Froebel, e in esso si concretizzano quelle intuizioni psicologico-metodologiche sull'educazione infantile che — a prescindere dalle aride e inaridenti soprastrutture filosofiche — costituiscono il vero apporto di Froebel a quello sviluppo della pedagogia che stiamo studiando.

Le attività dei bambini nei giardini d'infanzia sono i *giochi* e le *occupazioni*:

a) giochi imitativi, con canti adatti; giochi di movimento;

b) occupazioni: a contatto con la natura (giardinaggio...); — con materiali informi (sabbia, creta...); — con l'uso dei *doni* e di altro materiale accessorio.

I doni erano fondamentalmente sei: 1° La palla; 2° Sfera-cilindro - cubo; 3° Cubo diviso in otto cubetti uguali; 4° Cubo diviso orizzontalmente in otto mattoncini; 5° Cubo diviso in 27 cubetti di cui 21 interi, 3 divisi in due prismi, 3 divisi in 4 prismi; 6° Cubo diviso in 27 mattoncini, di cui 18 interi, 9 divisi per metà nel senso della larghezza. Ad essi i froebeliani aggiunsero altri doni e materiale accessorio per costruzioni (asticciole, assicelle).

La finalità che F. si propone è quella generale di tutta l'educazione: portare inconsciamente il bambino all'intuizione della realtà e delle sue leggi. Di qui il simbolismo di ogni dono e del loro complesso: pluralità e unità del tutto!

Per raggiungere questa finalità si impone una tecnica e un ordine di presentazione dei doni stessi, dipendente dal valore simbolico che ogni singolo dono ha in sè e nella sua connessione con gli altri. La concatenazione dei doni è severa e non permette salti (essi costituiscono « un tutto

saldo e ben connesso ») e rispecchia le leggi dell'assoluto nel suo svolgimento: legge dei contrari (se ne ha un chiaro esempio nel secondo dono: dalla perfetta mobilità della sfera, alla perfetta stabilità del cubo, all'unione di mobilità e stabilità nel cilindro); legge della gradazione (dall'unità alla varietà).

Osservazioni conclusive. — Difetti della concezione pedagogica del sistema froebeliano sono principalmente: apriorismo ed astrattezza del fondamento filosofico; artificiosità della sua connessione con il problema dell'educazione e con le deduzioni didattiche; astrattezza e antipsicologicità del simbolismo dei doni; artificiosità nel rigore dell'ordine di presentazione dei doni. L'accentuazione di questi reali difatti fece decadere il metodo di F. in un froebelismo deteriore.

Grandi intuizioni di F. — valide nonostante il simbolismo e misticismo di cui egli le appesantì, e che fecero di F. uno dei maestri della pedagogia contemporanea — sono: la valorizzazione di ogni periodo dell'educazione specialmente dell'infanzia; la difesa della spontaneità e attività del bambino; l'aver messo in luce il valore fondamentale del gioco nell'educazione infantile; l'elaborazione di un metodo sistematico per i giardini d'infanzia.

A. Necker de Saussure (1766-1841).

In questo nuovo orientamento pedagogico vanno ricordati i nomi di altri due pedagogisti svizzeri, il cui apporto, se pur più modesto per mole di opere e per influsso sui successivi pensatori, è tale da portarci con maggior equilibrio di Rousseau e senza i tentennamenti di Pestalozzi o le sovrastrutture idealistiche di Froebel, all'anima stessa del bambino e a una posizione di saggezza nella elaborazione di una pedagogia di adeguamento alla natura: Albertina Necker de Saussure e Padre Gregorio Girard.

L'opera principale della Necker de Saussure, *L'educazione progressiva,* costituisce quasi un parallelismo antitetico all'Emilio di Rousseau. Senza farne una diretta confutazione, vi risponde con la positiva elaborazione di una educazione che riempie le lacune ed evita i paradossi e le contraddizioni del naturalismo del Ginevrino.

La condanna del naturalismo non è però condanna della natura, ma sforzo di adeguamento alla sua realtà, per essere *seguaci,* non « *adulatori* della natura ». Quindi non ottimismo acritico, ma serena considerazione di tutte le manifestazioni della natura del bambino, e di tutti i fattori che devono intervenire nella sua educazione; senza preconcetti.

È una mamma che scrive dopo aver lungamente meditato sull'opera da lei svolta nell'educazione dei suoi figli, e con il tatto e la sensibilità

di una mamma sa penetrare gli atteggiamenti, i sentimenti, le necessità del bambino.

L'educazione, come la vita del bambino, è un tutto organico e continuo; armonico in tutte le sue parti e nel suo insieme. Opera « *progressiva* » in questa integralità di rispondenza a tutte le facoltà e potenze del bambino nelle singole fasi del suo sviluppo — (chiara risposta alla successività rousseauiana).

Ambiente naturale della prima educazione è la famiglia e prima educatrice la madre, che deve curare la formazione del piccolo sia per la sua vita terrena, sia per la sua destinazione celeste. Due settori quindi: quello naturale e quello religioso, con le rispettive esigenze pedagogiche:

a) Formazione « progressiva » dell'uomo nell'*armonia* delle sue facoltà: intelligenza, sentimento, e soprattutto (culmine dell'educazione) rettitudine ed energia della volontà, e del carattere. Alla formazione individuale si associa necessariamente la formazione sociale, a partire dal primo contatto e rispetto per « gli altri ».

b) Educazione religiosa, sentita (in relazione anche al non-ottimismo naturalistico della Necker), come necessità ineluttabile e permeante quale « forza impulsiva » tutti gli altri settori di educazione; condizione indispensabile specialmente per la formazione morale e del carattere. Questa educazione, per mezzo della formazione del sentimento religioso, deve iniziare fin dalla prima infanzia ed avvalorare di sè tutto il resto dell'opera educativa. La Necker de Saussure, pur profondamente religiosa, è però protestante; la sua religione non assurge a una salda visione dogmatica e tutto il vasto e ricco mondo della Grazia le è sconosciuto.

Lo stile sereno, di gioiosità e libertà in cui si svolge l'educazione, non impedisce la serietà (però anti-intellettualistica e anti-pedantesca) dello studio e della formazione morale; come il clima di fiducia non impedisce, anzi esige, il rispetto e la sottomissione all'autorità dell'educatore; essa tuttavia si varrà più della bontà che dell'imposizione dispotica o di tanti ragionamenti: anche l'obbedienza è una necessità *sentita* dal ragazzo.

Questo che abbiamo prospettato è uno schema; ma è già sufficiente a mostrarci quanto la De Saussure abbia saputo superare il naturalismo di Rousseau e avvicinarsi a una integrale e cristiana concezione dell'educazione.

Padre Gregorio Girard (1765-1850).

Anche il Francescano P. Gregorio Girard, pur rivivendoli in modo personale, ha tanti punti in comune con questi pedagogisti; in continuazione delle intuizioni pedagogiche nuove, ma in fondamentale atteggia-

mento di critica agli sfasamenti naturalistici del ginevrino da noi più volte ricordati.

Punti in comune sono principalmente questi:

— Adeguamento sempre maggiore alla psicologia del bambino e alle sue molteplici esigenze educative.

— La primarietà e inderogabilità della funzione materna e familiare nell'educazione e l'esemplarità dell'opera della madre per l'educatore. Di qui prenderà lo spunto anche per ciò che caratterizza il suo personale apporto nella storia dell'educazione.

— Antipedantismo e antitecnicismo libresco e mnemonico nell'istruzione. Anche nell'insegnamento della lingua propugna una grammatica di idee, al posto di una grammatica di parole.

Quello però che distingue la sua personalità nel campo della pedagogia è il suo metodo educativo-didattico, elaborato da lui come un *servizio* alla fanciullezza e come una *missione* ricevuta da Dio. Esso consiste nel prendere una materia come centro unificatore e mezzo fondamentale di istruzione e di educazione. Questa materia — in polemica con Pestalozzi che prendeva come base la matematica — è la lingua materna (17). Ove « materna » non è semplicemente qualificativo di « lingua », ma è anche indicativo di uno stile ispiratore di tutta l'opera, e di un modello che si vuol seguire: la madre, il suo metodo, il suo mezzo principale di educazione e istruzione. Facendo perno su questo centro, si tende però a una educazione integrale di tutto il ragazzo nell'aspetto individuale e sociale, e di tutte le sue potenze. Tutto l'uomo va educato: intelligenza, cuore, volontà; in perfetta gerarchia di valori: la lingua per la formazione della intelligenza, entrambi per la formazione del cuore, il tutto orientato al perfetto sviluppo morale e religioso: « Le parole per i pensieri, i pensieri per il cuore e per la vita » perchè (nella considerazione inversa) « l'uomo opera come sente e ama, e ama come pensa ».

A fondamento e connettivo universale del pensiero del G. c'è una sensibilità e una mentalità profondamente umanistica, la quale comunica a tutta la costruzione pedagogica un senso di compattezza che si esprime nella completezza di formazione umana — naturale e soprannaturale — e culmina in una sicura, vitale e teologicamente esatta concezione cristiana della vita e dell'educazione. Per questo culmine di formazione morale-religiosa, non bastano la lingua, il metodo materno, l'abilità dell'educatore; ci vuole l'esplicito ricorso al necessario complemento della grazia e della preghiera. Girard è integralmente l'*educatore cristiano*.

(17) Il titolo della sua opera principale è, infatti, *Dell'insegnamento regolare della lingua materna.*

c) G. F. Herbart (1776-1841) e la pedagogia scientifica.

Stiamo ripercorrendo il cammino storico di una pedagogia che si è sviluppata nella vasta tematica pedagogica odierna. Parte di questa tematica è anche il problema epistemologico, della scientificità della pedagogia e della sua collocazione nel quadro generale delle scienze. Colui che nella storia appare come il fondatore della pedagogia come scienza è G. F. Herbart (18).

Egli rivolge la sua critica a due orientamenti pedagogici: da una parte condanna la idealistica identificazione della pedagogia con la filosofia; dall'altra non può accettare una pedagogia priva di fondamento e giustificazione scientifica, come quella puramente descrittiva del fatto educativo (e qui egli condanna Rousseau) o quella che pretende giustificarsi coll'esperienza (pedagogia empirica) o, tanto meno, quella che ingenuamente e ciecamente si affida all'influsso sociale.

Per Herbart la scientifica costituzione della pedagogia deriva dal suo fondarsi su due parti della filosofia; l'etica, che determina i fini generali dell'educazione, e la psicologia in base alla quale si deve elaborare il metodo più efficace per il loro raggiungimento.

La primarietà intenzionale del fine è chiaramente indicata anche dal titolo dell'opera pedagogica principale: *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione,* e determina, anche per Herbart, il primato della formazione morale: giudizi etici, conformazione costante della volontà e della condotta alle « idee etiche tipo », formazione del carattere. La scienza che studia la concreta ordinazione a questo fine non può essere una scienza puramente speculativa, ma entra nel ramo delle scienze pratiche in quanto direttamente ordinata alla pratica. Potremmo quindi dire (tenendo conto della triplice divisione herbartiana della filosofia in logica, metafisica e estetica) che la pedagogia è una scienza pratica a contenuto proprio, fondata nella filosofia, e precisamente in quella parte dell'estetica che si chiama etica (generale e speciale) e nella psicologia; esse sono scienze speculative, ma dànno il fondamento indispensabile alla scienza pratica dell'educazione. L'esperienza non ne è esclusa, anzi anche filosofia pratica (etica) e psicologia ne debbono tener conto (19).

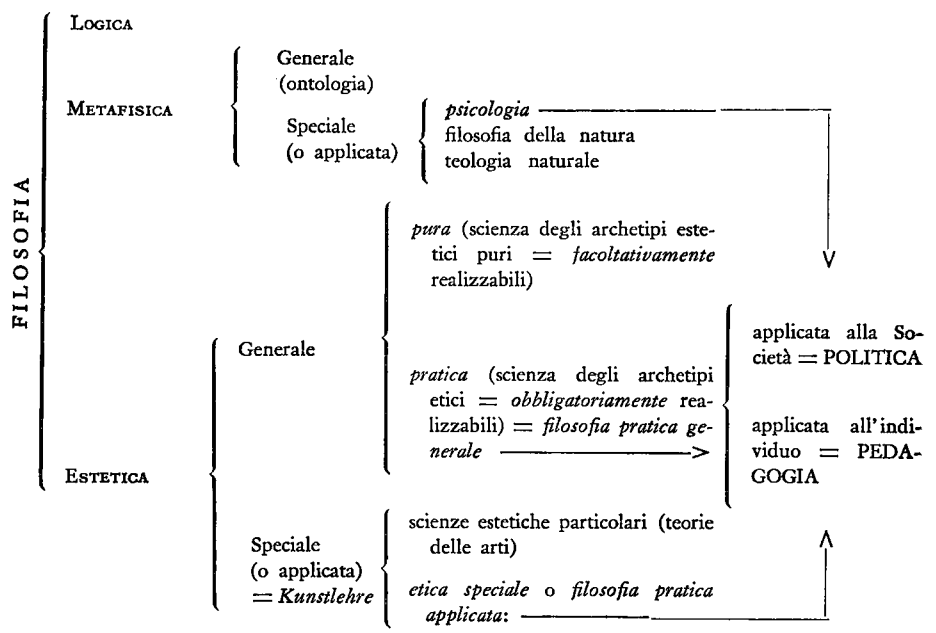
Di grande importanza per la comprensione della metodologia herbartiana, è l'aver presenti alcuni punti basilari della sua psicologia. L'anima è uno dei « reali », monade inconoscibile nella sua essenza. Nelle sue relazioni con gli altri reali reagisce producendo le rappresentazioni che

(18) Opere pedagogiche principali di HERBART: *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione; Disegno di lezioni di pedagogia.*

(19) Riportiamo dallo studio di P. BRAIDO, *Introduzione alla Pedagogia,* Torino,

popolano questa, che originariamente era « tabula rasa » e ne costituiscono *tutta* la vitalità. Poichè non esistono nell'anima particolari potenze o facoltà distinte (volontà, intelligenza, sentimenti...) ma tutto si riduce al puro gioco delle rappresentazioni. Esse sono tra loro in continua collutazione, si riuniscono in assimilazioni e complessioni e si contendono il campo della coscienza. Ne deriva il continuo mutamento di esso, quando rappresentazioni più forti causano il recesso di altre a gradi minori di chiarezza o la loro eliminazione dal campo di coscienza, mai però il loro annientamento, perchè anche sotto la soglia di coscienza sempre permangono allo stato di tendenza, in continuo conato di ritorno alla coscienza. Questi diversi stati di chiarezza, la diversa forza delle rappresentazioni e la tonalità diversa che assumono nel loro incontro, spiegano quello che noi chiamiamo intelligenza, memoria, desiderio, volontà, emozioni, sentimenti. Con questa atomizzazione delle rappresentazioni pare a Herbart di aver salvato l'unità dell'anima dalla divisione delle varie facoltà e potenze; e crede anche di aver ridotto a unità la scienza dell'educazione, giacchè su questa base psicologica non ha più senso parlare di educazione intellettuale, morale, affettiva, ecc., ma semplicemente di « educazione »; come non si potrà più separare istruzione da educazione, che sono intimamente connesse.

Pontificio Ateneo Salesiano, 1955, p. 30, uno schema che facilita la comprensione del quadro epistemologico herbartiano:



Possiamo dunque enucleare in questi tre punti il pensiero educativo-metodologico herbartiano:

1 — Il concetto dell'« *istruzione educativa* ». — È attraverso la formazione delle idee (rappresentazioni) e la loro strutturazione, che si può influire sulla formazione del carattere (che abbiamo visto essere il culmine dell'educazione). Una educazione senza istruzione sarebbe inefficiente, come una istruzione non educativa sarebbe vana erudizione. Ciò è chiaro per il compito totalitario assegnato dallo Herbart alle rappresentazioni nella vita psichica e per il diretto influsso dell'istruzione sulle idee-rappresentazioni. Ne deriva il potere formativo determinante esercitato da una vera « istruzione educativa ». Ma come la si potrà realizzare? Per trovarne il metodo si deve ricorrere alla dottrina herbartiana degli interessi.

2 — *La dottrina degli interessi.* — Perchè l'opera dell'istruzione educativa sia veramente efficace deve trovare un clima favorevole nell'insieme delle rappresentazioni, che costituiscono il campo di coscienza e l'interiorità dell'uomo (del ragazzo). La prima tonalità, calma, che riempie tutta l'anima e l'assorbe, e precede il desiderio, la volontà e l'azione è « *l'interesse* ». Si manifesta in primo luogo come attenzione. Essa può essere a sua volta spontanea o volontaria (questa seconda è quella che più interessa per la scuola e per l'opera dell'istruzione educatica). Ma c'è un tipo speciale di attenzione che è quello più fecondo: l'attenzione *appercettiva*: quella cioè che opera la fusione delle nuove rappresentazioni (nozioni, conoscenze...) con quelle già prima possedute. Se in questa fusione, cioè in questo reale arricchimento intellettivo, si prova un senso di piacere, allora nasce anche un nuovo tipo di interesse, che è pure un fine dell'istruzione: quello che potremmo chiamare apertura e passione per un determinato oggetto di studio e che forma il vero studioso.

Ne derivano subito due conseguenze didattiche: *a*) L'insegnamento, per essere efficace, deve inserirsi nella serie di nozioni già possedute e fondersi con esse. *b*) Deve cercare di destare sempre maggior interesse procurando un senso di piacere.

Perchè l'uomo possa essere completamente formato si devono suscitare in lui molti interessi: si avrà allora l'uomo aperto a vasti orizzonti culturali e umani. Ma anche in questo si deve osservare equilibrio e non dispersione per formare *l'uomo,* non solo *l'erudito.* Si richiede quindi allo stesso tempo multilateralità ed equilibrio, cioè *unimolteplicità* dell'interesse.

3 — *La didattica dei gradi formali.* — Da queste premesse è sorta una vera tecnica didattica, proposta da Herbart ed elaborata dallo Ziller, quella che si chiama la didattica dei gradi formali e che per tanto tempo ha tenuto il campo della didattica, prima dell'avvento dei nuovi metodi

attivistici. Si chiamano *gradi formali* perchè indicano un particolare modo di procedere che è come una formalità (forma in senso filosofico) dell'atto didattico, da applicarsi (informare) all'insegnamento di qualsiasi materia. Herbart distingue quattro gradi formali, raggruppati a due a due e facenti parte come di un movimento respiratorio della mente in due tempi: il profondarsi e il raccogliersi. Al primo tempo appartengono i due primi gradi formali: 1°) *Chiarezza* (chiara delimitazione e descrizione dell'oggetto nei suoi molteplici aspetti); 2°) *associazione* (la sintesi della molteplicità di elementi o aspetti, nell'unità dell'oggetto e la sua chiarificazione a mezzo di accostamenti e comparazioni). Al secondo tempo appartengono gli altri due: 3°) *sistema* (l'armonica fusione delle nuove cognizioni con il complesso delle nozioni già possedute); 4°) *metodo* (pieno e fruttuoso possesso delle nozioni, con capacità di pratiche applicazioni).

Tralasciamo altri interessanti particolari e accontentiamoci di rilevare i meriti di Herbart sia nel campo epistemologico che in quello didattico; pur non dimenticando i punti deboli quali il suo atomismo psicologico e il suo agnosticismo metafisico.

d) La pedagogia dell'800 italiano.

Nonostante l'importanza storica dell'argomento non ci fermeremo sulla pedagogia del Risorgimento italiano; ricordiamo solamente alcuni dei nomi più importanti e rimandiamo lo studioso ai trattati più completi e alle monografie specializzate.

Il nostro '800 è caratterizzato in campo filosofico dall'infeudamento della massima parte dei nostri pensatori a filosofie di importazione straniera particolarmente all'idealismo di marca tedesca e soprattutto ad un sensismo illuministico alla moda francese (basti ricordare Melchiorre Gioia, 1767-1828, e Gian Domenico Romagnosi, 1761-1835).

In campo pedagogico un grande risveglio e fervore pervade la penisola e son parecchi i teorici e i pratici dell'educazione che si immettono in pieno nel più vasto movimento mondiale che caratterizza questo periodo. Caratteri comuni sono la sensibilità per il problema educativo, formativo dell'uomo e della personalità, superando quindi i limiti del problema scolastico-didattico; e la connessione del problema pedagogico col problema nazionale italiano: unificazione dell'Italia e formazione intellettuale, religiosa, morale e patriottica degli italiani.

Tra i pedagogisti teorici e speculativi ricordiamo specialmente: Vincenzo Cuoco (1770-1823), Giuseppe Mazzini (1805-1872), Raffaello Lambruschini (1788-1873), Gino Capponi (1792-1876), e soprattutto il

massimo teorico e filosofo della pedagogia dell'800 italiano Antonio Rosmini (1797-1855).

Tra i grandi educatori ed elaboratori di sistemi di educazione, vanno ricordati: lo stesso Lambruschini e la sua istituzione di San Cerbone; Ferrante Aporti (1792-1857) e la fondazione degli asili infantili; e specialmente il massimo educatore dell'800 S. Giovanni Bosco e il suo Sistema Preventivo.

e) L'idealismo pedagogico.

Grandissima importanza, sia nella storia della pedagogia in genere, sia nella storia della scuola italiana in specie, ha avuto anche la corrente pedagogica idealistica, fiorita nel primo quarantennio del nostro secolo. Riviviscenza dell'idealismo romantico tedesco e reazione al positivismo, la pedagogia dell'idealismo in Italia, nei suoi due principali rappresentanti Giovanni Gentile (1875-1944) e Giuseppe Lombardo-Radice (1879-1938), ha infatti esercitato un decisivo influsso sulla pedagogia e sulla scuola, — particolarmente durante il periodo fascista, — attraverso la elaborazione di programmi e ordinamenti scolastici. Segnaliamo tra le opere di Giovanni Gentile: il saggio critico *Del concetto scientifico della pedagogia* e soprattutto il *Sommario di Pedagogia;* e di Giuseppe Lombardo-Radice: *Lezioni di pedagogia generale; Lezioni di didattica e saggi di esperienza magistrale; Saggi di critica didattica.*

Senza negare le peculiarità — anche di indirizzo pedagogico — delle diverse correnti idealistiche, ma rilevandone la sostanziale coincidenza, ci fermeremo rapidamente su quella dell'idealismo attualistico gentiliano, anche per la sua lineare consequenzialità.

Dire « *pedagogia idealistica* » è dire « *pedagogia di identificazione* ». Partendo dal presupposto del monismo spiritualistico e dell'unicità dello spirito assoluto, dalla concezione dello spirito come autocreatività e della coscienza come autocoscienza, si giunge all'unicità del soggetto, all'identità di coscienza ed autocoscienza, all'identità, quindi, di soggetto e oggetto, e all'identità del soggetto col suo atto autocreativo (attualismo gentiliano), identità di pensiero e azione. L'unica scienza di questo divenire dello spirito è la filosofia. Ora se pedagogia è la scienza della formazione dello spirito, apparirà chiaro in campo pedagogico: l'identificazione di pedagogia e filosofia, data l'unicità dell'oggetto che è il divenire dello spirito; l'identificazione di educatore ed educando, data l'unicità dello spirito; l'identificazione di educazione (come autoformazione) e istruzione, data l'identità di soggetto e oggetto e di coscienza e autocoscienza; quindi anche la identificazione di pedagogia e didattica.

Appare subito chiaro che una così intesa pedagogia di identificazione è allo stesso tempo, per essere logici, la negazione della pedagogia come tale, della educazione (che non sia autoctisi) e della didattica (che non sia esperienza vitale).

Eppure anche gli idealisti parlano di educando ed educatore, di educazione e di didattica. Per questo Gentile ammette una « distinzione dialettica » tra filosofia e pedagogia, tra educazione e didattica, tra educatore ed educando (come io empirici, momenti del divenire storico dell'io assoluto). Lombardo radice si appella al fecondo concetto di « critica pedagogica » e « critica didattica », in base al quale, e parzialmente scostandosi dall'astrattezza e dal filosofismo del maestro, può svolgere una vera opera di valorizzazione delle esperienze pedagogiche italiane più feconde: quelle di Alice Franchetti, 1874-1911 (la Montesca); di Giuseppina Pizzigoni, 1870-1943 (la Rinnovata); di Maria Boschetti Alberti, 1884-1951; di Rosa Agazzi, di Maria Montessori; portando anche la pedagogia italiana nel dialogo della pedagogia internazionale.

Un altro principio, che direttamente influisce nella creazione dei programmi scolastici, è quello gentiliano del dialettico divenire dello spirito in tre momenti: *estetico* (come posizione della creatività dello spirito), *religioso* (come affermazione dell'oggettività del reale) e *filosofico* (come autocoscienza della concreta unità del pensiero). Di qui l'ammissione nelle scuole elementari — nella magistrale interpretazione di Lombardo-Radice — delle *materie espressive-estetiche* (disegno infantile, diari, espressioni spontanee, canto, ginnastica) e dell'*insegnamento religioso* come via all'autocoscienza filosofica.

Qualche breve rilievo: Il pensiero pedagogico idealistico, per la sua identificazione con la filosofia, ha portato il beneficio di accentuare l'esigenza di una base filosofica per la soluzione del problema pedagogico, anche se poi ne diede esso stesso una soluzione unilaterale, sia pure opposta a quella positivistica (alla pedagogia ignara dell'uomo, si oppone una pedagogia dello spirito).

In base al concetto di autoformazione e autoctisi dello spirito, l'idealismo si mette anche in consonanza con i nuovi criteri della pedagogia attivistica: educazione è per l'idealismo autoeducazione; educatore ed educando sono uniti nell'unità dello spirito; non esistono fini che non siano immanenti allo storico divenire dello spirito (abolizione della bipolarità educativa e del dualismo di « essere — dover essere »).

I programmi scolastici segnarono il trionfo dell'indirizzo umanistico-filosofico.

Il filosofismo pedagogico idealistico e il suo antididattismo fecero però da remora in Italia al progresso metodologico delle tecniche educative, cau-

sando la stasi anche dell'autentica didattica — in favore di un certo misticismo educativo appellantesi all'intuizione del concreto momento dello spirito — e caratterizzando l'inadeguatezza della didattica italiana ai progressi di altre nazioni.

3. Dalla pedagogia intuitiva alla pedagogia attivistica.

Da Comenius a Pestalozzi si era studiato e presentato il bambino come germe vitale attivo, dotato di forze ed energie proprie. Perciò invece di imbottirlo cattedraticamente, mnemonicamente, librescamente di pillole adultistiche, necessariamente indigeste, si cercò di metterlo a contatto con la natura, di presentargli cose e insegnamenti in modo che fossero da lui direttamente assimilabili, adattandosi alle sue capacità, alle potenze che sono in lui più sviluppate (sensi, immaginazione...); in una parola si andò elaborando una pedagogia e una didattica *intuitiva*.

Era già molto, (abbiamo più volte accennato alla necessaria gradualità dello sviluppo storico, anche in campo pedagogico). Era la « rivoluzione copernicana » che aveva portato al centro delle preoccupazioni pedagogiche non più il programma, ma — pur senza perdere di vista il fine e il programma — il bambino. Puerocentrismo, contro l'adultismo classico. Ma del bambino e del fanciullo non si era ancora messa in piena luce e sfruttata la attività, l'iniziativa personale a servizio della sua stessa educazione. Era questo l'ulteriore passo del puerocentrismo che sarebbe stato fatto dalla pedagogia e dalla scuola attivistica.

a) Positivismo pedagogico.

Come sull'inizio della pedagogia realistico-intuitiva abbiamo visto influire determinantemente il fenomeno storico-culturale della scoperta del metodo scientifico e della scienza positiva, così sul nascere della pedagogia attiva ha influito il pieno trionfo di quella scienza e l'infatuazione per il suo metodo portata dal positivismo filosofico-scientifico.

Il metodo scientifico-positivo è applicato quale unica fonte di conoscenza a tutte le realtà; come a meccanicismo e determinismo sono ridotti tutti i fenomeni del mondo sia cosmico che umano. Tutto quindi è soggetto a determinazione, sperimentazione, e misurazione sia nel suo essere (che non eccede la materialità, benchè ciò non possa essere determinato dalla ametafisicità, e quindi dall'agnosticismo, del positivismo) sia nel suo divenire (identificato nelle leggi dell'evoluzionismo, e in particolare nella legge aprioristica e infondata che « ontogenesi ripete filogenesi »).

Anche il pensiero, quindi anche l'uomo, deve necessariamente essere

sottomesso a questo criterio: dell'uomo si conosce e si accetta quello che ce ne rivela la scienza, perchè l'unico modo di studiarlo è quello offerto dal metodo scientifico. Conseguentemente l'unica adeguata educazione dell'uomo è quella che si fonda e si adatta alla conoscenza scientifica di esso.

Due scienze che studiano l'uomo e hanno una ripercussione tutta particolare sulla pedagogia, risentono in modo speciale l'influsso di questo orientamento positivistico: la psicologia e la sociologia. Esse ci dànno dell'uomo la visione che ce ne può dare il metodo scientifico-sperimentale, e ne escludono quanto da tale metodo non può essere raggiunto. Si ha così la negazione dei dati di una filosofia metafisica, del quadro teleologico di fini oggettivi e trascendenti che vi è necessariamente connesso, e — logicamente — di una morale oggettiva, universale, assoluta. Perciò sfugge anche quello che dell'uomo è più caratteristico e lo costituisce tale: la vera spiritualità, l'intelligenza come facoltà del vero, e la volontà libera come sganciamento da ogni determinismo ed evoluzionismo cosmico: in una parola si perde il concetto stesso di *persona.*

Dell'uomo si conosce quindi, in campo psicologico, solo l'insieme dei suoi bisogni e delle sue tendenze su un puro piano di istintività e di spontaneismo: una visione essenzialmente *dinamica* ma *afinalistica,* o finalizzata allo stesso sviluppo.

Vi corrisponde la visione positivistica della società e degli sviluppi sociali dell'attività umana.

Anche nel campo pedagogico il Positivismo costituì per un certo periodo la corrente di pensiero dominante.

Padre della pedagogia positivistica è H. Spencer (1820-1903) con la sua opera pedagogica principale: *L'educazione intellettuale morale e fisica.* In Italia il massimo e più significativo esponente ne fu R. Ardigò (1828-1920), con l'opera: *Scienza dell'educazione,* ma fanno parte di questa corrente della pedagogia italiana anche Aristide Gabelli (1830-1891), Pietro Siciliani (1835-1885), Saverio F. de Dominicis (1846-1930), Andrea Angiulli (1837-1890), ecc.

Premesse di tale concezione pedagogica sono: una visione monistica di tipo meccanicistico-evoluzionistico dell'universo; la negazione di qualsiasi spiegazione trascendente e metafisica, per basarsi solo sulla concreta esperienza del « fatto »; l'accettazione, quindi, della sola metodologia scientifico-sperimentale come criterio di conoscenza certa. Vero è che l'istanza metafisica più o meno latente è sempre presente ed esige una risposta almeno sul soggetto di questa evoluzione: Spencer risponde appellandosi all'inconoscibile, e Ardigò all'indistinto psicofisico. Di questo indistinto in evoluzione fa parte, in una visione prettamente naturalistica, anche l'uomo, nel quale per mezzo della sensazione (cui è ridotta anche l'intel-

ligenza) si manifesta la parte psichica dell'indistinta monistica unità del tutto (Ardigò).

La formazione dell'uomo è da determinarsi positivamente secondo il metodo scientifico (descrittivo del fatto), nei suoi fini, nel suo contenuto e nei suoi agenti. Nasce così la scienza dell'educazione. In essa possono distinguersi tre correnti diverse a seconda dell'elemento e dell'aspetto che ne è accentuato: la corrente biologico-fisiologica (Spencer), la corrente sociologica (Durkheim), e quella psicologica (Wundt).

I caratteri più salienti dell'educazione positivistica possono essere sintetizzati in questi punti principali:

1 — *Finalità*: Abolita ogni finalità trascendente la naturalità (nel quadro generale cosmico della ardigoiana formazione naturale) fine immanente al fatto dell'educazione è la completa preparazione alla concretezza della vita nei suoi aspetti individuali e sociali; in perfetto adattamento al « mondo » circostante considerato nella complessità dei suoi aspetti. Dunque: cura perfetta della base fisiologica (il « perfetto animale » di cui parla Spencer), formazione della mente, e, fine supremo, la formazione etica secondo una positivistica morale sociologica ispirata e orientata all'« *idealità sociale* » (Ardigò) della concordia e della giustizia.

2 — *Contenuto dell'istruzione*: La formazione scientifica della mente, secondo il metodo e il contenuto delle scienze positive; contro un sapere umanistico e in favore di un sapere strumentale per la adeguata conoscenza dell'uomo, delle sue funzioni, del mondo cosmico e sociale.

Contenuto *formativo* (d'accordo alla generale visione meccanicistica del mondo): la creazione delle *abitudini*: dalle abitudini organiche (che sono alla base delle altre), alle abitudini mentali del metodo scientifico, alle abitudini (non meno meccaniche) della volontà (cioè *abitudini* morali, virtù). *Automatismo e abitudine* è infatti il frutto più perfetto della formazione: « il fatto della Educazione non consiste in altro che in un'abitudine » (Ardigò).

3 — *Fattori* di questa formazione stereotipa sono le « matrici » della famiglia, della società, delle istituzioni educative, operanti e modellanti lo spirito, come il corpo, sulla base del metodo positivo fatto di attività e di esercizio personale previo alla formazione delle abitudini. Concezione ottimistica (quanto all'efficacia), ma anche deterministica dell'opera educativa, e, in campo didattico, del metodo oggettivo fondato sull'induzione sperimentale.

Ne consegue in ogni caso: La condanna di qualsiasi concezione religiosa in favore della pura immanenza; di ogni visione spiritualistica in favore di un assoluto naturalismo; quindi dell'originalità, indipendenza,

autonomia della persona umana, sacrificata al meccanicismo universale e mortificata, anche pedagogicamente, da un metodo educativo meccanico. « Ingegneria sociale », che non è educazione umana, ma rutinario addestramento.

b) Attivismo.

È in questo clima e con la applicazione di questi princìpi che nasce la pedagogia attivistica. Essa si fonda principalmente su due princìpi: la legge psicologica degli interessi e la legge evoluzionistica delle ricapitolazioni biogenetiche (ontogenesi ripete filogenesi: nello sviluppo dell'individuo si riassumono le fasi dello sviluppo della specie).

Sarà facile vedere il diverso significato che la parola « interesse » assume qui, da quello che aveva presso Herbart. Per lo Herbart interesse significava apertura attentiva e appercettiva; qui invece interesse è preso nella linea dinamica-istintiva, o come interesse-bisogno — (Claparède: « L'interesse del fanciullo è sempre rivelatore di un bisogno, come nell'ordine fisiologico così in quello psicologico », — o, sotto l'influsso della concezione bergsoniana dell'« élan vital » come interesse-tendenza (Ferrière).

Mettere in azione queste potenze e interessi, e adattarsi al loro sviluppo è il canone fondamentale dell'attivismo naturalistico. Il bambino così diventa in senso pieno attore della sua educazione. Fu infatti in questo nuovo clima che nacque il concetto di autoeducazione e la polemica corrispondente.

Corrispondere agli interessi del bambino e sfruttare le sue energie. Ma questi interessi — in piano orizzontale, perchè quelli in senso verticale (cioè spirituale, religioso, soprannaturale) al naturalismo sono del tutto sconosciuti — si sviluppano in due direzioni: una individuale e una sociale. A queste due direzioni cerca di adattarsi (per tralasciare le correnti esclusivistiche e unilaterali nell'uno o nell'altro senso) la pedagogia e la scuola attiva. Si hanno così nei metodi attivi, in misura disuguale e variabile da metodo a metodo, dei procedimenti di individualizzazione (per l'adattamento dell'educazione e dell'insegnamento ai bisogni e alle capacità del singolo), e procedimenti di socializzazione (per formare la sensibilità sociale e preparare alla vita associata). Già nei seguaci di Rousseau e come reazione alla sua antisocialità, si è vista l'esigenza di educazione sociale, ma la « socialità » e la « socializzazione » entrano come fattore di educazione specialmente con l'attivismo.

Accontentiamoci di questa semplice linea indicativa. Dobbiamo però fare qualche rilievo:

1. Il naturalismo pedagogico, che ebbe per padre Rousseau, ha

il suo prolungamento, sotto l'aspetto scientifico, nella pedagogia del naturalismo attivistico.

2. Il ripudio di finalità oggettive e trascendenti, già collegate all'antistoricismo illuministico, riappare giustificato dalla ametafisicità della mentalità scientifica, incapace di sollevarsi alla contemplazione dell'integrale ordinazione teleologica della « persona » umana.

3. Di qui la negligenza di quello che è il quadro programmatico della formazione umana, per attendere di più all'elaborazione dei *metodi*. E questo perchè ciò che conta è lo *sviluppo*, non l'ordinazione a dei fini trascendenti. Come si vede, è la posizione nettamente opposta a quella adultistica, che considerava più il fine da realizzare che l'adattamento alle leggi dello sviluppo. Ma è pure una concezione monca, perchè la posizione integralmente rispondente alla natura umana sta nella sintesi dei due elementi.

4 — In questa breve delineazione storica, si è voluto dare il senso della progressività dello sviluppo pedagogico. La pedagogia nuova (nonostante e a dispetto dell'antistoricismo e antitradizionalismo dei suoi pontefici) è essa pure un prodotto della storia, che continua la linea precedente. Anche il naturalismo, con il quale è nata collegata, è un prodotto dei tempi, — dell'illuminismo, del positivismo, del pragmatismo —. Tuttavia la scuola nuova, nata sotto l'insegna del naturalismo, non è condizionata ad esso: scuola nuova e naturalismo sono collegati per ragioni storiche e contingenti; non per ragioni inerenti all'essenza stessa della vera educazione in genere, o dell'attivismo pedagogico in specie. Ma riprenderemo questo discorso parlando della pedagogia cattolica.

c) Il maestro dell'attivismo americano - John Dewey (1859-1952).

Padre dell'attivismo americano, John Dewey (20) è anche colui che più di chiunque altro ha influito sul fenomeno pedagogico attivistico di tutto il mondo. In lui vediamo portati alle estreme conseguenze logiche alcuni dei princìpi da noi più sopra enunciati.

Tutta la sua visione del problema pedagogico e del fatto educativo è fondata sul suo sistema filosofico. Filosofia e pedagogia, benchè non identificate, sono da lui ritenute necessariamente collegate: la filosofia ha la sua convalidazione nella pedagogia e la pedagogia la sua giustificazione nella filosofia; in altre parole: esse costituiscono i due aspetti di specula-

(20) Opere pedagogiche principali di DEWEY: *Scuola e società; La scuola di domani; Società e democrazia; Il mio credo pedagogico; La scuola e il fanciullo.*

zione e pratica che non possono star separati, ma debbono fondersi in unità.

Ora il suo sistema filosofico è eminentemente *monistico evoluzionistico*. Tutto è visto come in una grande unità cosmica in continuo squilibrio e in continua evoluzione verso una miglior soluzione. Di questo divenire assoluto tutto il reale fa parte, anche l'uomo e nell'uomo anche il pensiero, il quale non si differenzia dalla materialità del tutto ma vi si inserisce con una sua superiorità non qualitativa, ma di grado. Monismo, dunque, evoluzionistico e materialistico.

Il pensiero, nel divenire del tutto, rappresenta una *funzione* particolare, in quanto quel divenire trova nel pensiero la direttiva del suo procedimento. Il pensiero è dunque uno *strumento* oggettivo (diremmo proprio cosmico), prima che possesso soggettivo. Questo è possibile per la concezione gnoseologica prettamente pragmatistica del Dewey: la verità non consiste nell'adeguamento dell'intelletto alla realtà, ma nell'efficienza di un'idea per la soluzione di un problema. Il pensiero non è quindi rappresentativo di realtà, ma scelta di mezzi, perseguimento di fini, insomma strumento teleologico. Per attuare questa sua funzione strumentale il pensiero agisce (si svolge) in modo sperimentalistico: presentazione d'una situazione, formulazione d'un'ipotesi, prova sperimentale dal cui esito si riparte per l'impostazione e soluzione d'un nuovo problema e il raggiungimento di un ulteriore progresso. La vita del pensiero, che è la vita dell'uomo, è tutta in questo continuo sperimentare e risolvere problemi biologici. Si capiranno allora i termini con cui si qualifica la logica deweyana: funzionalismo, strumentalismo, sperimentalismo.

Si capirà anche a che cosa sia ridotta la personalità (o, più esattamente, la « non personalità ») dell'uomo: giacchè l'« io » si costituisce in quanto svolge il pensiero, il che equivale a dire che la personalità si afferma non in quanto si differenzia, ma in quanto strumentalmente si immette nella generale tensività al progresso. Il pensiero, infatti, non è personale, ma sociale e cosmico, nel senso detto sopra.

Con il problema della personalità è necessariamente collegato anche quello della moralità. Ora moralità è eminentemente problema di libero orientamento a dei fini. Ma nel sistema deweyano si può parlar di fini? Abbiamo visto una essenziale teleologicità del divenire universale, come tendenza continua a forme migliori. Ma questa finalità è immanente allo sviluppo stesso e quelle forme migliori, non sono in nessun modo prevedibili e catalogabili in « fini » assoluti e trascendenti (il « valore » è infatti dato dall'esito). Il pensiero è in funzione del loro raggiungimento non della loro categorica determinazione. Se dunque il pensiero è l'essenziale costitutivo dell'uomo, la moralità consisterà nella esecuzione perfetta della

funzionalità del pensiero, in connessione con gli altri uomini. L'insieme degli uomini è la società; la morale è dunque essenzialmente in funzione sociale: moralità è socialità, e morale è sociologia (descrittiva, non prescrittiva di ideali assoluti), e educazione morale è educazione sociale. La socialità è dunque punto di raccordo di tutto quanto riguarda l'uomo e la misura del valore della sua vita e della sua individualità: L'immissione efficiente nel meccanismo del progresso sociale costituisce il fine dell'uomo e la preparazione a questo il fine dell'educazione.

Le scienze che influiscono decisamente sulla pedagogia sono quindi principalmente la psicologia, — che indica i mezzi e il metodo — e la sociologia — che indica i fini cui si deve tendere e la parte sociale dei mezzi —.

Da queste premesse possiamo dedurre le principali caratteristiche della pedagogia deweyana:

Attivismo: il pensiero si esercita non fuori dell'azione, ma sperimentalmente nell'azione stessa. Attivismo è quindi sperimentalismo, nel senso in cui questo termine qualifica anche il pensiero. L'opera educativa, rispettando lo sviluppo spontaneo del bambino, non fa che render più sicuro e quasi concentrato questo collaudo sperimentale delle sue capacità.

La scuola dovrà svolgersi in concretezza di situazioni e in perfetta fusione di teoria e pratica. Negata la pura teoreticità del pensiero, è pure privata di valore la scuola prevalentemente teoretica, la scuola umanistica. Si esige altra apertura, altri programmi; non differenziazione tra scuole umanistiche e scuole di lavoro, ma integrazione e fusione dei due indirizzi. È la proclamazione della necessità del *lavoro nella scuola.* Lavoro non con pretese di produttività (come pensava Ford) ma come fattore di educazione, come applicazione sperimentale del pensiero. Lavoro che sia vero lavoro in cui il pensiero compia veramente la sua *funzione;* lavoro che non è più gioco, ma anticipazione del lavoro che più tardi creerà il progresso sociale. Per questo lo stesso Dewey elaborò degli speciali « projects » di lavoro, capaci di conglobare tutti gli *interessi* scolastici. Da notare che, come si ripudia la scuola puramente classica e teorica, così si rifugge anche dalla *specializzazione* del lavoro nella scuola; essa deve rimanere aperta, in quanto possibile, alla totalità dell'esperienza.

Con questa soppressione di differenziazione di indirizzi scolastici, oltre a rispondere, secondo D., a una necessità pedagogica, si va incontro anche a una esigenza sociale: l'esigenza democratica dell'equiparazione delle classi sociali. Anzi questo stesso *clima sociale-democratico* è creato nella scuola e dalla scuola, la quale così attraverso il lavoro prepara attivamente e in forma sociale — cioè come vera società — alla vita sociale (= *socializzazione* della scuola). In questo modo si cerca di suscitare e soddisfare

tutti gli interessi del ragazzo, incanalandoli (educazione morale) nel senso della vita e del progresso sociale.

Va da sè che in una scuola di questo tipo anche il problema della disciplina è impostato e risolto in modo tutto diverso da quello tradizionale: una disciplina in funzione del lavoro scolastico, che occupa e assorbe tutte le energie del ragazzo.

Concludiamo, dall'esposizione sommaria qui fatta, che il pensiero educativo del D. si risolve in: *pedagogia attivistica; scuola del lavoro; educazione sociale.*

Sono evidenti i lati negativi che minano tutta la base teoretica e vanificano — almeno in quanto la rendono unilaterale e parziale nella sua rispondenza umana — anche la pratica attuazione di questo sistema pedagogico: pragmatismo gnoseologico; naturalismo materialistico evoluzionistico; mancanza di finalità assolute e di valori trascendenti; incomprensione dei valori spirituali; negazione della persona.

Non si deve tuttavia negare, va anzi accolto e valorizzato come apporto storico, l'influsso positivo di D. sull'educazione contemporanea, identificabile con quello che di vero ha portato la pedagogia attivistica: la rinuncia al despotismo antipsicologico dei programmi e la rispondenza ai reali interessi del ragazzo; lo sveltimento dei metodi; la funzionalità della disciplina; l'ampliamento della formazione umanistica con l'introduzione del lavoro nella scuola; l'accentuazione della dimensione sociale dell'educazione e la socializzazione della scuola; la maggior connessione tra scuola e vita. Tutte istanze giuste, e positive se immesse in un quadro completo di princìpi e di finalità pedagogiche.

Sarebbe troppo lungo fermarsi a studiare i seguaci del Dewey: dagli americani creatori di nuovi metodi didattici (G. H. Kilpatrick, E. Parkhurst, C. Washburne), agli europei novatori che si ispirano in più o meno larga misura ai suoi princìpi: dal tedesco G. Kerschensteiner (1854-1932), organizzatore della scuola del lavoro (Arbeitschule); al belga O. Decroly (1871-1932), inventore del metodo di globalizzazione per mezzo dei centri d'interesse; al russo A. V. Lunaciarski; al francese R. Cousinet; allo svizzero E. Claparede.

d) Adolfo Ferrière - Apostolo della scuola attiva.

Il suo grande amore ed entusiasmo per l'opera dell'educazione, collegato a scarsa originalità e profondità di pensiero pedagogico, lo fece grandemente aperto a tutte le correnti e a tutte le esperienze pedagogiche nuove. Autore di numerose pubblicazioni pedagogico-didattiche (21), ini-

(21) Della ricchissima produzione pedagogica di FERRIÈRE ricordiamo soltanto: *La scuola attiva; La scuola su misura.*

ziatore e collaboratore di originali istituzioni educative in Svizzera e in Germania, fu il più valido propagatore del verbo della nuova pedagogia, e legò per sempre il suo nome alla scuola attiva.

Per il collegamento e il potenziamento internazionale delle nuove esperienze concorse nel 1899 alla creazione dell'Ufficio Internazionale delle Scuole Nuove (BIEN) e nel 1921 della Lega Internazionale dell'Educazione Nuova.

Per il suo pensiero si ispirò a molti pionieri dell'educazione nuova, tra cui il Dewey e il Decroly; ma la sua ispirazione più profonda, quella che caratterizza anche il suo principio più fondamentale (= la legge dell'interesse), è attinta alla visione filosofica di Bergson e alla sua concezione dell'*élan vital;* e quindi più alla bergsoniana evoluzione creatrice che al divenire deweyano è ispirato tutto il pensiero di Ferrière.

Il suo naturalismo a tinta spiritualistica, non impedisce un profondo senso di dipendenza dall'Essere supremo e di ritorno a Lui, dando anche alla sua pedagogia un'impronta di almeno vaga religiosità.

e) Attivismo e pedagogia dell'infanzia in Italia.

Tra i rappresentanti italiani, nell'attività per la pedagogia nuova, ricorderemo brevemente Maria Montessori e le sorelle Agazzi, e i rispettivi metodi per l'educazione infantile.

Contemporaneamente alle esperienze di F. Froebel per i giardini d'infanzia, anche in Italia ci fu un iniziatore che si preoccupò della educazione infantile, allora tanto trascurata nonostante l'estremo bisogno che se ne sentiva e la disastrosa esperienza delle « *sale di custodia* ». *Ferrante Aporti* (1792-1857) fu così il fondatore degli *Asili d'Infanzia.* In essi i pregi principali erano costituiti da un ambiente veramente educativo, con criteri di apertura alle nuove esigenze igieniche e sanitarie e al bisogno di espansività infantile; dall'applicazione del metodo intuitivo attinto al Girard e al Pestalozzi; e da un programma completo di educazione (fisica, intellettuale, morale-religiosa). Ciò stabiliva un netto progresso sui tentativi precedenti. Tuttavia non andava esente da alcuni difetti, tra cui il più fondamentale è che questi asili costituivano vere « scuole » per l'infanzia, con le caratteristiche di programma sovraccarico e di mnemonismo assolutamente disadatti a quell'età. L'accentuazione di questi punti deboli diede origine al fenomeno dell'aportismo, parallelo al froebelismo di cui si è già detto a suo luogo.

In questo ambiente vanno collocate, per essere comprese nel loro giusto valore storico, le esperienze della Montessori e delle Agazzi.

Maria Montessori (1870-1952).

Dottoressa in medicina si dedicò prima alla cura dei ragazzi anormali, sui quali sperimentò l'efficacia del suo metodo che poi applicò anche all'educazione dei bambini normali. Esso è caratterizzato da una larga base scientifica, da una viva genialità e da intenso amore al bambino, promessa d'avvenire, che hanno attirato universali simpatie al metodo e assicurato mondiale diffusione alle opere della fondatrice (22).

I princìpi ispiratori sono quelli dell'attivismo: attività dei bambini, autoeducazione, libertà e spontaneità di movimento, scoperta e rispondenza agli interessi fin dal loro sorgere.

Il metodo, prima aperto anche alle scuole elementari, si specializzò per l'educazione dell'infanzia.

L'ambiente adatto per tale educazione è la « *Casa dei bambini* ». Una casa, come indica il nome, che essi debbono sentire come « loro », in cui tutto è adatto alla loro statura, alle loro esigenze: dalle proporzioni, al peso, al colore dei mobili e degli oggetti, all'ariosità, spaziosità, luminosità degli ambienti: una casa che essi amano e in cui si trovano bene.

Il materiale a servizio del metodo (il caratteristico materiale montessoriano) è specifico e fisso, nella sua costituzione e nell'uso, per ogni settore dell'educazione infantile: educazione sensoriale (sensazioni isolate), educazione motoria, tecniche fondamentali.

All'educazione individuale, ottenuta coll'individuale applicazione del materiale, si associano (scarsi) esercizi di socializzazione. Tutto sviluppa acutamente nel bambino lo spirito di osservazione, di riflessione (v.g. esercizio del silenzio), di proprietà nel comportamento, d'iniziativa. È evidente quindi il progresso sul metodo aportiano.

Si accusa tuttavia l'eccessiva ricercatezza e meticolosità del materiale; la mancanza, quindi, di naturalezza; inoltre la separazione delle sensazioni, contraria al globalismo della percezione infantile. La stessa ricercatezza della casa dei bambini, oltre alla difficoltà economica della sua attrezzatura, può rendere il bambino meno adatto e affezionato alla casa in cui vive con la mamma.

Rosa e Carolina Agazzi.

La massima aderenza da una parte ai vivi interessi psicologici, biologici, e spirituali-religiosi del bambino, e dall'altra alla concretezza dell'ambiente e della vita, e alle loro dirette risorse educative e didattiche

(22) Opere pedagogiche principali: *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile; Manuale di pedagogia scientifica.*

troviamo nel metodo delle sorelle Agazzi (23), che per la sua diffusione fu chiamato il metodo italiano.

Frutto di profonda intuizione pedagogica di due maestre, più che di premesse scientifiche, esso nasce come reazione al froebelismo e all'aportismo. Il nome stesso dato alla casa destinata ai bambini « *scuola materna* » indica lo spirito che vi regna: « creare attorno al bambino un ambiente il quale s'accordi con la vita domestica e sociale, fonte inesauribile di mezzi educativi ». Ambiente familiare, saturo di spontaneità e di concretezza, in cui sulla base del gioco e dell'attività infantile si svolge una integrale educazione del bambino: educazione fisica (giochi di movimento con ritmi e canti), educazione igienica (« il regno dell'acqua »), vita operosa (le occupazioni di casa, il giardinaggio, e — importantissima — « l'arte delle piccole mani »), educazione intellettuale (le lezioni di cose e gli esercizi di lingua parlata), educazione religiosa e morale (profondamente sentita e sapientemente realizzata). Tutto mirabilmente fuso col naturale svolgersi giornaliero della vita del bambino.

Facciamo solo due rilievi particolari:

a) L'educazione sociale ha una originale espressione nel fatto che ogni bambino più grande si prende cura di uno dei più piccoli, che è il suo pupillo.

b) Alla concretezza, praticità, e intuitività della vita educativa, fa riscontro la semplicità e naturalezza del *materiale didattico* usato sia per gli esercizi sensoriali (colore, materia, forma degli oggetti), sia per gli altri esercizi didattici: il materiale che il ragazzo trova sempre a portata di mano, gli oggetti, — rotti e interi, vecchi e nuovi, — di cui si riempie continuamente le tasche. Questo materiale costituisce il « museo didattico », il « museo delle cianfrusaglie ». Fonte originale di numerosi spunti e applicazioni educative e didattiche sono anche i « *contrassegni* » che distinguono il posto e gli oggetti appartenenti a ogni bambino.

Praticità, adattabilità, concretezza, intuitività, completezza educativa, religiosità, rispondenza alla psicologia infantile, sono i pregi che spiegano il successo ottenuto dal metodo Agazzi.

(23) Opere pedagogiche principali: *Guida per le educatrici dell'infanzia; La lingua parlata; L'arte delle piccole mani; Come intendo il museo didattico.*

GAMBARO A., *La pedagogia di Erasmo da Rotterdam*, Lib. La Stampa, Torino 1941.

GAMBARO A., *Erasmo da Rotterdam, scritti pedagogici*, L'Erma, Torino 1935.

FERMIN DE URMENETA, *La doctrina psicológica y pedagógica de Luis Vives*, Barcellona 1949.

FORNACA R., *L'influenza di Erasmo sul pensiero educativo di J. Locke*, in « Il Saggiatore », 1955, n. 3 e 4.

COMENIUS A., *Didattica magna. Passi scelti*. Trad., introd. e note a cura di Giov. Calò, Cedam, Padova 1946.

LOCKE J., *Pensieri sull'educazione*. In appendice: *Dello studio*. Trad. di T. Marchesi, pref. di A. Guzzo, comm. di Quick e Payne, La Nuova Italia, Firenze 1934.

RENAULT J., *Les Idées pédagogiques de Fénelon*, Lathielleux, Paris s. d.

ROUSSEAU J. J., *L'Emilio*. Intr. e note di M. Casotti, La Scuola, Brescia 1941.

RAVIER A., *L'éducation de l'homme nouveau*, 2 voll., Issoudun, Paris 1941.

NOURRISON J. F., *Rousseau et le rousseauisme*, Paris, 1903.

DI NAPOLI G., *Il pensiero di G. G. Rousseau*, La Scuola, Brescia 1953.

FORMIGGINI-SANTAMARIA E., *Ciò che è vivo e ciò che è morto di F. Froebel*, 2ª ed., Formiggini, Roma 1926.

GARCIN F., *L'éducation des petits enfants par la méthode froebelienne...* Pref. di Compayré, Nathan, Paris 1913. - Trad. italiana, *L'educazione dei bambini secondo il metodo froebeliano*, Paravia, Torino 1924.

BOTH C., *L'éducation par la langue maternelle selon le P. Girard*, Imprimerie St-Paul, Fribourg en Suisse 1941.

ALLIEVO G., *Delle dottrine pedagogiche di E. Pestalozzi, A. Necker de Saussure, F. Naville e Gregorio Girard*, Torino 1884.

MARESA MASANTE, *Studio storico-critico sulla dottrina pedagogica di M.me A. Necker de Saussure*, Paravia, Torino 1920.

CREDARO L., *La pedagogia di G. F. Herbart*, 5ª ed., D. Alighieri, Milano 1935.

BRAIDO P., *La concezione herbartiana della pedagogia*, in « Salesianum », 1951 (XIII), n. 1, pp. 3-50, SEI, Torino.

CASOTTI M., *Raffaello Lambruschini e la pedagogia italiana dell'ottocento*, La Scuola, Brescia s. d.

LAMBRUSCHINI R., *Dell'autorità e della libertà. Pensieri d'un solitario*. Edizione critica completa a cura di A. Gambaro, La Nuova Italia, Firenze 1932.

LAMBRUSCHINI R., *Della educazione. Libro unico.* Introd. di A. Gambaro e note di G. B. Gerini, Paravia, Torino 1942.

LAMBRUSCHINI R., *Scritti di varia filosofia e di religione raccolti e illustrati da A. Gambaro,* La Nuova Italia, Firenze 1939.

GAMBARO A., *Modernità e coerenza di R. Lambruschini,* Vogliotti, Torino 1939.

APORTI F., *Scritti pedagogici editi e inediti.* A cura di A. Gambaro, 2 voll., Chiantore, Torino 1944.

GAMBARO A., *Ferrante Aporti e gli asili nel Risorgimento,* Torino, presso l'A., 1937.

GAMBARO A., *La critica pedagogica di Gino Capponi* (con l'edizione di tutti gli scritti sull'educazione), Laterza, Bari 1956.

CASOTTI M., *La pedagogia di Antonio Rosmini e le sue basi filosofiche,* 2ª ed., La Scuola, Brescia 1944.

MORANDO D., *La pedagogia di A. Rosmini,* La Scuola, Brescia 1948.

GAMBARO A., *Antonio Rosmini nella cultura del suo tempo,* Gheroni, Torino 1955.

FLORES D'ARCAIS G., *La Pedagogia del Positivismo italiano,* Ed. Liviana, Padova s. d.

GUASTALLA E., *Il positivismo pedagogico italiano,* (Antologia), nella collana « I classici della pedagogia », SEI, Torino 1955.

STEFANINI L., *La pedagogia dell'idealismo giudicata da un cattolico,* SEI, Torino 1927.

LIGUORI E., *La pedagogia come scienza filosofica di G. Gentile,* Liviana, Padova 1951.

PUGLISI F., *La pedagogia di Giovanni Gentile,* 2 voll., Edizioni B, Catania 1953-1954.

CASOTTI M., *Maestro e scolaro,* La Scuola, Brescia 1943.

LOMBARDO-RADICE G., *Saggi di critica didattica.* Antologia con introd. e note di L. Stefanini, SEI, Torino 1937.

ROMANINI L., *Il movimento pedagogico all'estero,* 2 voll. La Scuola, Brescia 1947, 1951.

AGAZZI A., *Oltre la scuola attiva. Storia, essenza, significato dell'attivismo,* La Scuola, Brescia 1955.

DEWEY J., *Scuola e Società.* Pref. E. Codignola, trad. E. Codignola L. Borghi, La Nuova Italia, Firenze 1953.

DEWEY J., *Democrazia e educazione,* La Nuova Italia, Firenze 1949.

CORALLO G., *La pedagogia di Giovanni Dewey,* SEI, Torino 1950.

OCCHIO G., *Umanesimo americano anti-deweyano,* Pont. Ateneo Salesiano, Torino 1955.

CASOTTI M., *Il metodo Montessori e il metodo Agazzi. Saggi di didattica,* La Scuola, Brescia 1931.

AGAZZI A., *Il metodo delle sorelle Agazzi per la scuola materna,* La Scuola, Brescia 1951.

AGAZZI R., *Guida per le educatrici dell'infanzia,* La Scuola, Brescia 1953.

Cap. III

PEDAGOGIA CRISTIANA

Di proposito abbiamo lasciato alla fine la trattazione del molteplice apporto cristiano nella storia della pedagogia, per dar meglio il senso della sua compattezza, della sua individualità, e della importanza della sua presenza nelle varie fasi storiche che già abbiamo esaminato. Vedremo infatti che pur nella sua unitarietà, la pedagogia cristiana ha avuto per le esigenze di tutti i tempi una risposta e un vitale incontro.

1. Ciò che la filosofia non potè dare.

L'avvento del Cristianesimo e la predicazione della sua dottrina si inserirono in un mondo già culturalmente evoluto; dopo che la ragione umana aveva già tentato le sintesi filosofiche più ardite; quando la *paideia*, come forma universale di civilizzazione umana, aveva unificato le menti al di sopra di frontiere e preconcetti nazionali, portando al mondo il frutto universalizzato della speculazione greca e della praticità romana: cioè nel pieno della cultura ellenistica. Ne abbiamo visto a suo tempo gli aspetti pedagogici positivi, e ne abbiamo constatato le lacune. Il Cristianesimo si inserisce in questo clima. Il suo verbo, non prodotto di mente umana ma diretta rivelazione divina, portando all'uomo una realtà vitale nuova e ultra-umana, ha anche il potere di ampliare in tutti i campi la sua problematica, di potenziare e guidare la mente per una sua equa soluzione e di presentare elementi risolutivi assolutamente nuovi e inaccessibili alle sole forze dell'intelligenza umana. Il Cristianesimo operò così una vera rivoluzione intellettuale, morale, sociale: colmando lacune e dando la risposta a quesiti rimasti insoluti.

Attraverso questa azione innovatrice della « realtà cristiana » nel mondo, si instaurò anche una nuova visione del mondo, base di quell'*instaurare omnia in Christo* che è il fine del Cristianesimo: sulla *paideia* si inserisce quella che Clemente Romano chiamò « *en Christó Paideia* ».

A noi interessa indicare alcuni degli elementi pedagogici nuovi, quelli che sgorgano dal Vangelo e da tutto il complesso messaggio cristiano e che, essendo inseparabili dall'essenza stessa del Cristianesimo, sono presenti, più o meno evidentemente, in tutte le forme e realizzazioni della pedagogia veramente cristiana, senza prevenzione di limiti spaziali o temporali.

1 — *I fini dell'educazione* raggiungono la loro più alta integrazione, superando anche l'ideale di completezza ed equilibrio greco, nella totale formazione dell'uomo: natura e soprannatura, spirito e corpo, interiorità ed esteriorità, individualità e socialità. Superati gli estremismi intellettualistici o edonistici in sintesi di razionalità e di volontarismo, la *virtus christiana* — ben più adeguatamente della « *areté* » e della *virtùs* romana — prepara l'uomo alla sua duplice destinazione terrena ed eterna. Anche qui esiste un ideale: non più quello greco del *cittadino*, nè quello romano dell'« *orator* », — pur tanto sublime da sembrare a Quintiliano irrealizzabile (« qualis fortasse nemo adhuc fuerit ») —; un ideale più elevato e reale: il *Santo!*

2 — *La figura dell'educatore* non ne resta meno arricchita, sia che si consideri la nobilitazione della sua missione di collaboratore con il Maestro interiore; sia che si guardi alla più organica molteplicità di agenti: contro lo statalismo educativo dei pedagogisti greci, la concorde missione educativa della famiglia, della Chiesa, della società. Inoltre: all'elevatezza dei nuovi fini corrisponde la presentazione di nuovi mezzi (quelli della Grazia), che solo il Cristianesimo poteva offrire.

3 — *L'educando* stesso appare in una luce più vera e nobilitante: il sacro valore della « persona » si estende fino al bambino; il principio della fratellanza universale e della figliolanza divina, superando tutte le divisioni sociali, contribuisce potentemente e determinantemente nel far riconoscere per tutti gli uomini il diritto fondamentale alla educazione; anche la donna è riabilitata nella sua dignità. I limiti dell'imperfezione dell'educando hanno una più sicura determinazione e spiegazione dal dogma della caduta originale; mentre l'opera della Grazia apre nuove e sconfinate possibilità di perfezionamento, e stabilisce nuove forze positive nel giovane in favore dell'opera educativa.

4 — *Il rapporto educativo* — da persona a persona — è vissuto nella fondamentale tonalità della *charitas christiana*. Superata quindi, nel ri-

spetto alla persona, ogni giustificazione di assolutismo dispotico sia dello stato che del paterfamilias; e consacrata, nella luce dell'amore, da una parte la dedizione dell'autorità dell'educatore e dall'altra la sottomissione dell'educando.

L'attuazione di questi princìpi non ebbe sempre lo stesso vigore e la stessa cosciente chiarezza, nè la stessa organica sistematicità. Anche la pedagogia cristiana, come ogni realtà in cui opera l'elemento umano, fu soggetta a periodi di maturazione e di maggiore e minor vitalità, pur avendo sempre accompagnato la storia del Cristianesimo, almeno nel suo quadro essenziale di princìpi, norme educative e sostanziali attuazioni pratiche.

2. La Chiesa educatrice dell'umanità.

Si ha così quella perenne fecondità educativa della Chiesa, di cui parla Pio XI nella sua Enciclica sulla educazione cristiana della gioventù (« Divini Illius Magistri »).

Fecondità educativa che si è manifestata fin dai primi tempi del Cristianesimo, non solo con quella particolare istituzione educativa religiosa e soprannaturale che fu il Catecumenato, ma con una positiva preoccupazione da parte della Chiesa per tutti i settori dell'educazione: dalla responsabilità della famiglia cristiana, alla immunizzazione contro l'influsso delle scuole pagane sui giovani cristiani, al riconoscimento di maestri e più tardi (sec. IV) alla creazione di scuole totalmente cristiane.

Anche prescindendo da questo, la Chiesa si potrebbe ugualmente, a buon diritto, chiamare per eccellenza « educatrice dell'umanità » perchè colla sua dottrina e per la missione materna e magisteriale datale dal suo Fondatore operò quella lenta trasformazione del mondo alla luce del messaggio evangelico, quella preservazione di valori veramente umani e quella civilizzazione dei popoli barbari, che storicamente costituisce una gloria del Cristianesimo.

Ma anche in campo più strettamente educativo e culturale non è minore, in qualsiasi epoca, il merito della Chiesa. Alla caduta dello splendore di Roma fu la Chiesa a salvarne l'eredità culturale. Per opera dei monaci furono preservati dalle distruzioni barbariche i documenti letterari e filosofici della classicità. Per opera della Chiesa, dunque, fu possibile, pur durante i più oscuri secoli dell'alto Medioevo, il raccordo tra la Humanitas romana e l'Umanesimo rinascimentale; e potè verificarsi la fioritura umanistica dell'epoca Carolingia e il primo stabilirsi delle Università nel tardo Medio Evo. Durante tutto questo periodo fu la Chiesa ad avere non l'abusivo monopolio (perchè non lesivo di diritti altrui) ma la

prerogativa — in assenza di altri — delle scuole, sorte come per naturale gemmazione accanto ai centri più vitali del Cristianesimo: scuole monastiche, scuole episcopali, scuole parrocchiali.

E accanto alle *opere* educative, anche *scritti* sull'educazione cristiana che non sfigurano accanto ai classici pedagogisti di Roma: dal « *Pedagogo* » di Clemente Alessandrino (150-216); alla lettera di S. Basilio di Cesarea (328-379) ai giovani *sul modo di studiare con profitto gli scrittori pagani;* alle lettere di S. Gerolamo (331-420); al « *De Catechizandis rudibus* » e « *De Magistro* » di S. Agostino e al « *De Magistro* » di S. Tommaso; cui si dovrebbero aggiungere tanti altri scritti di Padri e Scrittori cristiani, fino al Rosmini e ai pensatori contemporanei.

Il Cristianesimo ha dunque portato all'uomo una realtà nuova (la sopraelevazione redentiva e la filiazione divina), una dottrina pedagogica necessariamente integrativa di quella precedente, e una impostazione del problema educativo, al quale, senza svalutare ciò che era valido della speculazione e dell'esperienza precedente, offre nuove vie e nuovi mezzi di soluzione. Esso si inserisce, così, potentemente e di diritto nel corso storico della pedagogia, come di tutta la realtà umana. La realtà storica dell'uomo è una sola, senza possibilità di sottrarvisi: quella che deriva dalla effettuale sopraelevazione, o dalla reale destinazione allo stato soprannaturale, con tutte le necessarie conseguenze. Tra cui, e in qualità di privilegio, le conseguenze pedagogiche-teoriche e quelle pratico-educative. L'unica pedagogia e l'unica educazione integrale è la pedagogia e l'educazione cristiana. Come oggi sarebbe scientificamente superata e da tutti svalutata una pedagogia che non tenesse conto degli ultimi sviluppi della psicologia, della sociologia, della pedagogia sperimentale, ecc., a maggior ragione (per l'importanza determinante del contenuto) è praticamente inadeguata e teoricamente priva anche di semplice serietà scientifica, una sintesi pedagogica che pretenda ignorare il dato storico e la dottrina pedagogica del Cristianesimo. Di questa dottrina è Maestra la Chiesa, — anche per questo « Educatrice dell'Umanità » —.

Questa considerazione ci dà il senso dell'importanza capitale che assumono nella storia della pedagogia e dell'educazione universale coloro che sono stati *in ogni tempo* gli esponenti e i realizzatori di questa concezione e di questa prassi educativa (anche se praticamente ignorati in tanti trattati di storia della pedagogia) e, con più ampio orizzonte, l'importanza, anche semplicemente da un punto di vista storico, di questa ininterrotta corrente pedagogica non effimera o legata a momentanei atteggiamenti di pensiero, ma antica e moderna e perenne perchè legata alla stessa vitalità feconda della Chiesa.

3. I grandi educatori cattolici.

Abbiamo accennato a esponenti e realizzatori dell'educazione cristiana. Essi costituiscono come una serie ininterrotta, e appaiono come pietre miliari in tutto il corso della storia della pedagogia. Grandi figure di educatori: da S. Basilio (328-379) a S. Gerolamo (331-420) a S. Agostino (354-430) a S. Benedetto (480-564) a S. Anselmo (1033-1109) a Vittorino da Feltre (1378-1446) a S. Bernardino da Siena (1380-1446) a S. Gerolamo Emiliani (1481-1573), fondatore della Congregazione educatrice dei PP. Somaschi, a S. Antonio Maria Zaccaria (1502-1539) fondatore della Congregazione dei PP. Barnabiti), a S. Filippo Neri (1515-1595) fondatore dell'Oratorio e dei « Preti dell'Oratorio », a S. Carlo Borromeo (1538-1584) a Silvio Antoniano (1540-1603), ecc.

I limiti di questo studio ci impongono una scelta: ci fermeremo, per il loro particolare significato anche storico, e per la straordinaria mole della loro opera, solo sui principali fondatori di congregazioni religiose educatrici e insegnanti.

a) S. Ignazio di Lojola (1491-1556) e la Compagnia di Gesù.

Lo spirito del fondatore e la spiritualità Ignaziana (cfr. gli Esercizi Spirituali), informano anche i princìpi che animano l'opera educativa e didattica della Compagnia:

— chiarezza del fine (Pedagogia della Verità e dell'Ideale); — far leva sull'attività e interesse personali; — approfondimento e gradualità; — cura dell'individuo.

Il movente fondamentale apostolico, sintetizzato nel motto programmatico « *Ad maiorem Dei gloriam* », ci spiega oltre all'orientamento generale di questo caratteristico stile di educazione cristiana, anche il fatto che la Compagnia si sia rivolta preferibilmente (dopo un primo disegno di educazione-istruzione catechistica popolare) all'educazione delle classi dirigenti.

I documenti fondamentali sono la *Parte Quarta* delle Costituzioni e la « *Ratio Studiorum* ».

La parte quarta delle Costituzioni è come la « Legge Organica dell'insegnamento nella Compagnia » fatta principalmente per gli studenti della Compagnia stessa.

Genesi della « Ratio Studiorum ». — La parte quarta delle Costituzioni prometteva un trattato apposito. Tentativi che precedono la *Ratio*

sono principalmente quello del P. Nadal (Collegio di Messina): *De Studiis Societatis Jesu,* rielaborato in *Ordo Studiorum;* e quello del P. Giacomo Ledesma: *De ratione et Ordine Studiorum Collegii Romani,* principale fondamento della *Ratio.*

Elaborata da apposite commissioni di studio (1581-1586) la *Ratio* nella redazione del 1586 è mandata in esperimento, con richiesta di osservazioni per opportune modifiche. Lo stesso si fa per la *Ratio* nell'edizione intermedia del 1591. Dopo di che si giunge alla forma definitiva del 1599, che verrà seriamente modificata solo nel 1832 per adattarla alle nuove esigenze culturali e pedagogico-didattiche — (non è tuttavia più possibile una perfetta unità di applicazione per le particolari esigenze dei programmi scolastici statali delle diverse nazioni) —.

Educazione e istruzione nella « Ratio Studiorum ». — Formazione ad un umanesimo classico come era nello spirito del tempo (sec. XVI): quindi fondamentale importanza data allo studio delle lettere classiche e della filosofia, con minore interesse per lo studio delle materie scientifiche, letteratura e lingue nazionali, storia...

— Tuttavia non « formalismo » letterario (difetto della decadenza umanistica), ma « formazione » della mentalità attraverso gli studi umanistici (*realismo* umanistico).

— Gradualità e specializzazione nelle scuole.

— Importanza già allora data all'attività stimolata e controllata (N.B. le numerose *ripetizioni*) degli allievi: esercitazioni, composizioni, dispute, declamazioni, accademie...

— Stimolo dell'emulazione.

La soluzione del problema disciplinare segna un deciso progresso sulla prassi allora comune — (uso della ferula) —; tuttavia il castigo anche corporale, pur grandemente limitato e regolato (si noti la carica di « *correttore* ») non fu completamente annullato.

Fonti della « Ratio Studiorum ». — Raccoglie il frutto di tutta la tradizione umanistica, senza dipendere specificamente da nessuno dei grandi umanisti; tuttavia il « modus parisiensis » (Università di Parigi) fa massimamente sentire la sua influenza, anche per espressa confessione degli Umanisti della Compagnia.

Importanza storica della « Ratio ». — Si può considerarla come un punto di arrivo, un frutto maturo di tutta la pedagogia dell'Umanesimo. In seguito servì praticamente da guida agli studi classici fino ai nostri giorni.

L'efficacia del sistema pedagogico-didattico e la sua rispondenza alle esigenze del tempo sono dimostrate anche dalla rapida diffusione dei Collegi della Compagnia (253 a 50 anni dalla morte del Fondatore).

1558 Fr. Riv. Calasanziana 1957 (m) n. 12 (ott.-dic.) p. 25

b) S. Giuseppe Calasanzio (1556-1648) e gli Scolopi.

S. Giuseppe Calasanzio, fondatore degli Scolopi, è *l'apostolo e il più efficace iniziatore dell'opera dell'istruzione popolare,* in un'epoca in cui tale istruzione era ancora quasi completamente trascurata. Vi diede inizio a Roma (Trastevere), non senza opposizioni e vessazioni da parte della nobiltà, gelosa del suo prestigio creduto compromesso dall'elevazione culturale del popolo.

La scuola popolare costituisce dunque, come realizzazione, nella storia dell'educazione cattolica, un primato del Calasanzio e della Congregazione da lui fondata.

Opera di educazione e non di pura istruzione; mirante alla completa formazione dei figli del popolo. Opera educativa intesa quindi come apostolato — (lo spirito animatore e il movente intimo è espresso dal motto programmatico: ad maius pietatis incrementum, *AMPI*) — realizzantesi nei tre settori: Religioso-morale (scuole *Pie*), Sociale-patriottico (elevazione del popolo), culturale.

Grande merito nella storia dell'educazione va attribuito all'*Organizzazione delle Scuole Popolari,* regolata già dalle Costituzioni (*De gubernatione scholarum piarum; De disciplina uniformi in scholis observanda*) in modo che in tutte le « scuole pie » vigesse lo stesso ordinamento, sia quanto al *personale* addetto alle scuole stesse (sottolineiamo gli uffici di Direttore; Prefetto degli studi o Direttore tecnico; Confessore o Direttore spirituale; Prefetto dell'« orazione continua »; i Maestri; il Correttore); sia quanto all'*ordinamento pedagogico didattico*: (un inizio di gradazione nelle scuole; insegnamento ciclico diviso in 9 — poi 12 — classi con esami e passaggi di classe quadrimestrali; metodo simultaneo e misto, a mezzo di decurioni).

Particolarmente delicato il *problema della disciplina* e in special modo dei castighi corporali, non ancora (è il difetto dei tempi) completamente aboliti, ma prudentemente regolati e limitati (notare a tal proposito le cariche del prefetto e del correttore, e il « consiglio di disciplina » per casi di licenziamento).

Quanto all'aspetto religioso, anima profonda di tutto il sistema, merita speciale menzione, tra le numerose pratiche di pietà, la pratica, anche durante le ore di scuola, dell'« orazione continua » e l'ufficio di « prefetto dell'orazione continua » con vera funzione di *formazione* religiosa.

c) S. Giovanni Battista de la Salle (1651-1719) e i Fratelli delle Scuole Cristiane.

Il Fondatore dei Fratelli delle Scuole Cristiane, S. Giovanni Battista de la Salle (1651-1719), accentuando in sè la *preoccupazione pedagogica* già viva nel Seminario di S. Sulpizio, da lui frequentato, e animandola del suo grande *zelo* per le anime, stabilisce, dopo varie esperienze di vita, di dedicarsi alla *Scuola popolare*, ancora allora in condizioni non migliori di quelle in cui l'aveva trovata a Roma S. Giuseppe Calasanzio.

Constatazioni che spronarono gli inizi dell'opera del Fondatore: L'abbandono dei ragazzi e la conseguente depressione morale-religiosa e sociale; la mancanza di scuole e lo stato miserevole di quelle esistenti (p. es. le scuole parrocchiali); la mancanza di maestri e l'abbiezione (nella stima, nella preparazione culturale, nell'impegno pedagogico, nella posizione sociale) di quelli che c'erano.

Fini intesi dal fondatore e dalla Congregazione. — Elevazione sociale e morale mediante la scuola e l'educazione; preoccupazione squisitamente catechistica (il primato indiscusso ed insostituibile della scuola di Religione); preoccupazione culturale nuova (la cultura popolare, umanesimo del lavoro).

Opere compiute a questo scopo:

1 — Scuole per la preparazione dei maestri: Il La Salle è tra i primi iniziatori delle *scuole normali*. Di grande importanza è *La Condotta del Formatore*, per il Direttore di tali scuole.

2 — La nuova *Congregazione religiosa educatrice* e la figura del *Religioso-Educatore-Laico* (cfr. *Le dodici virtù del maestro; Meditazioni sulla scuola* e specialmente le Costituzioni).

3 — Le « *Scuole Cristiane* »:

a) dapprima scuole popolari di tipo elementare (anche per conservare questo indirizzo il Fondatore volle non Sacerdoti i suoi Religiosi);

b) ma anche, ancor vivente il Fondatore, collegi per classi più elevate e nobili, con indirizzo prevalentemente tecnico (v.g. il Collegio dei nobili Irlandesi; la scuola domenicale o « académie chrétienne »; il collegio di Saint-Jon).

c) Scuole professionali.

Spirito animatore. — Apostolato educativo per una « formazione cristiana integrale ». Perciò: — curatissima formazione del *Religioso-Educa-*

tore (spirito di fede, zelo...); — posto d'onore alla scuola di catechismo; — pratiche religiose, sostegno della vita cristiana.

L'educatore Lasalliano. — Cordiale ma senza troppa familiarità; vive coi suoi giovani, ma senza farsi uno di loro (v.g. non partecipazione ai loro giochi...); cerca di conservare un certo distacco che assicuri l'autorità...

Questa certa austerità, nel pensiero del La Salle, dovrebbe esserci anche da parte dei ragazzi (ricreazioni non troppo chiassose, moderazione dei caratteri esuberanti...), e nell'ordinamento delle scuole e collegi (senso della perfezione e compiutezza; p. es. la preparazione di feste...).

Organizzazione delle scuole. — L'ordinamento scolastico è diretto dalla « Conduite des Ecoles Chrétiennes » che segna anche come didattica pratica un passo decisivo nella storia dell'educazione: attività degli allievi (p. es. gli « uffici » enumerati nel capo VII della *Conduite*); gradazione; metodo simultaneo...

Anche al problema disciplinare (specialmente quanto ai castighi, uso della « ferula ») è data dalla *Conduite* una soluzione di equilibrato progresso, mediante la regolamentazione delle correzioni e dei castighi alla luce dell'amore educativo cristiano e della più grande saggezza pedagogica, anche se non si potè raggiungere subito la completa abolizione del castigo corporale, che pure era nelle intenzioni del La Salle.

Speciale importanza nella Storia dell'Educazione hanno: — la fondazione della nuova Congregazione educatrice (dimostrazione della vitalità educativa della Chiesa); — l'inizio delle scuole normali per la preparazione dei maestri; — il documento pedagogico-didattico della *Conduite*.

d) Il B. Marcellino Champagnat (1789-1840) e i Fratelli Maristi.

Nel clima della Restaurazione in Francia dopo il burrascoso periodo della Rivoluzione e del regime imperialista napoleonico, in una situazione educativa e scolastica popolare non molto dissimile da quella trovata dal Calasanzio e dal La Salle, compare la figura dello Champagnat: Dotato di grande spirito apostolico e profonda sensibilità pedagogica si dedica all'educazione e istruzione dei figli del popolo e, nello spirito e secondo il metodo lasalliano, si fa iniziatore e guida di una nuova forza educativa cristiana: la congregazione dei Piccoli Fratelli di Maria, o Fratelli Maristi.

Nell'alveo della più genuina tradizione cristiana è una nuova corrente vitale che si immette nel corso sempre rinnovantesi della pedagogia e dell'educazione; prova della continua presenza della Chiesa e del Cristianesimo nel campo educativo con forze rispondenti alle esigenze dei tempi.

Merito principale dello Champagnat è l'aver saputo assimilare, adattare alle necessità del momento e trasfondere negli educatori da lui formati e nella sua operosa Congregazione, il vero spirito dell'educazione cristiana: educazione religiosa e educazione integrale, in spirito di grande rispetto e comprensione per il giovane e di amorevole dedizione dell'educatore.

e) S. Giovanni Bosco (1816-1888) e la Congregazione Salesiana.

In questi rapidi cenni ad alcune figure della Galleria dei Grandi Educatori Cattolici, ci si presenta in Don Bosco (1), il più grande Educatore dell'800.

Della tradizione educativa cristiana egli accentua in sè e rivive con stile personale specialmente la caratteristica della *carità*, dell'*amore* verso i giovani: « La pratica di questo sistema è tutta appoggiata sopra le parole di S. Paolo che dice: Charitas patiens est... omnia suffert, omnia sperat, omnia sustinet » (1. Cor. 13, 4 ss.). A questa carità eminentemente soprannaturale e cristiana è ispirato e da essa si articola tutto il suo « *Sistema preventivo* »; suo più per originalità di stile e potenza di realizzazione, che per unicità di possesso, essendo anch'esso un prodotto genuino della pedagogia del Vangelo. Amore di *effettiva dedizione* e servizio al giovane, non di fallace tenerume; ma allo stesso tempo amore reso *manifesto* e palese attraverso la continua *convivenza e confidenza* con i giovani e attraverso lo *spirito di famiglia*, che pervade e anima tutte le espressioni della vita educativa: « Che i giovani non solo siano amati, ma che essi stessi conoscano di essere amati... che essendo amati in quelle cose che a loro piacciono, col partecipare alle loro inclinazioni infantili, imparino a vedere l'amore in quelle cose che naturalmente loro piacciono poco... ».

Caratteristiche manifestazioni di questa convivenza sono l'animata « *vita del cortile* » — in cui l'educatore, che fraternamente partecipa ai giochi del ragazzo, ha modo di conoscerlo meglio e di esser sentito veramente come un amico che vive la vita del suo educando —; e l'« *assistenza* » fraterna, continua, che è *presenza amorevole e preventiva* — ritenuta necessaria nel sistema — da non confondersi però con un'oppressiva e mortificante vigilanza.

Sulla piattaforma di questa amorevolezza si erigono, per D. Bosco, gli

(1) Degli scritti di S. Giovanni Bosco d'interesse pedagogico, ricordiamo solo l'opuscolo sul Sistema Preventivo, la lettera scritta da Roma il 10 maggio 1884, i Regolamenti dell'Oratorio e dei Collegi, le biografie di Magone Michele, Besucco Francesco, S. Domenico Savio.

altri due pilastri del suo « sistema », che specificano come tonalità e orientano finalisticamente la amorevolezza stessa. Sono la ragione e la religione. « Questo sistema si appoggia tutto sopra la ragione, la religione e la amorevolezza ».

« *Ragione* » che è — in tutta la vita educativa e in tutte le sue espressioni affettive, didattiche, disciplinari e anche religiose — naturalezza, ragionevolezza e razionalità, convinzione e convincimento. Ragione quindi che irrobustisce l'amore e addolcisce la disciplina, rendendo e l'uno e l'altra luce e orientamento per l'educatore e per l'educando.

« *Religione* » che non si limita a vaga e sentimentale religiosità, ma è sostanza di formazione. Essa imprime a tutta l'opera educativa la sua più essenziale orientazione: la formazione del cristiano, la salvezza dell'anima (di cui si parlerà al giovane con franchezza e confidenza fin dai primi incontri; D. Bosco dice fin dal primo incontro). Essa sostiene e qualifica la dedizione sacrificata dell'educatore cristiano; gli indica e mette a sua disposizione i mezzi soprannaturali indispensabili: la frequenza dei Sacramenti, la devozione Mariana, il pensiero dei novissimi e della presenza di Dio. « Perciò soltanto il cristiano può con successo applicare il Sistema Preventivo ».

Tutto senza imposizione forzata, ma in spirito di fiduciosa confidenza, di sana e — a tempo e luogo — chiassosa allegria; di attiva spontaneità dei ragazzi, saggiamente stimolata e orientata dall'educatore verso i supremi « *interessi* » dell'anima ».

Dell'anima, ma anche del corpo e di questa vita terrena; perchè Don Bosco è un educatore concreto che dando il loro valore a tutti gli aspetti della vita, si propone alla luce dei princìpi cui abbiamo accennato, un'*educazione integrale*: studio, lavoro, concreta preparazione alla vita; quello che proponeva apertamente ai suoi giovani nel trinomio « allegria, studio, pietà », o coll'amminicolo piacevole e mnemonico, ma saggiamente orientativo, delle tre « s »: sano, sapiente, santo.

Questa completezza e concretezza ha avuto la sua realizzazione nei vari tipi di *istituzioni educative* — cui si dedicò Don Bosco e in cui lavorano le due Congregazioni educative ed insegnanti che ne perpetuano l'opera: quella dei Salesiani e quella delle Figlie di Maria Ausiliatrice —: l'*Oratorio*, gli *istituti professionali*, e i *collegi* per i vari gradi di scuole.

D. Bosco, benchè avesse avuto numerose e felici intuizioni in campo didattico, non ha legato alla sua istituzione un ordinamento didattico particolare, lasciando una possibile apertura a quei progressi che i tempi nuovi apportano.

Nell'esercizio dell'*amorevole autorità*, D. Bosco sottolinea piuttosto l'« *amorevole* », pur senza vanificare la « *autorità* ». Il Sistema Preventivo

« perciò esclude ogni castigo violento e cerca di tener lontani gli stessi leggeri castighi », « L'educatore tra gli allievi cerchi di farsi amare se vuol farsi temere », « Presso i giovanetti è castigo quello che si fa servire per castigo ». Il Sistema Preventivo però non si riduce a una questione disciplinare, ma è uno « *stile* » che pervade tutti gli aspetti dell'opera educativa.

4. Caratteri comuni dell'educazione cattolica.

In primo luogo risulta chiaramente dall'esposizione fatta la tempestiva rispondenza della Chiesa e del Cristianesimo ad ogni giusta esigenza educativa dei tempi e a ogni sano orientamento culturale. Nei critici momenti della Riforma e Controriforma, una delle manifestazioni della vitalità del Cristianesimo e della sua forza di autoconservazione fu proprio il pullulare di figure di grandi Educatori e di Congregazioni educatrici e insegnanti. Con le Congregazioni dei Fratelli della Vita Comune, e specialmente con la Compagnia di Gesù è stato accolto, pedagogicamente potenziato e perpetuato l'orientamento umanistico; con le Congregazioni dei Fratelli delle Scuole Pie, i Fratelli delle Scuole Cristiane e i Fratelli Maristi si è risposto alla necessità dell'elevazione culturale e umana del popolo attraverso le scuole popolari; con la Congregazione Salesiana è stata potenziata l'opera degli oratori festivi ed accentuata, secondo le nuove esigenze dei tempi, la formazione dell'operaio attraverso le scuole professionali. Tutte insieme, poi, pur con uno spirito proprio, costituiscono una grande potenza di elevazione religiosa e morale a servizio della Chiesa e delle anime.

Sarà quindi utile, per una visione unitaria, rilevare alcuni caratteri storici comuni a queste varie espressioni dell'opera educativa cristiana, che persistono pur sotto le accentuazioni particolari di metodi e di stile educativo dovute alla missione particolare di ognuna, al tempo della fondazione, alla spiritualità stessa del Fondatore (2). Indichiamo schematicamente:

1. Per la natura stessa della Chiesa di cui sono espressione, presentano tutte un carattere di *tradizionalità* e *storicità;* che non è ostacolo, ma condizione anche di sana modernità.

2. Orientamento sistematico a *ispirazione teologica,* sostenuta anche da una *base filosofica* sostanzialmente comune, che dà unità nei grandi princìpi animatori e nell'indirizzo teleologico.

(2) Parliamo specialmente delle Congregazioni insegnanti, come manifestazioni più tipiche; ma quanto si dice può essere in linea di massima applicato anche alle altre forme più o meno ufficiali dell'educazione cattolica.

3. *Carattere umano e ampiamente umanistico,* diretto all'integrità della formazione dell'uomo storico nella totalità dei suoi interessi; equilibrio e gerarchizzazione dei valori.

4. Fondamentale ispirazione alla « *Charitas Christiana* », sia nella generale impostazione dell'opera educativa, sia in particolare nella soluzione del problema disciplinare. Comune l'impegno di graduale superamento di metodi opprimenti o meno degni della natura umana, di totale abolizione della passionalità in favore di una « *amorevole autorità* »; pur restando, secondo il particolare spirito di ogni Congregazione, la possibilità di accentuare più l'« *amorevole* » o più l'« *autorità* ».

5. Per questo sostanziale agganciamento alla « charitas » cristiana, le varie Congregazioni insegnanti hanno anche potuto realizzare, senza soluzione di continuità, quella che è una caratteristica della missione educativa della Chiesa: l'educazione del popolo, dei poveri, delle classi meno abbienti, e quelle che sono per antonomasia chiamate *opere educative di carità.*

6. Comune anche il merito di aver curato la specifica *preparazione di veri educatori* (anche in tempi in cui tale preparazione era pressochè sconosciuta) e la creazione di una *stabile organizzazione,* che, contro l'effimera vitalità di pedagogisti ed educatori solitari, perpetua nel tempo una peculiare forma di educazione. Tutto ciò concorre a dare unanimità e forza d'azione. Da questa stabilità non va disgiunto, è vero, — per quanto non determinante — il pericolo di un certo fissismo, dovuto all'oggettiva difficoltà di conciliare le essenziali ispirazioni originarie con le cangianti esigenze dei tempi e alla morale impossibilità di perpetuare coll'opera anche la genialità del Fondatore. Il che non impedisce che queste istituzioni abbiano sempre una vitalità educativa molto superiore a tanti metodi e organizzazioni che pullulano coll'etichetta di modernità, ma non hanno nè uguale sicurezza di orientamento, nè uguale garanzia di continuità e di efficacia.

5. Attivismo cristiano.

In questo quadro sintetico, non ci siamo fermati all'aspetto tecnico-didattico dell'educazione cristiana, ma è certo che sia con l'esperienza didattica (oggetto sempre di studio e riflessione) delle Congregazioni insegnanti, sia con i documenti scritti, — frutto di tale esperienza e incorporati nei loro Regolamenti o accuratamente elaborati a parte (3) — sia in-

(3) Ricordiamo al posto d'onore la *Ratio Studiorum* dei Gesuiti, e la *Conduite des Ecoles Chrétiennes* dei Fratelli delle Scuole Cristiane.

fine con la genialità di singoli educatori e pedagogisti cattolici, la Chiesa ha sempre avuto voce attiva, e non raramente anche di preminenza, nel dialogo delle stesse tecniche educative e metodi didattici.

E questa è una realtà non solo storica, nel senso di passata alla storia, ma ancor oggi in perfetta efficienza: accanto alle forze laiche della scuola operano potenti correnti cattoliche — non inferiori alle prime per serietà scientifica e certamente superiori per completezza pedagogica — nell'elaborazione di metodi attivi e nell'attuazione della sperimentazione pedagogica.

Ricordiamo uno dei capiscuola dell'attivismo cristiano, Mons. Eugenio Dévaud (1876-1942) e la sua opera fondamentale *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*.

A parte il fatto delle premesse storiche dell'attivismo, che possiamo riscontrare anche nella più autentica pedagogia cristiana, è anche vero che il più completo e più genuino attivismo è quello che sollecita e risponde a *tutti* gli *interessi* del bambino sia in una visione orizzontale (interessi individuali e sociali), sia in una visione verticale (interessi naturali e soprannaturali, temporali ed eterni), superando naturalismo e spontaneismo istintivo sulla base di una completa concezione personalistica, finalistica e cristiana, che è quanto dire « storica » dell'uomo e dell'educando. L'argomento richiederebbe più lungo discorso — per il quale rimandiamo agli studi appositi —, ma intanto dobbiamo concludere che come l'unica pedagogia vera oggi è la pedagogia cristiana, così l'unico vero attivismo è l'attivismo cristiano.

Andrés Manjón (1846-1923).

Una delle più chiare attuazioni dell'attivismo cristiano è quella realizzata da Andrés Manjón. Egli operò una delle più felici sintesi tra il sano tradizionalismo della scuola antica e le migliori esigenze emerse più tardi nella Scuola Nuova.

Sotto il torchio della scuola del suo paese nativo a Sargentes (Provincia di Burgos, Spagna), dove i vecchi sistemi repressivi erano scrupolosamente attuati e nella disciplina e nell'insegnamento verbalistico, mnemonico, passivo e sovente violento, immerso tutto in un ambiente chiuso, opprimente, senza aria e senza sole, maturò l'idea di una scuola dove i ragazzi avessero per tetto lo stesso cielo, e dove l'insegnamento fosse il prodotto di una intelligente intesa tra educatore ed educando.

Docente universitario, coltiva l'innata vocazione di maestro e cerca di attuarla in diverse mansioni, aiutato dal suo acuto ingegno che mette al servizio di una lotta senza quartiere contro il liberalismo francese che invadeva gli ambienti educativi e sociali della Spagna, alla fine del secolo.

Trasferito all'Università di Granata, a contatto con i « gitanos », che vivono in misero abbandono morale e materiale, sente risorgere la vocazione sacerdotale e a quarant'anni viene ordinato sacerdote.

Un giorno del 1888 in un incontro casuale con un'anziana « gitana » che insegna il catechismo per mezzo del canto a un gruppo di ragazzi anch'essi « gitanos », chiusi in una delle grotte della strada che conduce all'Abbazia, prende sotto le sue cure la piccola scuola, comperando un « carmen » (casa con giardino), e facendola funzionare all'aperto. Fu la sua prima scuola.

Un anno dopo può inaugurarne un'altra con carattere ufficiale: scuole che si moltiplicano poi prodigiosamente nella stessa città di Granata, nella Spagna e anche all'estero.

Non vuol fondare nessuna Congregazione religiosa, perchè vuole che le sue scuole siano alla mano di tutti i maestri di buona volontà, che vogliono educare « in cristiano e in spagnolo », e allo scopo crea il Seminario di Maestri, dove i giovani alunni mentre frequentano le classi della Scuola Normale, ricevono una formazione atta a orientare la loro opera nelle scuole dell'Ave Maria, nome che dà alla sua opera, in un simbolico senso di redenzione per mezzo dell'istruzione e dell'educazione.

Per far conoscere l'opera comincia a scrivere le sue famose « Hojas », specie di resoconto del lavoro che si fa, e che si convertono poi in preziosi scritti pedagogici e didattici, arricchiti da altri libri che scrive col preciso scopo di formare pedagogicamente e i maestri e gli allievi.

Ma dove la genialità del Manjón si afferma con caratteristiche particolari, è nella sua concezione attivistica dell'educazione, in forma tale da precedere di molti anni quelli che sono i principali enunziati della Scuola Attiva, ma integrati e perfezionati, giacchè prende come centro dell'educazione tutta la persona dell'educando, coi suoi interessi naturali e soprannaturali, e facendo pertanto del suo attivismo un attivismo personalistico, dove il « doing by larning » del Dewey viene attuato in un senso integrale, perfetto.

Sebbene non si possa dire di lui che sia stato un teorico dell'educazione, nel senso rigoroso della parola, tuttavia i suoi numerosi scritti sono così ricchi di novità, di spunti audaci e strettamente attivi riguardo alle diverse specificazioni della Pedagogia e Didattica — come l'educazione fisica, intellettuale, morale, religiosa, sociale, estetica — che potrebbero costituire un ampio e nutrito trattato di pedagogia pratica.

Ma è nell'attuazione dei suoi princìpi che il Manjón si rivela vero precursore della Scuola Attiva. La sua metodologia didattica basata sul giuoco e sul lavoro manuale ha creato sussidi per l'insegnamento di così policroma varietà, quantità e intuizione, che lo collocano alla testa di

quelli che, in forma sistematica e permanente, diedero alla Scuola una fisionomia nettamente attiva e personalistica. E, soprattutto, può vantarsi del titolo di Creatore della Scuola all'aperto, giacchè quelle del Reddie nell'Abbotsholme (1889), del Badley a Bedales (1893), del Lietz a Ilsenburg (1896), del Dewey a Chicago (1896), del Demolins nell'« Ecole des Roches » (1899), delle sorelle Agazzi (1894) e di Maria Boschetti Alberti (1917) in Italia, e finalmente del Decroly nel 1917, — senza tener conto di altre esperienze fugaci come quella di Tolstoi, — sono tutte posteriori alle Scuole dell'Ave Maria del Manjón.

Concludendo, si deve riconoscere nell'educatore spagnolo uno dei più grandi educatori moderni che nella teoria e nella pratica educativa anticipò la cosiddetta « rivoluzione copernicana dell'educazione ». Il suo è un attivismo dello spirito, attivismo enunziato da Ferrière, integrato teoricamente nel suo aspetto finalistico soprannaturale dal Dévaud, e proclamato e attuato pienamente dal Manjón, che, raccogliendo la ricca eredità della Tradizione cristiana, praticò un attivismo personalistico autentico.

Indicazioni bibliografiche

VENTURA L., *La pedagogia del Cristianesimo,* 2 voll., 2ª ediz., Soc. An. Ed. Dante Alighieri, Milano 1934.

MARIQUE P. J., *History of Christian Education,* 2 voll., Fordham University Press, N. Y. 1924.

BOYER A., *La pédagogie chrétienne,* Paris 1947.

GOELZ B., *Christliche Erziehungswissenschaft,* Verlag Athesia, Bozen 1949.

CASOTTI M., *La pedagogia di S. Tommaso d'Aquino,* La Scuola, Brescia 1931.

CASOTTI M., *Il " De Magistro " di S. Agostino e il metodo intuitivo,* Vita e Pensiero, Milano 1931.

SURACI A., *Il pensiero e l'opera educativa di S. Anselmo d'Aosta,* SEI, Torino 1953.

CHARMOT F. S.J., *La Pédagogie des Jésuites. Ses principes. Son actualité,* Ed. Spes, Paris 1951.

HERMAN J. B., *La pédagogie des Jésuites au XVI siècle,* Picard, Paris 1894.

BARBERA M. S.J., *La Ratio Studiorum e la Parte Quarta delle Costituzioni della Compagnia di Gesù.* Trad. con introduz. e note di M. Barbera, Cedam, Padova 1942.

CABALLERO P. V., *Orientaciones pedagógicas de S. José de Calasanz,* Madrid 1945.

CABALLERO P. V., *Orientaciones pedagógicas de las Escuelas Pias,* Madrid 1950.

REGAULT G., *Histoire générale de l'Institute des Frères des Ecoles Chrétiennes.* Tome I: *L'Oeuvre religieuse et pédagogique de Saint Jean-Baptiste de la Salle,* Plon, Paris 1937.

FR. EMILIANO, S. *Giovanni Battista de la Salle,* La Scuola, Brescia 1948.

AUDRAS G. B., *Vita del Beato Marcellino Giuseppe Benedetto Champagnat,* prima ed. italiana, Tip. Poliglotta Vaticana, Roma 1955.

BRAIDO P., *Il Sistema Preventivo di Don Bosco,* Pont. Ateneo Salesiano, Torino 1955.

BRAIDO P., *Il Sistema Educativo di Don Bosco,* SEI, Torino 1955.

S. G. BOSCO, *Il Metodo Preventivo. Con testimonianze ed altri scritti inediti.* Introduzione e note di M. Casotti, La Scuola Ed., Brescia 1940.

RICALDONE P., *Don Bosco Educatore,* 2 voll., Libreria Dottrina Cristiana, Colle D. Bosco, Asti, 1951-1952.

AUFFRAY A., *La Pédagogie d'un Saint,* Lyon-Paris 1930.

DÉVAUD E., *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano.* Pref. A. Baroni, La Scuola, Brescia 1940.

DE HOVRE, *Le Catholicisme, ses Pédagogues, sa Pédagogie,* A. Dewit, Bruxelles 1930.

CORALLO G., *Il Cristianesimo e l'educazione,* inserito nella « Biblioteca dell'educatore », diretta da L. Volpicelli; vol. VII: *Storia del costume educativo,* pp. 195-255, AVE, Milano s. d.

S. Agostino, Antologia Pedagogica, scelte di passi coordinati in dottrina con introduz. e commento di Pinc. Milano, TO. SEI, 1958

CONCLUSIONE

1 — Dalla linea storica che abbiamo tentato di abbozzare nella brevità di queste note, si scorge che la pedagogia, come pure l'educazione, è in continuo sviluppo e in graduale perfezionamento.

2 — La *storicità,* cioè la sana *tradizionalità,* è allo stesso tempo garanzia di esperienza e condizione per un progresso che voglia essere immune da esperienze avventate e gravemente dannose per l'opera educativa. Questo si è provato dalle conseguenze prodotte dall'antistoricismo della pedagogia illuministica e naturalistica.

3 — Tale senso di storicità e tradizionalità è particolarmente legato alla nostra *pedagogia cristiana,* inscindibilmente connessa a concezioni filosofiche e verità teologico-dogmatiche tramandateci appunto dalla Storia e dalla Tradizione.

4 — Della Storia tuttavia si deve valorizzare quanto risponde profondamente alla natura umana nella sua interezza; quanto cioè, superando

le contingenze di particolari ideologie o situazioni storiche, entra come costitutivo di quella sana corrente pedagogica che partendo dai tempi precristiani è giunta fino a noi, presente, sia pure con disuguale evidenza e perfezione, in tutte le epoche, e che ben possiamo denominare *pedagogia perenne*.

5 — Già che l'educatore, e particolarmente l'educatore cristiano, è necessariamente inserito in questo sviluppo storico dell'educazione, è sommamente auspicabile che tale inserzione sia pienamente cosciente. Gli sarà allora più facile trovarvisi come elemento propulsore e non come remora o zavorra. Infatti anche nei tempi delle migliori elaborazioni pedagogico-didattiche, è stata l'impreparazione degli educatori e dei maestri a rallentarne di anni e di secoli la vitale applicazione.

6 — Nel senso di questo progresso è anche l'apertura delle nuove tecniche, a quanto *di vero* i nuovi tempi portano e che deve essere inserito nel troncone vivo della pedagogia perenne. Solamente così questo corso storico potrà essere conservato e potenziato, invece di venir incanalato e deviato da concezioni che possono essere geniali per quanto hanno di positivo, ma deleterie per quanto hanno di lacunoso o falso. Or questo sforzo di aggancio non può partir da loro, che disprezzano la nostra tradizionalità, ma deve partir da noi che apprezziamo il buono della loro modernità. Dicevamo più sopra che la tradizionalità è condizione di progresso; ora dobbiamo dire che anche la sensibilità al progresso è condizione di vitalità e conservazione di quella inalienabile tradizione. Ci ricolleghiamo così a quanto si disse nell'introduzione: non basta un atteggiamento di polemica; si esige opera e genialità di conciliazione. La nostra pedagogia e la nostra educazione non deve essere solo tradizionale, perchè minaccerebbe di essere vecchia, nè solo nuova, perchè minaccerebbe di esser vuota: deve essere storica in senso pieno.

Pier Giovanni Grasso

PSICOLOGIA PEDAGOGICA

INTRODUZIONE

Scopo di questa parte, dedicata alla psicologia dell'educazione, è quello di offrire un panorama dei risultati più interessanti della psicologia scientifica che possono, in parte, fondare e orientare l'azione scolastica e educativa.

Non si pretende dunque di trattare, neppure schematicamente, di *tutti* i problemi psicologici: nel campo immenso della psicologia generale e speciale, si trasceglieranno quei dati che possono formare il contenuto di un'utile « psicologia pedagogica ».

La nostra finalità pratica-applicativa e il pubblico a cui ci rivolgiamo, imporranno talune limitazioni nell'approfondimento teorico e sperimentale delle questioni, e una continua preoccupazione di chiarezza, semplicità e praticità. Non sarà però tutto facile: la realtà psichica, molto più di quella materiale, è una meravigliosa complicazione, di cui l'uomo ha appena iniziata la scoperta.

Si cercherà di organizzare e unificare la trattazione dei vari problemi attorno ad alcuni concetti fondamentali (come quelli di *sviluppo* per *integrazione* e *differenziazione* continua e graduale, di *totalità*, di *maturazione*, di *associazione*, di *socializzazione*, ecc.): l'orientamento più recente degli studi sull'apprendimento e sulla personalità giustificheranno pienamente tale riduzione, e inoltre sarà reso così facile un'*organica* deduzione di norme didattiche e pedagogiche (1).

(1) Non è nostro còmpito dedurre tali norme, ma solo quello di descrivere i processi psichici che le giustificano. La psicologia, anche quella « pedagogica », è scienza descrittiva, non normativa. Sarà però nostra cura indicare, con cenni brevissimi, le applicazioni possibili delle conclusioni psicologiche presentate.

Si eviteranno il più possibile le controversie, utilizzando nella nostra sintesi solo i dati più sicuri e comunemente ammessi dalle varie correnti psicologiche contemporanee. Non sarà però difficile al lettore avveduto notare che la nostra interpretazione generale dello sviluppo s'impernia su concetti messi in valore soprattutto dalla « psicologia della forma », che, tra l'altro, ci sembra la più vicina o la più aperta ad una concezione spiritualistica dell'uomo.

Il piano della trattazione è il seguente:

1. Fissati il *concetto,* i problemi e i *settori* della psicologia in generale, e della psicologia *pedagogica* in particolare, se ne descriveranno brevemente i *metodi.* Si concluderà questa parte introduttiva con un rapido *sguardo storico-critico* alle maggiori correnti psicologiche contemporanee.

2. Stabilito il concetto di *sviluppo* come idea unificante tutta la problematica psicopedagogica, se ne illustrerà il significato, il valore e le leggi generali in rapporto al processo evolutivo della crescita umana. In modo speciale si dirà dei rapporti tra sviluppo e maturazione, sviluppo e influenza ambientale (in termini psicopedagogici: sviluppo e interazione eredità-ambiente educativo).

3. Le *forme* e le *fasi* dello sviluppo faranno oggetto della terza parte, con particolare approfondimento dello sviluppo fisico-fisiologico, intellettuale, sociale-emotivo, morale-religioso, considerati soprattutto nelle tappe dell'età « scolastica » (7-18 anni).

4. L'*apprendimento* (natura, condizioni, fattori influenzanti, forme, ecc., con una speciale attenzione ai fenomeni della memoria e del cosidetto « transfer » dell'esercizio) e

5. la *personalità* (nella sua struttura e nel sùo sviluppo integrativo, in rapporto soprattutto con la volontà e la libertà) saranno studiati più a fondo negli aspetti più interessanti per l'educatore.

1. Che cos'è la psicologia pedagogica.

La psicologia (etimologicamente: *scienza dell'anima*), nell'accezione moderna e scientifica del termine può essere descritta come lo *studio sistematico e positivo della vita psichica,* nel suo aspetto statico (strutture) e dinamico (funzioni) (2).

(2) Si parla qui di « scienza positiva » in contrapposizione a « scienza speculativa » (di tipo filosofico, ad es.), nel senso di una ricerca condotta a mezzo del metodo d'osservazione sistematica e sperimentale dei fenomeni. Una psicologia speculativa o *razionale* dovrà integrare e interpretare, sul piano delle « cause ultime », i dati della psicologia sperimentale, la quale però è, in se stessa, indipendente da ogni presupposto filosofico e dovrebbe rimanere quindi *neutrale.*

Si può anche accettare la definizione di psicologia come *scienza del comportamento*, qualora s'intenda per comportamento quel fenomeno complesso che presenta un doppio aspetto:

— un aspetto o faccia *esterna*: modificazioni varie (come gesti, suoni, reazioni nervose, chimiche, muscolari, ecc.) che si manifestano esteriormente e studiabili quindi oggettivamente, mediante osservazione « dal di fuori »;

— un aspetto o faccia *interna*: modificazioni interne di tipo intenzionale (emozioni, desideri, tendenze, percezioni, ecc.), che nel loro aspetto cosciente sono accessibili direttamente solo al soggetto, nell'introspezione.

Il comportamento, così considerato, è dunque un oggetto fisico e un avvenimento di coscienza (un oggetto *psicofisico*).

La psicologia è oggi sovente definita come lo *studio della personalità* e cioè di quel complesso di « tratti », soprattutto dinamici, di comportamento che caratterizzano unitariamente una persona, la distinguono da tutte le altre e permettono una certa previsione della sua condotta.

A seconda dei differenti punti di vista dai quali si considera l'oggetto della psicologia e dei differenti tipi di soggetti del comportamento, si può distinguere:

— la psicologia GENERALE: studio del comportamento dell'adulto normale, considerato isolatamente, nei suoi caratteri generali (comuni a tutti i soggetti);

— la psicologia INDIVIDUALE o differenziale: studio delle differenze individuali di comportamento (a seconda del sesso, razza, temperamento, ambiente, ecc.);

— la psicologia SOCIALE: studio del comportamento dell'individuo nel quadro o gruppo sociale;

— la psicologia GENETICA o evolutiva: studio del comportamento dell'individuo durante le differenti fasi dello sviluppo (infanzia, fanciullezza, adolescenza);

— la psicologia RELIGIOSA: studio del comportamento religioso nel suo aspetto psichico;

— la psicologia CLINICA: studio dei comportamenti anormali e delle loro cause;

— la psicologia COMPARATA: studio del comportamento degli animali;

— la psicologia APPLICATA, specialmente al lavoro professionale: *psicotecnica* (orientamento scolastico e professionale, selezione professionale) e all'educazione: *psicologia pedagogica*.

La psicologia *pedagogica* (detta pure, se pur con significati diversi, *educativa* o *dell'educazione* o *applicata all'educazione* o *scolastica*) viene definita « la scienza che descrive e spiega i mutamenti degli individui nel loro passaggio attraverso i vari stadi dello sviluppo, dalla nascita alla maturità » (3).

Secondo tale definizione, suo oggetto precipuo sarebbe lo studio dello *sviluppo delle varie forme di comportamento,* delle condizioni che lo promuovono o lo ritardano, ai fini della soluzione dei problemi pratici dell'educazione, considerata come « guida dello sviluppo » (4).

La psicologia pedagogica, così considerata, non può ritenersi come una pura applicazione dei princìpi della psicologia generale (come una « psicologia generale ad uso degli educatori »), ma come una sintesi di dati che il punto di vista educativo e pratico unifica e giustifica in modo originale. Infatti, molti dati della psicologia generale non sono di diretta utilità per l'educatore (come gli approfondimenti sulle sensazioni, sulle funzioni motoriche, ecc.), e inoltre la psicologia pedagogica ha problemi specifici che la psicologia generale tocca appena (come il problema dell'apprendimento, della personalità, ecc.) e che richiedono invece una ricerca approfondita e condotta con la preoccupazione dell'efficienza educativa, e non solo della precisione scientifica. Pur distinta dalla psicologia generale e dagli altri settori della psicologia, la psicologia pedagogica beneficia di una parte dei loro risultati, e specialmente delle conclusioni della psicologia genetica, individuale, sociale e clinica, che ripensa in « chiave educativa », saggiandone la validità in situazioni sperimentali educative. Il contenuto quindi della psicologia pedagogica è costituito in parte da princìpi psicologici mutuati dalle altre parti della psicologia e in parte da risultati di ricerche specifiche, condotte in ambiente scolastico o di educazione, su ipotesi di natura chiaramente psicopedagogica.

2. I metodi della psicologia pedagogica.

I due metodi fondamentali della psicologia, osservazione ed esperimento, sono pure i metodi della psicologia pedagogica, la quale se ne serve adattandoli alle particolari condizioni del comportamento umano in sviluppo (utilizzando quindi largamente soprattutto i metodi della psicologia genetica o evolutiva).

(3) Judd C. H., *Educational Psychology,* Boston, Houghton Mifflin, 1939, p. 3. Della concezione americana della psicologia pedagogica, pur ricca di dati, non possiamo accettare la riduzione dei problemi educativi a problemi scolastici, l'ispirazione evoluzionistica e deterministica dell'impostazione teorica, l'eccessiva semplificazione e « meccanizzazione »

a) L'osservazione.

È constatare e descrivere i fatti d'interesse psicologico che si presentano naturalmente, senza intervenire per provocarli o modificarli (ad es., registrare la frequenza dei ritardi all'entrata in scuola nei vari mesi dell'anno scolastico). Essa può essere:

— *Accidentale* (non strettamente scientifica): descrivere i fenomeni che si presentano, senza controllare tutte le condizioni in cui avvengono, senza organizzare sistematicamente l'osservazione. Sono frutto di osservazioni di questo tipo le *biografie* e i *diari su ragazzi,* tenuti da genitori o educatori. È un metodo ampiamente usato dai primi psicologi dell'infanzia (come Preyer, Decroly, Binet).

Vantaggio principale di tale osservazione: permette di osservare e registrare i dettagli dello sviluppo nella sua *continuità.* Svantaggi: le osservazioni sono necessariamente sempre limitate a pochi soggetti, sovente selezionati, e cioè di famiglie agiate o colte; inoltre le testimonianze dei compilatori di quei documenti sono spesso viziate da soggettivismo (si sa che i genitori, ad es., guardano spesso ai loro figli con occhiali rosa!).

Oggi questo metodo è ancora usato, ma perfezionato con l'uso di prove più oggettive (di « tests », per es.), con registrazioni fotografiche e cinematografiche, con la scelta giudiziosa e statisticamente corretta dei soggetti, ecc.

Un educatore può utilizzare fruttuosamente, per la conoscenza degli educandi, l'osservazione accidentale del loro comportamento abituale, qualora un'adeguata preparazione lo abiliti a cogliere gli aspetti significativi di quel comportamento. Non basta guardare, se non si hanno dei « punti di riferimento » e la sensibilità a ciò che ha valore dal punto di vista psicologico (5).

— L'osservazione *sistematica* è quella che vien fatta secondo un piano preciso, che comporta la scelta dei fenomeni da osservare, dei criteri di osservazione e di registrazione e il controllo di tutte le condizioni che interferiscono nei fatti osservati (che si presentano, però, spontaneamente). Si può realizzare in parecchi modi:

dei processi educativi. I dati che assumiamo dalle accurate ricerche americane devono essere « ripensati » su di uno sfondo ideologico di tipo nettamente spiritualistico.

(4) Rimaud J., *L'éducation, direction de la croissance* (trad. ital. presso la S.E.I., Torino 1956, collez. « Psicologia e Vita »).

(5) Per una guida all'osservazione dei ragazzi e adolescenti, si veda: Debesse M., *Come studiare e comprendere gli adolescenti,* Torino, S.E.I., 1955 (collez. « Psicologia e Vita »); Gaillat R., *Lo studio del carattere degli allievi di una classe compiuto dal loro insegnante: norme di metodologia caratterologica,* ib., 1956; Lefevre L., *Le professeur psychologue,* Paris, Presses Univ. de France, 1949.

+ con la tecnica dell'*analisi della situazione:* il comportamento (ad es. di menzogna) potendo variare nelle varie situazioni di vita (in scuola, a casa, nel gioco) lo si osserva sistematicamente in ciascuna situazione;

+ con la tecnica del *campione temporale:* se il fenomeno da osservare ha una durata o periodicità (ad es. la fantasticheria nell'adolescenza), lo si osserva di tanto in tanto, durante un certo periodo di tempo anche brevissimo (ad es. 10 minuti al giorno sempre alla stessa ora). Analizzando tutto quello che si è osservato in quei brevi e ripetuti periodi di osservazione si possono ottenere dei dati rappresentativi del fenomeno in tutta la sua durata;

+ con la tecnica delle *interviste* orali e dei *questionari* scritti, con i quali si tende a ottenere dai soggetti informazioni su fatti o opinioni d'interesse psicologico. Si discute sul valore del questionario, che dipende molto dalla natura del questionario stesso, dalla capacità dei soggetti a rispondere, dalla loro rappresentatività statistica, ecc. (6);

+ con la tecnica dei « *tests* » o *reattivi mentali,* e cioè con prove standardizzate e validate per misurare le attitudini (quello che, ad es., un ragazzo *può fare*) e il rendimento (quello che un ragazzo *fa* o rende). Dato l'interesse crescente che si concede a tali prove, ne parliamo qui più ampiamente.

Da sempre, specialmente nella scuola, ci si è preoccupati di determinare quantitativamente o qualitativamente le capacità e il rendimento dei ragazzi (con voti precisi o giudizi di valore). Difetto fondamentale dei voti e degli esami (provato da centinaia di esperienze, fin dal 1913, e che costituiscono ormai quasi una scienza: la *docimologia*) è il *soggettivismo,* sia nella presentazione della prova (interrogazioni ingiustamente ineguali) e sia nell'apprezzamento dei risultati (correzioni ineguali, diverse da correttore a correttore, e anche nello stesso correttore in momenti diversi).

Il *test* vuol rimediare a quel soggettivismo

1) standardizzando, e cioè rendendo fissa e uguale per tutti, la prova o esame e il modo di correzione (a mezzo di « chiavi di correzione »);

(6) « Dall'insieme degli studi si può dedurre che il questionario, specialmente quello " aperto " (a domande semplici e risposte libere), appare come il mezzo più adeguato quando urga realizzare una *rilevazione rapida* di *dati molteplici* su di una *grande massa di soggetti,* in vista dell'individuazione dei *grandi orientamenti,* dei tipi prevalenti di opinioni o di mentalità » (P. G. Grasso, *Gioventù di metà secolo,* Roma, A.V.E., 1954, p. 13, nota 2). Sui vantaggi e svantaggi relativi dell'intervista e del questionario, sulle condizioni pratiche del loro valido uso, cfr. pure P. G. Grasso, *Psicologia sociale,* Torino, Gili (litogr.), 1956.

2) tarando o normalizzando o graduando la scala di giudizio (e cioè costruendo delle *norme*, stabilendo dei risultati medi per ogni classe o età).

Le qualità di un buon test sono, oltre la standardizzazione e la taratura ben fatte, la *validità* (il test deve realmente misurare quello che si vuole che misuri) e la *costanza* (il test deve dare, in tempi diversi, risultati equivalenti).

Una classificazione sommaria dei tests può comprendere:

I — tests fisici e sensoriali (es. tests di motricità di Ozerewski);
— tests psicologici o « mentali »
(— d'intelligenza: es. scala di Binet-Simon-Terman-Merrill;
— di carattere o di personalità: es. tavole di Rorschach, « fumetti » di Rosenzweig, tavole del T.A.T.;
— di attitudini speciali: es. tests di attitudini musicali di Seashore, di abilità meccanica di McQuarry);
— tests pedagogici o scolastici o di rendimento (con materiale tratto dalle varie discipline scolastiche).

II — tests individuali (Alexander, Wechsler-Bellevue, ecc.);
— tests collettivi o di gruppo (Meili, Otis, Gille, ecc.).

III — tests verbali (test di vocabolario, National Intelligence Test);
— tests non verbali (matrici di Raven, D 48, Grace-Arthur).

Un giudizio sui tests dev'essere equilibrato. Ci sono i fanatici che credono ai tests come alla panacea di tutti i mali della scuola e dell'educazione (ad essi si può dire: non sottovalutate l'importanza dell'osservazione *diretta* e paziente, del contatto vivo e caldo della libera conversazione. Con tutti i tests non si potrà mai scoprire la profondità e le sfumature di un dolore nascosto e soprattutto a guarirlo!). E ci sono quelli che chiudono gli occhi per non prender atto del progresso innegabile che rappresentano i tests: per loro, l'intuito, di cui disporrebbero ampiamente, è più che sufficiente. Noi riteniamo i tests una cosa seria, un mezzo valido (quando è validato) e anche indispensabile per confermare e correggere le « impressioni » che ci dànno l'osservazione diretta, i voti scolastici, ecc. Osservazione intelligente, voti, risultati di tests: queste le fonti di una buona conoscenza degli allievi.

Dunque, nessuna infatuazione dei tests, ma uso moderato e avveduto, consci della loro utilità per classificare gli allievi, per diagnosticarne le difficoltà (a mezzo, ad es., dei « tests diagnostici » sul calcolo), per predire in qualche modo il rendimento futuro, per controllare esattamente il lavoro

scolastico e educativo, l'efficacia dei metodi d'insegnamento e di formazione (a servizio della didattica e pedagogia sperimentale), ecc. (7).

Una tecnica utile ai fini scolastici è quella dello *scattergramma* o « diagramma delle correlazioni », che permette di esprimere il *rapporto tra capacità e rendimento scolastico*. Eccone un tipo:

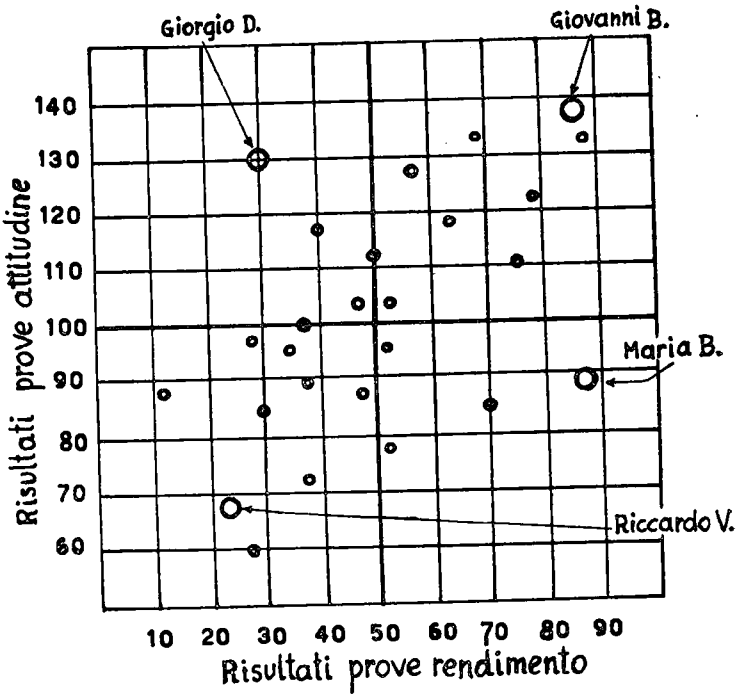


FIG. 1. - *Tipo di « diagramma delle correlazioni »* (scattergramma) *che permette di esprimere il rapporto tra capacità e rendimento scolastico per tutta la classe e per ciascun allievo.*

In ordinata sono i risultati di tests di intelligenza o di prove di attitudine scolastica (come l'*Otis*), con media 100 e dispersione da 60 a 140; in ascissa i risultati di tests o prove di rendimento scolastico (o voti) espressi in punteggio da 10 a 90 con media 50. I 26 allievi sono dispersi nel riquadro, nella posizione che esprime per ciascuno la correlazione tra

(7) Sui tests e le *prove oggettive* (che si possono dire dei tests di profitto preparati senza tutto l'apparato statistico, costruibili e usabili anche dagli insegnanti, utili soprattutto per il controllo del rendimento scolastico, al posto delle comuni interrogazioni), cfr. CALONGHI L., *Tests e esperimenti: metodologia della sperimentazione pedagogico-didattica*, Torino, Pontificio Ateneo Salesiano, 1956 (con abbondante e pratica bibliografia). Si veda pure: BONETTO B. G., *Itinerari scolastici di diagnostica psicologica*, Erba, Ed. « Sussidi », s. d.

risultato dei tests di attitudine e risultato delle prove di profitto. È possibile notare così che Giorgio D. ha il rendimento relativamente più scarso, perchè pur avendo forti capacità (130), il risultato scolastico è scarso (30), mentre Maria B. ha il rendimento relativamente migliore perchè, pur non avendo che 90 circa di capacità, ha risultato quasi massimo (circa 90). Giovanni B. ha pure ottimi risultati scolastici, ma corrispondono alle sue fortissime capacità (140), mentre Riccardo V., pur rendendo poco (poco più di 20) fa tutto quel che può (non avendo che 70 di capacità). — Questa semplice espressione grafica (che suppone però l'uso di mezzi sicuri di misura) offre la possibilità di un panorama parlante della situazione individuale degli alunni e quindi di un trattamento *individualizzato*.

Un tipo speciale di tests detti *sociometrici* (dove la parola « test » non ha il significato proprio di cui sopra) sta diventando di uso comune nella scuola e nelle opere educative, per la facilità di uso e la ricchezza di dati che offre, specie sulla struttura e l'atmosfera sociale dell'ambiente.

Studiati dallo psicologo americano J. M. Moreno, allievo (non ortodosso) di Freud, essi servono all'analisi dei *rapporti interpersonali*. Mediante semplici domande poste ai soggetti, si tende a conoscere i rapporti di attrazione o ripulsione, accettazione o rifiuto che li lega tra loro (nella supposizione che siano proprio quei legami affettivi a sottendere i raggruppamenti sociali più forti ed efficaci).

Praticamente l'esperienza si può svolgere così: i membri del gruppo (ad es. gli allievi di una classe o i soci di un'associazione) vengono invitati a indicare in segreto quelli tra i compagni che essi preferiscono avere come colleghi di gioco, di campeggio, o come vicini di banco o di casa, ecc., e quelli che invece desidererebbero evitare. Vengono così espressi scelte e rifiuti, più o meno numerosi a seconda che s'invita a indicare uno solo o molti soggetti preferiti e ricusati. I dati raccolti su semplici fogli di carta permettono di costruire il cosidetto *sociogramma*, cioè uno schema grafico che esprime visualmente la ripartizione dei membri del gruppo in quanto sono soggetto ed oggetto di scelte e rifiuti.

A pagina seguente vi è un esempio tipico di sociogramma che esprime la « telestruttura » (o raggera di sentimenti) di una classe mista, che ha risposto alla domanda: « Quali sono i tre compagni che preferireste invitare ad una festa con voi nella vostra famiglia? ».

Nel sociogramma riportato sono espresse solo scelte positive (nessun rifiuto), ma è già possibile individuale gli *isolati*, i *più scelti* (o « stelle » d'attrazione), i *sottogruppi* nel gruppo generale, le scelte reciproche, l'integrazione e la separazione quasi totale dei due gruppi di ragazzi e ragazze, ecc.

Ecco alcune domande che possono dar origine ad altrettanti e diversi sociogrammi (presentate qui in forma condizionale, benchè la forma ideale di sociogramma sia quella costruita su dati che riguardano situazioni *reali*, in cui i soggetti debbano realmente impegnarsi):

— « Se doveste fare un lavoro scolastico importante a piccoli gruppi,

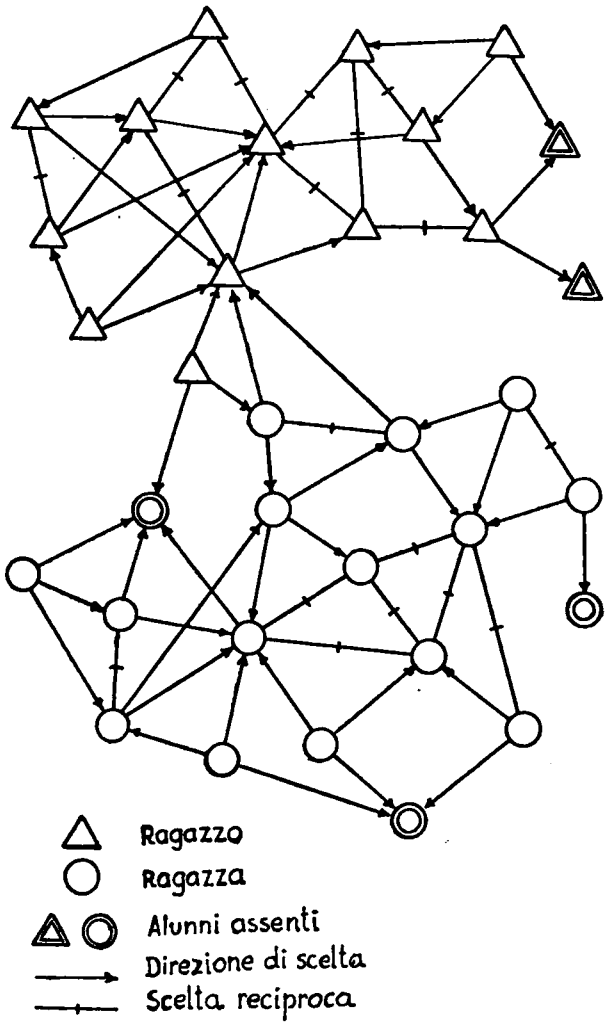


FIG. 2. - *Esempio tipico di sociogramma di una classe mista. (Cfr. altri esempi nell'opera fondamentale di* J. L. MORENO, Who shall survive? Foundation of sociometry, group psychotherapy and sociodrama. *New York, Beacon House,* 1953, 2ª *ed. - ora tradotta in francese dalle Presses Univ. de France).*

chi vorreste nel vostro gruppo? chi vorreste come capogruppo? chi non vorreste? ».

— « Quali i compagni presso i quali vi piacerebbe andar a passare una serata di vacanza? o che voi invitereste ad una vostra festa? ».

— « A quale compagno decidereste di confidare un vostro segreto? ».

— « Quale compagno vorreste come ripetitore in caso che doveste ricuperare il tempo di scuola perduto per una malattia? ».

— « Quale compagno vorreste (e quale no) compagno di studio, in camerata, a passeggio...? ».

È stato accertato che quasi sempre la struttura sociometrica (rilevata coi « tests » sociometrici) riflette le modalità del comportamento *reale* dei soggetti: e cioè tra quelli che si scelgono vi è realmente un'interazione speciale (si incontrano più sovente, si aiutano, si comunicano più facilmente notizie, si comportano in maniera simile). La « carta sociometrica » rivelerà quindi, all'educatore ad es., i « gruppi reali » (al disotto dei gruppi ufficiali), solidali e corresponsabili. Inoltre permetterà di costituire gruppi efficienti e ben legati, scegliendo i membri e i capi — il più possibile e se non vi sono inconvenienti d'altro genere — seguendo le indicazioni del sociogramma delle scelte spontanee.

b) La sperimentazione.

Le possibilità dell'uso dell'esperimento pone la psicologia nel novero delle scienze esatte. Nonostante le gravi difficoltà di un'autentica sperimentazione nel campo delle scienze biopsicologiche, data la quasi infinita molteplicità dei fattori da controllare, la ricerca strettamente sperimentale ha già dato buoni frutti anche nel campo psicopedagogico.

L'esperimento consiste in osservazioni sistematiche di comportamenti realizzati in condizioni rigidamente controllate (8). È un riprodurre artificialmente il fenomeno da osservare, facendo variare sistematicamente tutti i fattori su di esso influenti. « È provocare la natura a dare le sue risposte » (Galileo).

La sperimentazione ideale implica il controllo di tutte le condizioni o fattori che possono influire sul comportamento: cosa praticamente impossibile, specie nello studio dello sviluppo umano in cui interferiscono influenze molteplici di fattori interni (di maturazione) ed esterni (di ambiente).

(8) Andrews T. G., *Methods of Psychology*, New York, Wiley, 1948, p. 6.

Per tener conto di tali fattori, si sono elaborati diversi metodi di *gruppi di controllo*. Ecco, esemplificando, come si procede:

Si supponga di voler provare sperimentalmente l'ipotesi che l'esercizio nella memorizzazione accresce l'abilità mnemonica. Si sceglie anzitutto un gruppo di soggetti abbastanza omogenei dal punto di vista della capacità intellettuale e mnemonica. Si dà loro una prova per stabilire la loro abilità nel memorizzare dei versi. In base ai risultati di tale prova si dividono i soggetti in due gruppi uguali, in media, dal punto di vista « memoria di versi ». Uno dei due gruppi, scelto come *gruppo sperimentale*, si esercita per un certo tempo nel memorizzare dei brani in prosa, mentre l'altro gruppo — detto *gruppo di controllo* — non fa nessun esercizio di memoria di prosa. Alla fine del tempo di esercizio, ai due gruppi vien data una prova di « memoria di versi » e si constata la differenza di risultati nei due gruppi.

Schematicamente i risultati dell'esperienza potrebbero essere i seguenti:

	PROVA INIZ. (POESIA)	PERIODO DI ESERC. (PROSA)	PROVA FINALE (POESIA)
GRUPPO SPERIMENTALE . .	62	sì	79
GRUPPO DI CONTROLLO . .	62	no	66
		Differenza (a favore del gr. sper.)	13

In questo caso, i due gruppi sono scelti equivalenti soprattutto nell'efficienza mnemonica di versi, poichè ciò è ritenuto importante e sufficiente per l'esperienza: solo al *fattore sperimentale* (esercizio) è così attribuibile la differenza constatata, poichè tutti gli altri fattori sarebbero stati « controllati », e cioè resi ugualmente influenzanti nei due gruppi.

La difficoltà principale di questa tecnica sperimentale sta nel rendere veramente equivalenti i due gruppi. Si sono escogitati perciò dei metodi speciali, il più efficace dei quali sembra quello di « appaiare i soggetti », formando i due gruppi, sperimentale e di controllo, con scelte di soggetti uguali presi due a due (e, nel caso, l'ideale di perfetta identità tra soggetti sarebbe realizzato sperimentando su *gemelli* monozigotici, a sviluppo identico, che si sanno essere equipaggiati ereditariamente in modo perfettamente uguale).

Non è impossibile a educatori e insegnanti la corretta impostazione di qualche piccola esperienza d'interesse psicologico e pedagogico, nel vivo della stessa attività scolastica e educativa. La metodologia necessaria è assimilabile da chiunque vi si dedichi con impegno (9). In ogni caso essi

(9) Il già citato vol. di L. Calonghi ha lo scopo preciso di avviare alla sperimentazione psicopedagogica gli educatori e gli insegnanti.

potranno sempre collaborare con Centri specializzati per la realizzazione di più vaste e difficili ricerche sperimentali di psicopedagogia, che esigono abitualmente, come ambiente ideale, la situazione stessa della scuola e dell'istituzione educativa.

c) I metodi clinici.

I metodi d'osservazione sistematica e sperimentale tendono a stabilire dei fatti che interessano non tanto l'individuo singolo, quanto la generalità dei soggetti simili, e quindi a fissare leggi più o meno generali. Si può essere però interessati a conoscere a fondo una singola persona, e siccome abitualmente sono casi patologici che preoccupano e postulano tale analisi approfondita, si è dato il nome di « clinici » ai metodi di ricerca *individuale*.

Praticamente, per la comprensione di uno di questi casi (ad es., un ragazzo ritardato o superdotato o di condotta « difficile ») si raccolgono minuziosamente tutte le informazioni utili, da tutti coloro che possono conoscere l'individuo e con tutte le tecniche possibili (psicologiche, mediche, psichiatriche). I dati raccolti, formanti una specie di « storia del caso » (a cui concorre la « storia di se stesso » raccontata dallo stesso soggetto), sono poi analizzati in vista di una *diagnosi* e anche di una *terapia*, di tipo medico o psicologico o educativo-ambientale. La psicologia clinica (praticata abitualmente da una *équipe* formata da uno psichiatra, uno psicologo e un'assistente sociale) e le varie tecniche psicanalitiche utilizzano prevalentemente metodi clinici.

La psicologia pedagogica presenta dei dati raccolti con tutti i metodi sopra descritti, ma specialmente col metodo d'osservazione sistematica e sperimentale.

3. I grandi orientamenti della psicologia pedagogica.

Lo sforzo per « metter la scuola in regola con la psicologia » (Claparède) non è solo di oggi. Anche prima che Wundt, nel 1879, fondasse il primo laboratorio di psicologia sperimentale all'università di Leipzig, filosofi e educatori teorizzarono e applicarono una concezione dello sviluppo mentale.

Delle varie correnti o « scuole » succedutesi negli ultmi tre secoli daremo ora un panorama critico.

a) La psicologia associazionistica.

Gli associazionisti inglesi (Locke, Hume, Mill) influirono potentemente con la loro dottrina psicologica sulle idee pedagogiche del loro tempo e anche oggi taluni dei loro princìpi restano incorporati nella concezione moderna dello sviluppo e dell'apprendimento.

Se la mente del neonato è « tabula rasa », pagina bianca nel senso più totale dell'immagine, e tutto viene a lui dal di fuori, per « impressione » dell'ambiente esterno, l'educazione non è un suscitare energie o idee innate, ma un processo di « stampaggio » delle conoscenze nella mente del fanciullo. Questa va considerata come un apparecchio fotografico di tipo *sensoriale*. Le sensazioni sono le unità mentali fondamentali, da cui non si distinguono qualitativamente le idee: queste non sarebbero che immagini sensoriali.

L'apprendimento è allora accumulo di sensazioni o immagini. Il principio dell'*associazione delle idee* esprime appunto la natura del processo di sviluppo mentale per combinazione meccanica e accidentale di elementi semplici, che si associano in ragione della loro *contiguità* spaziale o temporale. Tutto dipende ancora dall'esterno, dalla maniera di presentazione delle « impressioni ». L'accento dunque è posto sull'ambiente e non sul soggetto, sui poteri sensoriali e non su quelli propriamente intellettivi. « Datemi una statua di marmo, dotata dei cinque sensi, e ve la educherò », scrisse un associazionista.

Merito della scuola associazionista fu quello di aver fatto notare in generale l'importanza dell'ambiente e quindi dell'educazione, e in particolare di aver rilevato l'incidenza del passato mentale dell'allievo nell'apprendimento attuale: questo è reso possibile e facilitato dalla natura delle idee già assimilate, a cui si potranno « agganciare » le nuove. La legge dell'associazione è psicologicamente valida, purchè non si ritenga unica a spiegare il processo di sviluppo mentale e sia rettamente intesa.

Oltre il meccanicismo e il sensismo, all'associazionismo classico si deve rimproverare d'aver minimizzato l'importanza dei poteri dinamici del soggetto, delle sue tendenze e possibilità interne, innate o acquisite. Non basta che il fanciullo sia « attento » per imparare: bisogna che ne senta pure il bisogno e vi sia funzionalmente orientato. L'attenzione stessa non è possibile se non esiste una forte « motivazione ».

b) La psicologia delle facoltà mentali.

Nel 18° e 19° secolo la psicologia pedagogica più comunemente accettata (teorizzata dal Wolff in Germania e dal Reid in Inghilterra) fu

quella delle « facoltà mentali ». La terminologia sembra molto simile a quella della psicologia scolastica tradizionale e anche del parlare comune.

Lo spirito sarebbe costituito da una serie di capacità mentali (memoria, attenzione, giudizio, ragionamento, ecc.) separate e in un certo senso indipendenti tra loro. Il loro sviluppo si realizzerebbe mediante *esercizio* (come i vari complessi muscolari si sviluppano se esercitati separatamente). Ogni facoltà mentale esige la sua speciale *forma* di esercizio. L'educazione non è altro che l'organizzazione di quei differenti esercizi mentali. È la dottrina della cosidetta *disciplina formale*.

Se il principio dello sviluppo è l'esercizio, l'importante sarà proprio esercitare ogni singola « facoltà », rafforzare lo spirito mediante una dura ginnastica mentale, senza preoccuparsi tanto del *contenuto* dell'apprendimento e della sua utilità pratica. Si tratta di formare « teste ben fatte » più che « teste ben piene »! Ciò che vale è lo sforzo e la pena dell'esercizio, non l'interesse e l'utilità. Il latino, ad es., potrà essere astruso e ostico, ma esercita il potere di osservazione e di precisione; la matematica potrà sembrare in gran parte inutile, ma sviluppa le capacità raziocinative, ecc.

La psicologia delle « facoltà mentali » ha avuto il merito di richiamare l'attenzione sulle differenze tra i diversi poteri mentali nello stesso individuo, e tra le capacità mentali di individui diversi. Inoltre ha aperto, se pur non adeguatamente risolto, il problema della comunicazione degli effetti dell'attività mentale da una funzione all'altra (problema detto poi del « transfer »), ritenendo che l'esercizio ad es. della memoria in un settore incrementasse pure automaticamente la memoria in tutti gli altri settori, e influisse anche in qualche modo sullo sviluppo di tutti gli altri « poteri mentali ».

Le ricerche più recenti hanno posto in crisi quella netta distinzione — sul piano psicologico — tra le varie funzioni mentali, dimostrandola in parte arbitraria e distruggendo anche le basi psicologiche della « disciplina formale ».

c) La psicologia dell'appercezione.

Una prima reazione alla dottrina delle « facoltà mentali » e della disciplina formale fu quella dei discepoli di Herbart, che opposero la loro dottrina dell'*appercezione*.

Si tratta ancora di una concezione associazionistica, poichè lo sviluppo mentale è concepito in termini di « masse appercettive », e cioè di complessi di idee preesistenti, man mano arricchentisi per integrazione di

nuove idee. La differenza con l'associazionismo classico sta nel fatto che la percezione e l'assimilazione delle nuove idee non dipende tanto dalle condizioni dell'ambiente esterno quanto dalle condizioni delle altre idee già assimilate e a cui le nuove devono legarsi. È dunque il *contenuto* delle idee che vale, ai fini dello sviluppo, e non tanto l'esercizio mentale. L'educazione è soprattutto comunicazione di idee, di conoscenze.

Le « masse appercettive » (e cioè lo sfondo dell'esperienza previa) sono però diverse alle varie età, e quindi l'intervento educativo, per essere *psicologico* e non solo *logico,* deve differenziarsi con l'età e la situazione degli educandi.

Perchè poi vi sia agglutinamento facile e stabile tra le nuove idee e lo sfondo delle « masse appercettive » è indispensabile l'*interesse,* e cioè un'attenzione sostenuta da una tensione affettiva o anche « un sentimento di attenzione curiosa provocata dall'esperienza ».

L'influenza dell'herbartismo — come concezione psicologica e didattica — fu ed è tuttora enorme. Benchè non poggiata su dati sperimentali, tale dottrina fu decisiva nel sospingere verso una considerazione più scientifica dei problemi dell'apprendimento e dell'insegnamento. L'intellettualismo individualistico e l'eccessiva importanza data all'intervento magistrale ne sono la principale debolezza, mentre preziosa resta l'accentuazione delle differenze individuali e del concetto di interesse.

d) Il behaviorismo e la psicologia della forma.

L'inizio del movimento scientifico-sperimentale in psicologia, nella seconda metà del secolo 19°, segna pure l'avvio ad un nuovo orientamento nello studio dei problemi psicopedagogici.

La psicologia mutua dalla fisica e ancor più dalla fisiologia concetti e metodi d'indagine: tende così a diventare psicofisica e psicofisiologia.

È soprattutto il concetto fisiologico di « stimolo » e « risposta » o reazione che viene assunto a base delle indagini sull'apprendimento e lo sviluppo: questi vengono descritti in termini di *connessione* nell'organismo tra uno stimolo ambientale e una risposta nervosa-muscolare. È il sistema nervoso che viene quindi soprattutto valorizzato, come se la sua anatomia e il suo funzionamento potessero dar ragione adeguata dei fenomeni complessi del comportamento e dello sviluppo umano.

Iniziano pure gli studi di psicologia animale, che si proseguono alacremente nella speranza di poter trasporre i risultati ottenuti nello studio dell'apprendimento animale per la comprensione dell'apprendimento umano. Le moltissime esperienze fatte in quella direzione, troppo influenzate da

presupposti evoluzionistici e materialistici, furono piuttosto deludenti, ma ebbero come principale risultato di portare la psicologia pedagogica sul piano sperimentale.

Su questo piano sono due le teorie psicologiche che si contendono oggi il campo: il behaviorismo e il gestaltismo.

Nella sua forma più cruda, il behaviorismo (10) è un tentativo di ridurre l'apprendimento a gioco di *riflessi condizionati* e tutto lo sviluppo (sensoriale, intellettuale, emotivo, sociale...) a condizionamento progressivo e sempre più complesso.

Il concetto di condizionamento è dovuto alla scuola russa (Paulov, Bechterew, ecc.), che lo illustrò con esperimenti famosi sulla salivazione dei cani. Paulov trovò che presentando ad un cane del cibo e facendo suonare nello stesso tempo un campanello, il riflesso della salivazione diventava « condizionato » dal suono del campanello, e cioè, dopo un certo numero di presentazioni « cibo-suono », il cane cominciava a salivare al suono del campanello anche se non vi era più presentazione di cibo. Il cane « imparava » a salivare al suono (stimolo condizionato) solo per il fatto della sua ripetuta connessione col cibo (stimolo incondizionato).

Lo psicologo americano Watson, estendendo e generalizzando le conclusioni della riflessologia russa, pose a base di tutto l'apprendimento e dell'educazione il condizionamento. Lo sviluppo parte da pochi riflessi o sentimenti innati (di paura, collera e amore) e, sotto lo stimolo dell'ambiente esterno, si evolve per puro condizionamento, e cioè per « montaggio » di riflessi sempre più complessi, per connessioni (associazionismo) tra stimoli incondizionati e stimoli condizionati. Tutta la vita psichica si costruisce così per condizionamento, anche nei suoi aspetti « superiori ». Non esiste coscienza o funzioni psichiche innate: tutto viene dall'ambiente e dall'esercizio. Basta organizzare opportunamente l'ambiente per « condizionare » a piacimento tutto lo sviluppo. « Datemi un bambino appena nato e ve ne farò, a piacere, un santo o un brigante » (Watson).

Contro la teoria behavioristica, che porta l'associazionismo alle sue estreme conseguenze materialistiche, si levò una corrente di psicologi tedeschi (Wertheimer, Koehler, Lewin...), qualificata come « psicologia della forma » (*gestalttheorie*). La sua opposizione si rivolse all'essenza stessa della teoria associazionistica, e cioè alla concezione della vita psichica come « ammasso di elementi » o atomi psichici (sensazioni, appercezioni), e dello sviluppo come giustapposizione di nuovi elementi e come combinazione

(10) Il behaviorismo (da « behavior » = comportamento) si è così qualificato perchè considera la psicologia come « scienza del comportamento », inteso questo unicamente come la faccia esterna, oggettivamente constatabile, dei fenomeni psichici.

meccanica di sensazioni. Il tutto psichico — secondo i gestaltisti — non è uguale alla somma delle parti che lo compongono: le *relazioni* tra queste parti fanno del tutto qualcosa di diverso, una « forma » o « schema » o « struttura », che può mutare totalmente col variare anche di un solo elemento.

Alla concezione « atomistica » del behaviorismo, il gestaltismo oppone una concezione « olistica » (totalitaria) o « organismica » della realtà psichica e del suo sviluppo. Le unità psicologiche sono strutture complesse, come degli organismi. L'esperienza, e quindi lo sviluppo, si svolge in modo organizzato, passando da un'organizzazione ad un'altra. L'apprendimento umano non avviene solo e prevalentemente *per tentativi ed errori* (secondo lo schema esclusivo del behaviorismo), ma per *intuizione* e cioè successive riorganizzazioni del *campo di coscienza* (11), nel suo complesso unitario e dinamico.

Merito della teoria della forma è quello di aver efficacemente controbattuto, sperimentalmente, le pretese « scientifiche » del behaviorismo, provando l'insussistenza della sua negazione della coscienza e opponendo una concezione più ricca e dinamica della vita psichica. Sul piano psicopedagogico, e specialmente sui problemi dell'apprendimento, le sue conclusioni, pur preziose, devono essere integrate da taluni princìpi messi in valore dall'associazionismo. Oggi è in atto un tentativo di avvicinamento e di integrazione delle istanze fatte valere dalle due correnti, proprio sulla questione dell'apprendimento e dello sviluppo (12).

e) Le correnti psicanalitiche.

Nata nell'ultima decade del 19° secolo, la psicanalisi si è sviluppata contemporaneamente alle altre correnti psicologiche ma quasi senza contatti con esse: i suoi metodi, squisitamente « clinici », e il suo orienta-

(4) La « teoria del campo » (*field theory*), che esprime appunto la *solidarietà dinamica di tutti gli elementi psichici*, si può comprendere rifacendosi al significato di « campo magnetico » o di « sistema solare »: come il movimento di un pianeta può spiegarsi solo riferendosi a tutta l'organizzazione del « campo » o sistema solare, così un evento psichico (il cambiamento in un comportamento o l'apprendimento di un'idea) si può spiegare solo in funzione di tutto il « campo » di coscienza.

(12) Vedi più oltre il resoconto delle ricerche di McGraw sullo sviluppo delle attività filogenetiche e ontogenetiche nel bambino. Si noti che il processo di condizionamento è un fatto constatato anche nello sviluppo umano. Esso non va quindi negato solo perchè è stato fatto erroneamente la chiave unica dello sviluppo dai riflessologi russi e dai behavioristi più rigidi. Anche S. S. Pio XII, nel discorso sul « parto indolore », ha ammesso implicitamente la serietà delle ricerche russe sul condizionamento, facendo notare che il riconoscimento leale di una conquista scientifica non implica necessariamente l'accettazione della ideologia, nel caso materialistica, che vi fa da sfondo.

mento dinamico (studio dell'affettività e della motivazione inconscia, del « cuore della personalità ») la differenziarono e la isolarono dalla psicologia ufficiale, generale e sperimentale. Da qualche tempo si sta operando un ravvicinamento, basato sulla convinzione della fecondità di molte « intuizioni » delle « psicologie del profondo » e, d'altra parte, della necessità che queste ricevano una conferma da ricerche sperimentali precise (13).

Si sa che all'interno del movimento psicanalitico, iniziato da Freud, sono presto sorte varie correnti (come quella di Jung, Adler, Horney...) che cercarono di ovviare all'unilateralità di certi princìpi freudiani, pur restando fedeli all'ispirazione fondamentale dello psichiatra viennese.

Per ciò che riguarda la psicopedagogia, i princìpi messi in luce dalle « psicologie del profondo » che più potrebbero interessare sono i seguenti:

1. Di tutto il periodo dello sviluppo, la prima infanzia ha un'importanza fondamentale e la sua educazione, specie sul piano affettivo, è determinante: « a 6 anni l'affettività profonda del bambino ha cessato d'essere malleabile » (14).

2. La motivazione inconscia influisce sul comportamento almeno quanto quella cosciente: molte difficoltà o deviazioni dello sviluppo sono da spiegare con riferimento a complessi creatisi nei primi anni e influenzanti, in modo sotterraneo, la condotta attuale.

3. Lo sviluppo, anche morale e sociale, è condizionato in buona parte dall'« identificazione » del bambino coi suoi genitori e primi educatori: la « voce della coscienza » è sempre in qualche modo e fino ad una certa età la voce dei genitori. Di qui l'importanza decisiva della loro *esemplarità*.

4. Ogni comportamento è originato da una tensione interna e tende alla riduzione di tale tensione: anche l'apprendimento non è che un tentativo organizzato di riduzione di tensione e suppone sempre un certo stato di « ansietà » (che è insieme senso di attesa, di curiosità e di interesse).

L'appunto più grave che si deve fare, dal nostro punto di vista, alle « psicologie del profondo », come del resto anche al behaviorismo, è quello di aver sottovalutato nello sviluppo gli elementi *conoscitivi* (e quindi lo

(13) Cfr. NUTTIN G., *Psicanalisi e personalità*, Alba, Ed. Paoline, 1956 (2ª ed. ital.). A questo volume, di vero valore scientifico e critico, rinviamo per un'esposizione delle tesi psicanalitiche, che qui non possiamo neppur sommariamente esporre. Vi si troverà pure un'abbondante bibliografia, italiana ed estera, sull'argomento indicato dal titolo.

(14) BAUDOUIN CH., *L'âme enfantine et la psychanalyse*, Paris-Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1931, p. 260.

sforzo cosciente e l'attività volontaria), preoccupandosi troppo esclusivamente dei dinamismi *non razionali* (bisogni e istinti biopsicologici inconsci). È, la loro, « una psicologia senz'anima », senza riconoscimento delle funzioni più efficienti e più specificamente umane. Psicologie subumane!

Di fronte alle varie correnti della psicologia contemporanea, l'educatore cristiano dovrà

1) mantenere un atteggiamento di vigilanza critica, sapendo che gran parte delle odierne psicologie sono nate e si sono sviluppate in un clima di evoluzionismo positivistico e deterministico. Anche i dati di ricerche strettamente sperimentali sono sovente inficiati da presupposti o falsati da interpretazioni inaccettabili, da un punto di vista non solo filosofico-teologico, ma anche scientifico. Senza un'ottima preparazione teoretica l'accostamento di certe teorie psicologiche può risultare realmente pericoloso.

2) Potrà coesistere a tale atteggiamento critico un atteggiamento di sincera apertura e d'intelligente apprezzamento dell'apporto offerto dalla psicologia scientifica a quella razionale e, in generale, alla cultura e alla pratica educativa. Nonostante che gran parte della psicologia moderna sia opera di ricercatori non credenti, il suo contenuto di dati positivi è in gran parte accettabile, qualora venga posto nel contesto di una concezione spiritualistica della realtà. E oggi psicologi cristiani di valore, in Italia e all'estero, vanno tentando in quel contesto nuove sintesi di quei dati.

È perciò che espliciti riconoscimenti sono venuti anche dalla somma Autorità Religiosa che ha incoraggiato gli educatori cristiani allo studio della psicologia scientifica, specialmente di quella evolutiva e pedagogica:

« Siccome non basta amare per essere buone educatrici, procurerete di conoscere quanto è necessario e utile per mantenere gli impegni educativi da voi assunti. Ecco perchè vi esortiamo allo studio serio e assiduo... Voi non devete ignorare le caratteristiche della fanciullezza, le sue ansie, i suoi desideri, le sue ripugnanze, le sue preferenze... Queste conoscenze voi le acquisterete senza dubbio grazie al dono di penetrazione psicologica, necessario ad ogni educatrice, ma altresì *utilizzando i risultati delle ricerche e delle esperienze recenti* nel campo dell'educazione. Non si pretende certo che diveniate scienziate nella psicologia umana in genere o in quella speciale dell'infanzia: ma non potete ignorare, e ancor meno disprezzare, le nuove conquiste della pedagogia. Non che tutti i tentativi siano da lodare incondizionatamente; ma, senza abbandonare i solidi princìpi e le sperimentate tradizioni cristiane, potrete utilmente " aggiornare " e perfezionare i vostri metodi. L'educatrice cattolica — qui ancor meno che altrove —

non deve rimanere indietro. L'evoluzione rapida delle condizioni della vita presente rende più delicato e complesso il vostro ufficio. Sarebbe troppo facile l'adagiarsi in comode abitudini e il trascurare i necessari avanzamenti. Eseguite perciò a tempo lo sforzo del richiesto adattamento; così sarete in grado di conseguire il fine di ogni educazione: la formazione integrale della persona, in pieno accordo con le esigenze assolute e con le caratteristiche della società contemporanea » (Pio XII alle Delegate delle sezioni minori di A.C.F.I. - 30 dicembre 1953).

Cap. I

NATURA DELLO SVILUPPO PSICHICO

L'uomo non nasce adulto, ma bambino: questo è il fatto semplice ma basilare dello sviluppo umano, che giustifica l'educazione e la psicologia evolutiva e pedagogica.

L'educazione è guida dello sviluppo e la psicologia è lo sforzo di comprensione dello sviluppo. Anche la più minuta attività educativa (l'apprendimento della tavola pitagorica o la formazione al senso di lealtà) si svolge nello sfondo di un movimento generale di sviluppo e si spiega alla luce delle sue leggi. Approfondire la natura dello sviluppo psichico è quindi illuminare l'azione educativa che tende a favorirlo.

1. Lo sviluppo: slancio finalizzato e motivato.

Tutti gli esseri viventi dimostrano d'essere orientati, strutturalmente e funzionalmente, verso una finalità che è la perfezione del loro essere e agire. Anche nello stato embrionale le reazioni del vivente agli stimoli ambientali sono dirette verso uno scopo di conservazione e accrescimento lungo una linea ben definita. L'idea di *sviluppo* implica appunto un movimento organizzato e diretto ad uno scopo preciso.

E sono forze principalmente *interne* che sospingono verso lo stato di maturità: forze innate e in parte inconscie, come i bisogni e le tendenze, dette pure sorgente di *motivazione* (dove « motivo » ha significato di « energia che dà direzione e scopo al comportamento »); e forze, nell'uomo, anche coscienti e libere.

Nell'uomo infatti, che ha raggiunto l'« età di ragione » (1), sono presenti poteri conoscitivi e di libera determinazione che possono permettere di orientare coscientemente una parte almeno dello sviluppo. Ma anche quelle funzioni umane sono investite dello « slancio vitale » verso la maturità, sono sottese da un dinamismo specifico, di natura spirituale, che spinge verso lo sviluppo totale della persona.

Come tutta l'attività « inferiore » (istintiva, non razionale) si fonda sulla spinta di bisogni « inferiori », così possiamo ritenere che bisogni « superiori », specificamente umani e spirituali, siano la base dinamica delle attività conoscitive superiori o spirituali.

L'esistenza di tali bisogni o tendenze superiori non è solo un postulato filosofico e teologico, ma anche una conclusione di ricerche psicologiche e di esperienze cliniche. Scrive in proposito G. Nuttin:

« Certi pedagogisti credono di conformarsi alle idee della psicologia contemporanea accentuando unicamente i bisogni biologici e " naturali " dell'uomo. Nulla di più inesatto. Anche coloro che vorrebbero appellarsi alla psicanalisi per giustificare questi atteggiamenti sbagliano, perchè Freud non dice che il fanciullo può svilupparsi e divenire un uomo formato soltanto soddisfacendo ai proprii bisogni " naturali ". Al contrario, secondo Freud, soltanto quando gli impulsi istintivi sono trasformati in aspirazioni superiori, sotto l'influenza dell'ambiente, il fanciullo potrà partecipare più tardi alla cultura specificamente umana. Questa trasformazione non potrà avvenire che attraverso la funzione dell' " ideale "... Tuttavia non bisogna che ci arrestiamo su questo punto a Freud. La psicologia dinamica ha fatto da allora grandi progressi: ha scoperto precisamente l'importanza capitale dei bisogni superiori o specificamente umani. Tali bisogni superiori possono essere frustrati e " rimossi " quanto i bisogni biologici, e le conseguenze sono ugualmente funeste. Dopo una lunga carriera come psicoterapeuta, Jung potè dire che gran parte dei disturbi psichici negli adulti deriva precisamente dal fatto che questi bisogni superiori non sono soddisfatti, che l'uomo non trova, ad es., un senso alla vita, che si sente gettato nell'esistenza senza appoggio e senza fondamento spirituale. L'importanza di questi bisogni di natura spirituale è stata messa in evidenza da un gran numero di psicologi, tanto in America che in Europa. Uno dei più grandi psicanalisti americani, Erich Fromm, ha dimostrato recentemente che

(1) Anche psicologicamente risulta esatto fissare verso i 6-7 anni il passaggio ad una speciale forma di coscienza (più che di vero e abituale ragionamento), che si esprime nella capacità di giudizio sufficientemente corretto sulla realtà. Uno psicologo francese, Pichon, ha potuto riconoscere: « La psicologia del secolo 20° si trova ridotta a confermare in maniera inequivocabile che è giusta la tradizione della Chiesa che fa dell'età di 7 anni l'età della ragione ».

l'uomo senza fede, senza affetto e senza verità non si sente a suo agio nell'esistenza e diventa ansioso. Fromm dichiara che lo squilibrio mentale è sovente il risultato del fatto che l'uomo non riesce a sviluppare le proprie responsabilità morali e spirituali... Si comprende come prepararebbe male alla vita reale e ai suoi grandi problemi il fanciullo, colui che ne educasse soltanto gli interessi e i bisogni biologici e abbandonasse lo sviluppo dei bisogni superiori ai casi della vita » (2).

L'uomo si può dunque considerare come un fascio di bisogni biologici e spirituali (innati e acquisiti), e lo sviluppo come un'ascesa lungo la linea di quei bisogni, verso l'obbiettivo della maturità ai vari piani della realtà psichica, istintiva e razionale.

2. Continuità genetica dello sviluppo.

Lo sviluppo psichico inizia ancor prima della nascita e prosegue con continuità non solo temporale (una struttura arriva *dopo* l'altra) ma genetica (una struttura *dall'*altra). Come nell'embrione lo stomaco si forma non solo sostituendo il semplice tubo alimentare primitivo, ma derivando e quasi svolgendosi da esso, come sua trasformazione e perfezionamento, così — analogamente — ogni nuova attività psichica quasi *emerge* dalla precedente quando questa sia « maturata » a sufficienza e l'ambiente, interno ed esterno, lo favorisca.

Lo sviluppo è perpetua novità e, in qualche modo, creazione, ma solo entro certi limiti. Anche lo sviluppo intellettuale e morale è regolare e continuo, nel senso che non ammette salti bruschi e « distacchi » tra i vari momenti in cui si realizza (anche se a volte può prendere un ritmo rapidissimo, come nelle « scoperte a catena » e nei « voli della santità »).

Anche lo sviluppo psichico è una specie di generazione o germinazione. L'intelligenza, come l'affettività, non è un potere dato perfetto all'inizio, che si tratta solo di rinforzare con l'esercizio: la crescita è sempre qualitativa, oltre che quantitativa. Il bambino è un bambino, non un uomo in miniatura!

Lo sviluppo è evoluzione e trasformazione. Ma il mutamento, e cioè l'avvento di una nuova capacità o comportamento, dipende dallo stadio precedente di tale comportamento, dal fatto che il soggetto sia maturo e *pronto* per lasciar emergere la nuova struttura. È questa un'idea d'importanza capitale, dal punto di vista pedagogico e didattico.

(2) *Educazione completa e psicologia dinamica,* in « Orientamenti Pedagogici », a. I, n. 1.

La capacità di leggere, ad es., non può emergere se non quando il bambino abbia raggiunto un certo grado di sviluppo fisico e mentale. È « pronto » a imparare a leggere solo quando si sono realizzate certe condizioni. Le principali tra esse sembrano essere: 1) acuità sensoriale (specie della vista); 2) sviluppo della percezione delle forme; 3) sufficiente sviluppo concettuale e linguistico; 4) capacità di dare un significato personale a simboli arbitrari; 5) desiderio d'imparare a leggere; 6) sufficiente grado di sviluppo sociale, con interesse di comunicare con altri; 7) un certo grado di stabilità emotiva che permetta la « concentrazione »; 8) età mentale sufficiente almeno per cogliere delle semplici relazioni.

Ogni attività scolastica e educativa ha il suo momento di grazia o « periodo sensibile » in cui l'apprendimento, e quindi lo sviluppo, è possibile e anche più facile. È difficile però fissare con precisione a quale età un individuo sia « pronto » per un dato apprendimento: i fattori che concorrono a dare quella « prontezza » sono troppo numerosi. Così le prime ricerche sembravano indicare che per l'efficienza dell'apprendimento della lettura fosse necessaria l'età mentale di 6 anni e 6 mesi. Ma più recentemente è stato dimostrato che adattando meglio il materiale e i *metodi* all'individuo, anche quelli mentalmente meno maturi possono dare un buon rendimento. Gates ha osservato che parecchie classi nelle quali l'età media si scalava da 5 a 7 anni raggiungevano lo stesso grado di rendimento. Perciò conclude che « non c'è età mentale tra quei limiti almeno, che non possa essere assunta come età minima ed ottima per cominciare l'apprendimento della lettura ».

L'educatore che ha coscienza della continuità genetica dello sviluppo e della gradualità nell'emergenza delle varie strutture psichiche (per lenta maturazione interna e per influsso ambientale-educativo), non tenterà di « forzare » la natura, costringendo ad apprendimenti precoci o ad atteggiamenti non conformi al grado di sviluppo (così, non obbligherà al ragionamento matematico ragazzi di 8-10 anni quando esso è possibile e facile solo ai 14). « Tutto ha il suo tempo »!

E ogni atto ha la sua storia: anche quello più subitaneo (come una decisione sulla scelta professionale) è frutto di una lenta preparazione, è come una sintesi finale a cui concorre lo sviluppo in età, interessi, capacità, valori e *stimoli ambientali*. L'educatore, pur nel rispetto del ritmo fondamentale di sviluppo, che dipende in gran parte da fattori costituzionali, può fino ad un certo punto « affrettare i tempi » influendo su quei fattori di sviluppo. — È quanto sarà meglio illustrato nel paragrafo che segue.

3. Sviluppo e maturazione.

« La maturazione è il processo per il quale gli organismi immaturi raggiungono uno stato terminale (di maturità) sotto l'influenza di forze interne costanti che operano in condizioni costanti » (Courtis).

Questi *princìpi interni* sono responsabili di quella vera crescita psichica, parallela a quella morfologica e fisiologica (se pur qualitativamente da esse distinta), che non consiste solo in semplici associazioni di reazioni preesistenti, ma si realizza nell'emergere continuo di *nuove* reazioni. Si può parlare di un vero « slancio vitale » (Bergson) che investe tutta la realtà organica e psichica e la fa « crescere ».

Nasce allora il problema: se lo sviluppo psichico è determinato da fattori *interni* (maturazione), che influenza ha su quello sviluppo l'*ambiente*? In modo speciale l'*esercizio* può forzare lo sviluppo, renderlo più rapido e sicuro? Tra due bambini, uno esercitato (ad es. nel parlare o nel camminare) e l'altro no, risulterà una notevole differenza di rendimento alla fine del periodo di esercizio?

Le esperienze di Gesell.

La questione è stata affrontata sperimentalmente, sia su animali, sia con bambini. Gesell, usando il metodo dei gemelli (3), ha potuto far variare i fattori (maturazione e esercizio) in modo indipendente, così da scoprire l'influenza relativa dei due fattori sullo sviluppo.

All'età di 46 settimane, uno dei gemelli è esercitato giornalmente per sei settimane a montare una scala di qualche gradino. All'inizio il bambino non riesce che con l'aiuto dello sperimentatore. Dopo quattro settimane di esercizio la scala è montata in fretta e senz'aiuto; all'età di 55 settimane è montata in 26 secondi. All'età di 53 settimane l'altro gemello, *senza esercizio previo*, sale la scala da solo in 45 secondi. Dopo solo due settimane di esercizio, e cioè all'età di 55 settimane, sale *in 10 secondi*.

(3) Esso consiste essenzialmente, come già accennammo, nel metter a confronto due gemelli monozigotici, sottoponendone uno all'esercizio (fattore sperimentale) e l'altro no, e notando poi le differenze di efficienza. Si sa che i gemelli monozigotici (risultanti dalla divisione di un solo ovulo fecondato) sono equipaggiati, dal punto di vista ereditario in modo assolutamente identico: identità fisica (uguaglianza di statura, colore e forma degli organi, circonvoluzioni cerebrali, disegno della pelle), fisiologica e anche biochimica (stesse malattie e, con la stessa cura, guarigione contemporanea), *psichica* (quoziente intellettuale identico o quasi) e, in parte, temperamentale e caratterologica. Data questa equivalenza di « eredità », basterà far variare l'ambiente o l'esercizio dei due gemelli perchè le differenze eventuali siano attribuibili a tali fattori. Di A. GESELL sono già apparse in trad. ital. alcune opere, come *Il bambino dai 5 ai 10 anni* e *Il bambino nella civiltà d'oggi* (editi da V. Bompiani, Milano).

Dal che risulta che lo sviluppo motorico del gemello non esercitato non resta gran che in ritardo su quello del fratello esercitato. Il progresso è molto più attribuibile alla sola crescita naturale (e quindi alla maturazione) che non all'esercizio.

Molte altre esperienze tendono a confermare che il vantaggio dato dall'esercizio rispetto a quello dovuto allo sviluppo « dall'interno », è — per certe funzioni almeno — di poco conto e temporaneo.

Inoltre, « queste esperienze dimostrano che lo sviluppo retto da fattori interni è *adattato all'ambiente,* che la maturazione si realizza nel senso di quest'adattamento, rivelando, si può dire, un'*armonia prestabilita.* L'adattamento risulta dunque dall'azione della maturazione e dell'ambiente e non esclusivamente dell'esercizio » (4).

Ci si può chiedere se l'influsso dell'esercizio sia diverso a seconda della natura della funzione esercitata e del tempo in cui è esercitata. È più facile ed efficace influire dall'esterno, con l'esercizio e l'azione educativa, sui tratti della personalità (il coraggio, l'iniziativa, la lealtà...) o sulle abilità motoriche o intellettuali? E ancora, c'è una differenza, nelle possibilità di influenza sulle varie abilità, ai vari momenti dello sviluppo? Una serie di esperienze di Mc Graw hanno tentato una risposta.

Le esperienze di Mc Graw (5).

Il punto di partenza di tali esperienze furono alcuni princìpi di embriologia sperimentale (scienza che si occupa dei meccanismi regolatori della crescenza). Per risolvere i problemi della morfogenesi, essa utilizza interventi chirurgici per ottenere « trapianti » di organi, tessuti o cellule di un animale di una specie ad un altro animale di altra specie. Gran parte di tali manipolazioni chirurgiche hanno buon successo. I tessuti trapiantati riprendono lo sviluppo, non in maniera indipendente o secondo la direzione dell'organismo originario, ma in accordo con la « legge » del nuovo organismo. Però se l'innesto è fatto troppo tardi, quando l'organo trapiantato ha già un certo grado di sviluppo, tale sviluppo prosegue nel nuovo organismo conformemente all'organizzazione iniziale. La crescita non sembra dunque ferreamente determinata, ma *plastica.* Però tale plasticità è variabile: all'inizio dello sviluppo son possibili modificazioni, anche profonde; in seguito si svolge in maniera invariabile.

McGraw si è chiesto se le attività *psichiche* non presentino fenomeni

(4) Fauville A., *Eléments de psychologie de l'enfant et de l'adolescent,* Paris-Louvain, Vrin-Nauwelaerts, 1948, p. 57.

(5) Mc Graw M. B., *Growth,* New York, Appelton, 1935.

simili, se non siano cioè particolarmente modificabili ad un certo stadio dello sviluppo e meno ad altri stadi.

Egli distingue due gruppi di attività:

1. Le attività *filogenetiche*, che comportano tre sottogruppi:
   — reazioni già ben specificate alla nascita, che non subiscono quasi più modificazioni ulteriori (come sbadigliare, tossire, gridare, dormire, ecc.);
   — reazioni molto specifiche alla nascita e non più presenti nell'adulto (come certi riflessi di prensione);
   — attività non presenti alla nascita, ma di significato filogenetico perchè indispensabili all'essere umano normale (come prender un oggetto, tenersi in piedi, camminare, ecc.).

2. Le attività *ontogenetiche*: sono quelle non presenti alla nascita e non indispensabili all'essere normale (come andare in bicicletta, suonare uno strumento, ecc.).

Col metodo dei gemelli, Mc Graw studia due bambini fin dalla loro nascita. L'uno è esercitato sistematicamente in parecchie attività filogenetiche e ontogenetiche, l'altro durante i primi 122 mesi di vita non riceve alcun esercizio sistematico.

Le osservazioni sulle reazioni *filogenetiche* han permesso di scoprire alcuni *princìpi generali dello sviluppo*:

— Al principio, la reazione è incompleta, ma tende presto a divenire esagerata; a tale esagerazione temporanea succede una esagerazione nella direzione opposta; finalmente, la reazione si fissa in una posizione intermedia e giusta tra le due forme estreme.

— Tutte le reazioni filogenetiche mostrano tale successione di fasi: così, il riflesso di *prensione* è anzitutto digitale e tale carattere tende a esagerarsi; poi la prensione diventa nettamente palmare, per divenire poi regolare, assumendo una forma intermedia. Un'evoluzione simile si riscontra per il *camminare*: il contatto dei piedi col suolo è anzitutto indifferenziato, poi digitale, poi palmare, e infine si fa complesso a mezzo del tallone e delle dita; la base dei piedi è prima molto stretta, poi molto larga, poi normale.

— Quanto all'esercizio: esso non modifica gran che gli aspetti somatici delle reazioni. Tuttavia anche durante i primi mesi di vita, l'esperienza più estesa di uno dei gemelli sembra sviluppare in lui un'attitudine speciale di maggior facilità e disponibilità all'esercizio. In certi casi tale attitudine prolunga la durata di una forma di reazione, senza tuttavia alterare le fasi essenziali dello sviluppo.

L'Autore cerca di spiegare questi fenomeni dicendo che i caratteri principali delle attività filogenetiche sono stati fissati talmente durante l'evoluzione filogenetica o della razza (6) che resistono alle influenze esterne. Tuttavia l'esercizio può influenzare dei dettagli secondari. Così, mentre l'esercizio non affretta gran che il giorno in cui il bambino cammina nè può alterarne la forma generale, può tuttavia influenzarne la rapidità, l'aspetto, la grazia, ecc. Mc Graw suggerisce pure un'ipotesi di tipo neurologico: le reazioni primitive del bambino sarebbero regolate da meccanismi nervosi subcorticali; parecchie di tali reazioni sono rimpiazzate ulteriormente da attività similari controllate dai centri nervosi superiori. Al momento di quel cambiamento vi sarebbe un periodo di riduzione delle manifestazioni esteriori, la cui durata varia da reazione a reazione. Più lungo è quell'intervallo, più grandi sembrano le possibilità di modificare con l'esercizio la nuova reazione.

Le esperienze sulle attività *ontogenetiche* (dipendenti dai centri nervosi superiori, acquisibili o no dall'individuo) furono portate su varie attività. Fu studiato ad es. l'*uso degli sgabelli.*

Il problema fu presentato la prima volta al bambino ad un anno e 5 mesi di età. La soluzione fu raggiunta lentamente, nel corso di fasi successive: il bambino si tiene ai piedi del mobile che porta l'oggetto desiderato e tende invano la mano; poi corre a uno sgabello e comincia a spingerlo, avendo intuito la connessione tra sgabello e possibilità di raggiungere l'oggetto, ma ad un certo punto si rompe la connessione e allora il bambino spinge lo sgabello attraverso la sala senza badare più all'oggetto desiderato; poi (in successive esperienze) comincia a capire chiaramente le possibilità d'uso dello sgabello: vi salta sopra e sembra stupito di non poter raggiungere l'oggetto; poi viene l'intuizione perfetta della natura dello sgabello, che viene spinto contro il mobile, ma siccome si rivela troppo basso il bambino tenta di appoggiarlo da varie parti; poi si rivolge a prendere altri sgabelli, e senza capire la loro differenza di altezza, tenta di usarli allo stesso modo uno dopo l'altro o tutti insieme (reazione « esagerata »); finalmente comincia a discriminare le altezze diverse dei vari sgabelli, li pone in ordine di altezza, eliminando quelli inutili, vi sale e raggiunge l'oggetto. Ha allora circa *due anni:* ci son voluti dunque circa 7 mesi perchè l'attività fosse acquisita in modo perfetto.

L'A. notò che nessun altro bambino inferiore a due anni riusciva a risolvere quel problema, che il bambino esercitato riusciva a risolverlo a

(6) Si sente qui l'eco del principio evoluzionistico che « l'ontogenesi ripete la filogenesi » e che a questa sia da attribuire lo stadio attuale di evoluzione psichica. E' risaputo che quel principio si è dimostrato anche scientificamente inconsistente.

quell'età e con un'attitudine perseverante e riflessiva. L'esercizio giornaliero aveva *accelerato notevolmente* lo sviluppo.

Lo studio delle attività ontogenetiche ha permesso di rivelare ancora alcuni princìpi fondamentali dello sviluppo:

— Ciascun aspetto di una reazione può presentarsi all'inizio con una fase di *movimenti diffusi, generalizzati;*

— La prima reazione ben definita è incompleta e transitoria, poi si sviluppa gradualmente e a volte con esagerazione; tale esagerazione viene ridotta in una fase susseguente, in cui gli aspetti opposti si compongono e si *integrano* nella reazione definitiva.

Lo sviluppo (specie quello motorico) comporterebbe dunque un processo di restrizione dell'attività al puro necessario e un processo di associazione o integrazione di due o più aspetti della reazione. Durante i primi stadi dello sviluppo, il processo più evidente sarebbe il *passaggio dal generale allo specifico,* e cioè il processo d'individuazione o differenziazione, ma quando poi un aspetto della reazione è sufficientemente determinato, il processo dominante sarebbe quello dell'integrazione.

L'esercizio modifica le reazioni ontogenetiche molto di più di quelle filogenetiche, e la sua azione è particolarmente efficace quando agisce all'inizio dello sviluppo delle reazioni o comportamenti.

Dalle esperienze di Mc Grav resta confermato il fatto dell'unione intima della maturazione e dell'esercizio nello sviluppo, e viene dimostrato che l'influenza dell'esercizio varia *secondo la natura dell'attività e lo stadio del suo sviluppo.*

La questione « eredità-ambiente ».

Lo sviluppo psichico risulta dall'interazione di una doppia serie di fattori: fattori interni o di maturazione, che regolano il ritmo di sviluppo « dal di dentro », e i fattori ambientali, che stimolano lo sviluppo dall'esterno, con l'esercizio e l'apprendimento.

I fattori di maturazione interna sembran dominati in gran parte dall'*eredità,* cioè dal patrimonio *biologico* che l'individuo riceve alla concezione. I fattori di maturazione non coincidono però coi fattori ereditari: questi si riferiscono direttamente solo ai processi organici, quelli sottendono anche l'evoluzione psichica.

Un'annosa questione in psicologia è quella che riguarda i *rapporti tra eredità e ambiente* nel loro influsso sull'evoluzione della vita psichica, i rapporti tra eredità e sviluppo *psichico.* Concretamente: può l'eredità biologica influenzare i tratti psichici (intelligenza, temperamento, carattere...)?

Rinviamo a trattati di genetica la descrizione del processo ereditario (7). Precisiamo solo che

— per *eredità* intendiamo il patrimonio biologico con cui il vivente inizia l'esistenza e di cui cromosomi e genidi sono i portatori;

— per *ambiente* intendiamo tutte le forze di sviluppo che non siano quelle contenute nei cromosomi e nei genidi.

Si noti che « i genidi non devono esser considerati come determinanti i caratteri ereditari unicamente prima della nascita. Essi devono essere concepiti come agenti biochimici che partecipano costantemente alla fisiologia complessa dello sviluppo, dalla fecondazione fino alla morte. Essi entrano in reazione gli uni con gli altri, in reazione anche con *altri fattori* per controllare lo sviluppo dell'organismo » (8).

Ed ecco la questione interessante dal punto di vista psicopedagogico: fino a che punto i fattori ereditari determinano o influenzano i tratti psichici e il loro sviluppo? Le differenze e le somiglianze, ad es., nell'intelligenza son dovute più a influsso dell'eredità che a influsso ambientale? Supposto provata l'influenza dell'eredità sui tratti psichici, tale influenza si diversifica (è più o meno evidente) per i differenti tratti?

I primi metodi usati per studiare il problema furono l'analisi delle genealogie di talune famiglie a eredità particolarmente « carica » (con gran numero di deboli mentali, delinquenti, ecc., come le famose famiglie dei Kallikak e degli Edward), e lo studio delle correlazioni o somiglianze nei tratti fisici e psichici fra i componenti della stessa famiglia (tra genitori e figli, tra fratelli, ecc.).

Ma i dati così ottenuti non erano sufficienti a provare che la somiglianza constatata era dovuta sicuramente e prevalentemente ai fattori ereditari comuni e non a quelli ambientali, pure simili nello stesso ambiente familiare. Bisognava poter isolare e controllare l'influenza ambientale. Questo si cercò di realizzare studiando numerose paia di *gemelli* « iden-

(7) Si confondono facilmente i termini « ereditario », « innato », « congenito », « costituzionale ». Col Cattell, potremmo distinguerli così:
— *ereditario* = ciò che proviene dal contributo, prevedibile, dei due genitori;
— *innato* = ciò che risulta dalla mutazione e « segregazione » nei genidi (e che fa della cellula embrionaria dell'individuo qualcosa di diverso e più ricco della somma degli elementi ereditari);
— *congenito* = ciò che viene acquisito prima della nascita, e che può essere anche nè innato nè ereditario (come certe deficienze sensoriali intervenute nel periodo prenatale);
— *costituzionale* = tutto ciò che riguarda lo stato somatico, anche in quanto modificato dall'esperienza della vita postnatale.

Anche noi useremo questi termini, senza troppo preoccuparci della loro distinzione precisa (non richiedendolo la natura dell'opera).

(8) Fauville, *op. cit.*, p. 54.

tici » o monozigotici (dotati quindi dello stesso patrimonio ereditario) *cresciuti in ambienti diversi*. Lo studio dei gemelli doveva saggiare almeno due ipotesi:

1. Se l'eredità ha un'influenza decisiva, i gemelli monozigotici devono dimostrarsi più simili tra loro che i gemelli dizigotici o « fraterni » (quelli cioè nati allo stesso tempo ma non derivanti da un solo ovulo fecondato).

2. Se le influenze ambientali sono importanti per lo sviluppo dei tratti psichici, i gemelli monozigotici cresciuti insieme dovrebbero essere più simili che quelli cresciuti in ambienti diversi.

Le ricerche han dimostrato che i gemelli monozigotici son più simili tra loro che i gemelli dizigotici in quasi tutti i tratti fisici e psichici. Lo si constata dall'analisi delle correlazioni (9) date nella tavola seguente:

TRATTI	CORRELAZIONE TRA GEMELLI	
	MONOZIGOTICI	DIZIGOTICI
TRATTI FISICI		
Altezza in piedi	0,93	0,65
Impronte digitali	0,97	0,46
Indice cefalico	0,95	0,60
INTELLIGENZA		
Età mentale col Binet	0,86	0,60
Risultato dell'Otis	0,90	0,57
Test di vocabolario	0,86	0,56
ATTITUDINI SPECIALI		
Agilità motorica	0,79	0,43
Abilità meccanica	0,69	0,28
PERSONALITA'		
Volitività	0,31	0,37
Tendenza nevrotica	0,56	0,37
Interessi professionali	0,50	0,28

Come si vede i gemelli monozigotici sono meno simili nell'intelligenza di quanto lo siano nei tratti fisici, e ancor meno nelle attitudini o abilità

(9) Il calcolo delle correlazioni permette di esprimere il grado di concordanza o discordanza tra due serie di risultati o tra due fenomeni. Se la correlazione tra due fenomeni è perfetta si esprime con l'unità. L'unità ha segno positivo (+ 1) se i due fenomeni variano nello stesso senso, mentre ha segno negativo se i due fenomeni variano in senso opposto (cioè mentre l'uno decresce l'altro cresce). Se la correlazione è nulla perchè i fatti messi a confronto non presentano tra loro nessuna somiglianza o nessuna opposizione, allora il coefficiente è uguale a zero. Una correlazione di 0,90 nei tratti fisici tra i gemelli monozigotici significa che in quasi tutte le misurazioni della statura, ad es., di varie paia di tali gemelli si è constatata una somiglianza quasi perfetta delle misure dei due soggetti di ogni paio.

speciali e nei tratti della personalità. In questi ultimi influisce evidentemente molto di più il fattore ambientale.

Quanto all'altra ipotesi, delle differenze tra gemelli cresciuti in ambienti diversi, ci si può riferire alla ricerca più vasta, compiuta da Newman, Freeman e Holzinger all'Università di Chicago, e basata sullo studio di 19 paia di gemelli « identici ».

La maggior parte di tali gemelli furono separati durante il primo anno di vita e posti in famiglie di diverso valore culturale e educativo (e quindi con fattori più o meno favorevoli allo sviluppo). Tale diversità di influenza ambientale fu valutata con cura, tenendo conto dei vantaggi educativi, sociali, fisici, ecc. presentati dalle varie famiglie che ospitarono i gemelli.

Risultato fondamentale: le differenze nell'ambiente incidono sullo sviluppo, in particolare sul quoziente intellettuale, che si diversifica nei due gemelli, migliorando abitualmente dove l'ambiente è migliore. L'influenza maggiore sulla diversificazione sembra averlo l'ambiente *educativo*: migliori condizioni scolastiche e culturali incidono di più sul miglioramento (relativo) dell'intelligenza, che non migliori condizioni sociali e d'ambiente fisico della famiglia adottante.

Gli Autori confermano quanto già detto sopra: 1) I gemelli monozigotici cresciuti separati restano più simili nei tratti fisici, che perciò sono meno influenzati da differenze ambientali; 2) si diversificano di più nell'intelligenza, che sembra quindi maggiormente influenzata dall'ambiente; 3) ancor più si diversificano nell'efficienza scolastica e educativa, che riflette quindi largamente i vantaggi ambientali; 4) e risultano il meno simili nei tratti della personalità, che si svilupperebbero quindi soprattutto sotto l'influenza dell'ambiente.

I dati sull'eredità sono utili all'educatore per comprendere che

1. L'eredità è responsabile non solo della *somiglianza* tra gli educandi ma anche della loro *diversità*. Ogni individuo nasce dall'incontro di due serie di genidi, quelli paterni e quelli materni, che *si combinano variamente*: di qui la possibilità di differenze in seno alla stessa famiglia e di somiglianze tra individui di famiglie diverse. È illusorio quindi tentar di dedurre i tratti dei figli osservando solo quelli dei genitori, supponendo sempre realizzato l'adagio « quale il padre, tale il figlio ». Un bambino può manifestare dei tratti o comportamenti che i genitori non hanno, e anche una somiglianza con essi non è necessariamente dovuta ad eredità. La prudenza di giudizio in questo campo è anche saggezza psicologica.

2. Mentre la struttura biologica è certamente ereditata, le funzioni psichiche *non lo sono direttamente*. Esse dipendono certo, in qualche modo dal loro sostrato biologico, e in questo senso si possono dire condi-

zionate, nella loro struttura e nel loro sviluppo, dai fattori ereditari, ma in se stessi non sono ereditari. Di qui, tra l'altro, la loro maggiore *malleabilità* o possibilità d'essere influenzati dai fattori ambientali. Le ricerche più recenti rivelano che i limiti imposti dall'eredità allo sviluppo umano sono molto *meno rigidi* di quanto un tempo si credesse. Certo non si può, a forza d'ambiente, fare di un imbecille profondo un genio e neppure un normale, ma l'educazione può in qualche modo alzare la media generale delle funzioni mentali (anche se sarà sempre difficile precisare di quanto). In questo l'atteggiamento giusto dell'educatore può essere quello di moderato ottimismo.

4. Modalità dello sviluppo.

Si parla abitualmente di *crescenza* per indicare l'aumento quantitativo, e di *sviluppo* per connotare il mutamento qualitativo.

Anche i graduali mutamenti *psichici*, di comportamento, possono essere studiati quantitativamente (misurando ad es. la crescente velocità ed esattezza nel calcolo, il numero di parole assimilate alle varie età, ecc.); offriremo più avanti un certo numero di tali dati quantitativi per i vari settori e le varie fasi dello sviluppo.

Concludiamo il presente capitolo, fissando alcuni princìpi generali che regolano lo sviluppo psichico *qualitativo*.

Principio di differenziazione.

Il termine « differenziazione » (che in embriologia indica lo sviluppo di nuovi organi da una struttura primitiva, più immatura e più semplice), sul piano psicologico può qualificare, analogicamente, il processo per il quale il comportamento generico, incerto e indifferenziato del bambino è gradualmente sostituito da attività più specifiche e precise. Evoluzione *dal generale al particolare*, da reazioni globali a risposte specifiche.

Esemplificando:

— Differenziazione di attività *psicomotoriche*.

L'apprendimento della *scrittura* rivela il principio: il bambino scrive all'inizio « con tutto il corpo », poi i movimenti si precisano e si riducono al braccio, all'avambraccio, alle dita.

Già si è detto dell'evoluzione dell'attività di *prensione*. Nella tavola a pagina seguente è illustrata graficamente tale evoluzione.

Anche il linguaggio presenta uno schema simile di sviluppo: da singole parole onnicomprensive o a significato di frasi, a forme verbali sempre

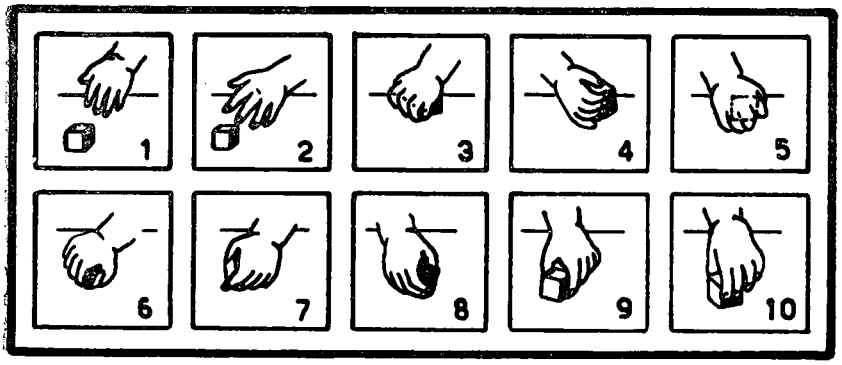


FIG. 3. - *Sviluppo dell'attività di prensione, dalla 16ª alla 52ª settimana. Le fasi principali sono: il blocco è chiuso tra le dita e il cavo della mano, poi tra il pollice e le dita; infine tra il pollice e le due prime dita. La riduzione dei movimenti a quelli essenziali è condizionata dalla crescita della mano e delle dita, dall'accrescimento della sensibilità cutanea, dalla maturazione neuro-muscolare e dall'esercizio.*

più isolate e differenziate (nomi, interiezioni, verbi, aggettivi, congiunzioni...).

— Differenziazione nella *percezione* e nelle conoscenze.

Da una percezione globale del volto umano, il bambino passa a distinguere gli occhi, il naso, la bocca, ecc. — Lo stesso passaggio dal tutto alle parti, dal generico ai particolari, si constata nell'acquisizione delle nozioni di tempo e di spazio, e nella percezione degli oggetti. Il bambino capisce le grosse differenze tra le cose, prima di riuscire a distinguere le sfumature: *globalizza prima di analizzare.*

Non basta dunque che le cose gli siano « davanti agli occhi » perchè le veda e percepisca in tutta la loro realtà una volta per sempre: le coglie come per gradi, approfondendo e allargando la conoscenza della stessa realtà. Anche la conoscenza delle cose « matura »: la percezione dettagliata dell'adulto è frutto di un vero sviluppo, di un emergere graduale della realtà, prima sfiorata globalmente e poi « compresa » sempre più a fondo.

Il *globalismo* — come metodo didattico — è fondato su tale psicologia della percezione infantile.

— Differenziazione delle *emozioni* e della *motivazione.*

Anche le emozioni del neonato presentano un carattere indifferenziato. Le risposte emotive della maturità derivano, in qualche modo, da un originale, vago e generale stato di *eccitamento,* attraverso l'emergere di forme emotive sempre più specifiche (fino ai sentimenti e ai più delicati toni affettivi della vita adulta).

Lo stesso si può dire del complesso dei *valori,* motivi e interessi. Il

comportamento, prima dominato da pochi elementari bisogni, riceve motivazione da valori gradualmente sempre più numerosi, complessi e razionali. Non si vuol dire con questo che le tendenze superiori e tutto il mondo della cultura e degli interessi più alti non siano altro che raffinamento delle più grossolane tendenze istintive originali — come suppongono gli psicanalisti ortodossi — o che i sentimenti più nobili non siano che specificazioni e complicazioni, per condizionamento, delle tre reazioni emotive fondamentali (paura, collera, amore) di cui parla Watson. Ma è certo che l'emergere delle varie strutture psichiche e delle varie forme di comportamento può essere spiegato bene in termini di differenziazione (anche se ad un certo punto dello sviluppo, le nuove specificazioni che appaiono sono *qualitativamente* differenti dalle precedenti e, nel caso, di natura spirituale).

Tutta la personalità umana, nei suoi diversi segmenti, giunge a maturità con un processo di arricchimento per differenziazione. All'educatore tenerne conto nella guida dell'apprendimento e nella formazione della gerarchia dei valori.

Principio di integrazione.

Il concetto di « integrazione » (che in embriologia si riferisce alla formazione di strutture unitarie sempre più ampie, quale si realizza ad es. nella costituzione del « sistema » circolatorio o glandolare), sul piano psicologico può indicare, analogicamente, il processo di formazione di nuove e più comprensive totalità o unità di comportamento. Esso comporta una stretta subordinazione delle parti al tutto, una loro progressiva differenziazione e *combinazione in schemi di comportamento sempre più ampi e significativi.*

Un esempio tipico si ha nell'apprendimento della dattilografia: all'inizio si bada al movimento di ogni singolo dito in risposta a singole lettere, ma poi s'impara a scrivere parole e frasi intere senza far più attenzione alle lettere e ai singoli movimenti delle dita.

L'integrazione non è solo associazione di elementi, senza mutamenti nelle loro proprietà o nel tutto a cui si associano. È una vera *sintesi,* che potrebbe paragonarsi alla combinazione chimica: una sintesi creatrice di nuove e più complesse modalità di comportamento (come l'acqua è cosa nuova e diversa dall'ossigeno e dall'idrogeno da cui risulta).

Lo sviluppo avviene per successive riorganizzazioni di schemi, sempre più ampi, di comportamento. Sul piano conoscitivo, questo comporta la formazione di strutture mentali unitarie, in cui confluiscono percezioni, sentimenti, motivazioni, che si fanno sempre più forti e « integrate ».

Come risultato finale si ha, nell'adulto maturo, una *gerarchia* di idee, di motivi o *di valori*, connessa ad una gerarchia di bisogni, dotata di una certa stabilità e dominata — abitualmente — da un principio unitario e unificante: l'ideale.

Organizzazione e gerarchizzazione: questo il frutto della tendenza spontanea all'integrazione, che anima tutte le varie forme di sviluppo. L'educazione ha il còmpito di favorire la formazione di unità di comportamento sempre più ampie e forti. Nella attività scolastica come nella direzione spirituale, la preoccupazione principale dovrebbe essere quella di unire in sistemi organici e gerarchizzati, sempre più vasti e coerenti, le nozioni, gli atteggiamenti e i comportamenti che si vogliono comunicare e fissare nell'educando.

L'importanza di tai forti strutture unitarie e ben « integrate », per la vita dell'uomo, è evidente sul piano conoscitivo. È provato che più una struttura mentale è differenziata, complessa e legata organicamente ad altre strutture (= integrata), più essa è *stabile* (resiste al cambiamento) e *influente* sul comportamento.

Possiamo illustrarlo con un esempio. Per un dato individuo gli oggetti e gli avvenimenti religiosi rappresentano delle strutture molto semplici e indifferenziate: tutte le religioni sono considerate simili e tutti i credenti son raggruppati insieme, nella sua mente, senza discriminazione; inoltre il fatto religioso è considerato come isolato, senza speciali correlazioni, ad es. coi fatti economici, morali, politici, ecc., per cui i mutamenti che si realizzano in questi campi non hanno che una minima influenza sul pensiero religioso. Per un altro individuo invece le strutture conoscitive concernenti la religione sono più sfumate e complesse: distingue le religioni vere da quelle false, tra i cristiani distingue cattolici, protestanti, ortodossi; nella chiesa distingue gerarchia e fedeli; inoltre il dato religioso sarà per lui strettamente legato e integrato con altri dati e fatti (economici, politici, morali...), per cui una riorganizzazione e un cambiamento in queste altre strutture implicherà pure un rimaneggiamento e una riorganizzazione nel settore religioso.

Se ora interviene un fatto nuovo connesso con la vita religiosa di questi due individui (un'obbiezione grave, uno scandalo, uno scontro personale con il parroco, ecc.), esso avrà una ripercussione diversa: nel primo individuo l'influenza di quel fatto potrà essere decisiva, trattandosi di una struttura religiosa semplice, indifferenziata e non integrata a tutto il resto dei « valori » della persona; nel secondo invece l'effetto potrà essere molto lieve, trattandosi di una struttura complessa ben differenziata e solidamente legata ad altre strutture. Il primo potrà facilmente « buttar a mare » tutta la sua religiosità, il secondo riuscirà a resistere all'ostacolo, a « dis-

solvere » l'obbiezione, a mantenere intatta la sua struttura (religiosa) complessa e ben integrata.

Non è difficile dedurre da ciò, che se si è interessati a costituire delle strutture mentali permanenti e solide (di natura morale, religiosa, politica, ecc.), bisognerà preoccuparsi che i dati (religiosi, morali, politici...) non restino isolati e indifferenziati, ma si connettano, si specifichino, *si sistemino* in complessi sempre maggiori e solidamente connessi. L'educatore deve tendere a costruire nell'educando una *ideologia unitaria: che investa tutta la vita, a cui convergano la forza di molte tendenze, organica e complessa, sommamente spiegatrice e soddisfacente.*

5. Sviluppo e ambiente sociale.

Lungo tutta la traiettoria dello sviluppo ha enorme peso l'incidenza dei fattori ambientali. Aggiungeremo in proposito, qualche riferimento a ricerche fatte, accennando a qualche conclusione pedagogica.

A. Anastasi, psicologa della Fordham (Catholic) University, così sintetizza l'opinione più comune degli psicologi contemporanei sulla questione generale dei rapporti tra eredità e ambiente: « Nello sviluppo delle capacità *motoriche* e *sensoriali* s'insiste comunemente di più sull'influsso dell'eredità. A prova di questo son citati gli studi sui bambini e sui giovani animali... Nelle funzioni *intellettuali*, deviazioni estreme dalla norma (imbecilli - geni) riflettono spesso, in gran parte l'influenza della salute, del vigore vitale, della forza di sopportazione, dell'attività glandolare o delle condizioni patologiche che rendono impossibile lo sviluppo intellettuale normale: qui l'eredità ha la sua parte. Ma nei limiti delle deviazioni intermedie, in cui sono incluse il più delle persone, la funzione dell'eredità è molto meno evidente... Per le caratteristiche *emotive* e *sociali*, gli *atteggiamenti*, le *norme morali* ed altri aspetti della *personalità*, la maggior parte degli psicologi riconoscono che *il maggior contributo è dato dai fattori ambientali* » (25).

Influenza dell'ambiente sociale sull'intelligenza.

Dalle ricerche di Cattell, di Odin, ecc. sul luogo di nascita di grandi scienziati o letterati, si può concludere all'importanza dell'ambiente per la manifestazione e lo sviluppo delle intelligenze superiori (certe zone o regioni o città — come Parigi — sono più feconde di personalità eccezionali, e cioè offrono condizioni migliori di sviluppo).

(10) In *Foundations of Psychology*, ed. by Boring, Langfeld and Weld, New York, 1948.

Da ricerche fatte specie in America e in Inghilterra, si è potuto concludere a una correlazione tra *professione* del padre e grado d'intelligenza della media dei figli (il Quoziente Intellettuale medio è in progressione decrescente col decrescere dell'« altezza » della professione): dunque, col variare dell'ambiente sociale — stabilito con riferimento alla professione del padre — varia anche il livello intellettuale *medio* (non è escluso quindi che parecchi soggetti di intelligenza superiore provengano da classi inferiori). La differenza del Q.I. tra ragazzi provenienti da vari gruppi professionali diminuisce però con l'età (perchè l'ambiente si va uniformando: soprattutto l'ambiente estrafamiliare tende a essere ugualmente influente su tutti, almeno dall'età della scuola secondaria).

Influenza dell'ambiente sociale sul successo scolastico.

Ricordiamo solo gli studi di ricercatori polacchi (specialisti in materia): M. Kaczinska (26) ha condotto una serie di ricerche nelle scuole primarie di Varsavia, per dimostrare il rapporto tra successo scolastico e condizioni di vita familiare: quando queste condizioni sono insoddisfacenti (dal punto di vista alloggio, rendita, confort), gli insuccessi scolastici sono tre volte più numerosi del normale. La situazione sociale-economica (e non quindi solo il grado di intelligenza e i fattori di motivazione) dà ragione della riuscita o meno degli studi, in parecchi casi.

A una conclusione simile arrivano le svariate ricerche, di più notevole importanza, condotte da 14 membri del Seminario di Pedagogia Sociologica della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università libera di Varsavia (sotto la direzione di H. Radlinska). Una serie di accurate osservazioni sulle cause del ritardo scolastico, dell'interruzione degli studi, sull'influenza della disoccupazione, dell'analfabetismo, della miseria, della noncuranza dei genitori, hanno confermato l'importanza dell'ambiente sociale, culturale e « morale », sul rendimento scolastico e quindi sul successo nella vita.

Influenza dell'ambiente sociale sul comportamento morale.

Contro le tesi unilaterali biologistiche (Lombroso) o psicologistiche (Freud), si insiste oggi molto — forse anche troppo — sulla responsabilità dei fattori sociali nella spiegazione della *criminalità*, specialmente giovanile. Gli studi molto seri dell'inglese Burt e dell'americano Healy hanno dimostrato all'evidenza l'influsso della miseria (non tanto materiale, quanto morale) della *famiglia*: il 90 % dei giovani delinquenti provengono

(11) *Succès scolaire et Intelligence,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, s. d.

da famiglie sotto qualche aspetto anormali. Altre ricerche (come quella di Shaw sulla delinquenza a Chicago) hanno individuato un'influenza di quartiere.

La grande inchiesta americana di Hartshorne e May, di cui diremo, ha portato una conferma sperimentale all'influenza dell'ambiente sulla condotta: la famiglia, il gruppo scolastico, il rapporto d'amicizia, ecc. sembrano quasi determinare il comportamento abituale della media dei ragazzi.

Conclusioni pedagogico-didattiche.

1. L'influenza dell'ambiente specialmente sociale su tutta la personalità essendo evidente e fortissima (specie nell'età evolutiva), è d'importanza straordinaria, oltre la cura di creare un ambiente educativo adeguato, *la conoscenza precisa dell'ambiente da cui proviene l'educando.* Un insegnante che non si preoccupi di sapere, con discrezione, quali sono le condizioni familiari, economico-sociali, nelle quali vivono abitualmente i suoi alunni, rischia di restare all'oscuro di fattori essenziali che spiegherebbero situazioni e reazioni apparentemente incomprensibili. Un ritardo scolastico o educativo può esser dovuto non a deficienza intellettuale o a cattiva volontà dell'allievo, ma solo al fatto che egli a casa non ha un angolo tranquillo dove fare i suoi compiti o si trova gettato a convivere con fratelli già caduti nella delinquenza. Un atteggiamento aggressivo trova a volte la sua spiegazione nella durezza abituale del padre o della madre. Anche i risultati dei tests d'intelligenza vanno sempre « interpretati » alla luce di un'inchiesta sull'ambiente (tra due a uguale Q.I., è certo più intelligente e « meritevole » quello che proviene da un ambiente culturalmente e socialmente più povero).

2. Contro ogni interpretazione di tipo sociologistico e behavioristico, possiamo ritenere che l'influenza ambientale, pur così decisiva nella formazione della personalità, non è però mai nelle singole situazioni necessitante o determinante: nei tipi normali la libertà rimane sempre fondamentalmente intatta, pur diminuendo in taluni casi la responsabilità, data l'urgenza e la forza della pressione ambientale che ne impedisce l'equilibrato esercizio. Ciò è confermato dal fatto accertato che, in situazioni ambientali assolutamente « deprimenti », vi siano soggetti che resistono egregiamente e raggiungono un tipo formativo contrastante con le pressioni ambientali (così, in una stessa famiglia di moralmente degenerati, un figlio cede all'influenza e cade nella delinquenza, un altro figlio emerge e si mantiene nella normalità).

Di qui la *possibilità educativa di formare alla resistenza contro l'ambiente.* Un'educazione, che conti anche sulle forze soprannaturali della

Grazia, può corazzare contro qualsiasi ambiente. Una volontà illuminata da un alto ideale divenuto passione e sostenuta dall'apporto sacramentale, può opporsi efficacemente a qualsiasi influsso ambientale.

3. Restando però di fatto apparentemente irresistibile per la massa l'influenza dell'ambiente specie sociale, ed essendo essa tanto più forte profonda e duratura quanto più l'essere che la subisce è preso giovane e quanto più prolungata è l'azione di quell'ambiente, si vede quanto importi *creare attorno all'essere che si sviluppa, fin dai primi anni di vita, delle condizioni ambientali ottimali.* Educare è in definitiva organizzare sapientemente l'ambiente di vita dell'educando. Non basta il contatto personale, la direzione individuale: l'educazione è anche, se non soprattutto, questione di influenza d'ambiente. Non si può credere quanto sia decisivo per l'orientamento totale della vita di un uomo il fatto di aver ricevuto, dall'asilo infantile all'università, un influsso ambientale *omogeneo.* È così giustificata l'insistenza degli educatori cristiani sulla necessità, e quindi sul diritto, di creare una rete d'influenze ambientali decisamente orientanti verso la formazione del cristiano. Quell'intuizione fu chiara soprattutto nei Santi Educatori (si è parlato così di un « primato dell'ambiente » nella pedagogia di Don Bosco).

4. Dato l'influsso dell'ambiente o situazione economico-sociale su tutti gli aspetti del comportamento umano, *urge l'impegno di una deproletarizzazione rapida delle classi meno abbienti e incolte,* per offrire *a tutti* le condizioni ambientali necessarie per uno sviluppo armonico della personalità. È un'istanza di giustizia sociale che si giustifica sul piano della ricerca psicosociologica e che porta a conseguenze d'ordine educativo. E infatti, finchè le condizioni specialmente familiari non saranno economicamente, culturalmente e moralmente sufficienti a favorire quell'armonico sviluppo, chiunque riscuota la fiducia della famiglia ha il diritto e il dovere, potendo, di supplire alle deficienze e di creare le condizioni ambientali indispensabili per una sana e completa educazione. In pratica, se la famiglia non può sarà, ad es., la scuola e il collegio-famiglia, l'ambiente adeguato se non ideale. Resta però in tutta la sua urgenza il diritto della famiglia d'esser messa in condizioni economico-culturali sufficienti per eseguire il mandato educativo che le è naturale.

Cap. II

LE FORME E LE FASI DELLO SVILUPPO

Lo sviluppo è di tutta la personalità. Anche se riteniamo che lo spirito sia presente dal primo istante della vita con tutta la sua essenza e potenzialità, le funzioni psichiche — anche quelle « superiori » — per il loro legame necessario col sostrato biologico, manifestano un'evoluzione: rivelano la loro struttura e il loro dinamismo gradualmente, per « emersione » progressiva.

La personalità, psicologicamente, è polivalente: è un fascio di funzioni biologiche e psichiche, condizionate da una struttura fisica. Si può quindi considerare lo sviluppo nei due aspetti essenziali: sviluppo fisico-fisiologico e sviluppo psichico (nel senso più ampio della parola, comprendente lo sviluppo intellettuale, emotivo, volitivo, sociale, morale, religioso...). Questi aspetti diversi si sviluppano *simultaneamente* nello stesso individuo (anche se con ritmo diverso) e reagiscono ampiamente uno sull'altro.

Si usa distinguere pure nello sviluppo fasi molteplici e diverse. Siccome non vi è parallelismo perfetto tra lo sviluppo fisico e quello psichico (i fatti psichici caratteristici sono più numerosi, lungo lo sviluppo, degli avvenimenti fisici, e sembrano avere un tempo di anticipo rispetto a questi ultimi), la divisione che si dà dei vari stadi evolutivi riguarda più propriamente lo sviluppo psichico, ed è variabile da autore a autore. A titolo d'esempio, riportiamo quella di R. Hubert (1) con una caratterizzazione schematica delle varie fasi:

1. *Fase infantile* (1° anno): fase parassitaria del lattante, d'indif-

(1) Hubert R., *La croissance mentale*, vol. I, p. 73-76 (Paris, Presses Univ. de France, 1949).

ferenziazione originale (o sincretismo), dominata dagli istinti vitali e interessi biologici o organo-affettivi.

2. *Fase della prima infanzia* (tra il 1° e il 3° anno), con cambiamenti notevolissimi: stazione eretta, movimento nello spazio, linguaggio articolato — Esplorazione del mondo esterno — Primi contatti sociali intrafamiliari.

3. *Fase della seconda infanzia* (fra i 3 e i 7 anni): egocentrismo o confusione mentale tra sè e il mondo esterno — Interesse nel gioco e nell'appropriazione delle cose — Attività motorica accentuata — Contatti sociali extrafamiliari.

4. *Fase della terza infanzia* (dai 6-7 anni agli 11-12): disgregazione progressiva dell'egocentrismo — Scolarizzazione e conseguente rapida socializzazione — Interessi mentali intellettuali-concreti — Gioco costruttivo e creativo.

5. *Fase della pubertà o preadolescenza* (dagli 11-12 ai 14-15 anni): maturazione fisiologica e sociale — Negativismo — Maturità razionale (pensiero formale).

6. *Fase dell'adolescenza* propriamente detta (14-18 anni): Scoperta e affermazione dell'io — Crisi d'originalità — Interessi astratti e valori culturali — Espansione dell'affettività (amicizia, amore).

7. *Fase della postadolescenza o giovinezza* (dai 17-18 ai 25 anni): assestamento o equilibrazione mentale — Realismo affettivo — Affinamento morale ed espansione intellettuale — Scelte professionali, familiari, politiche, ecc.

Tali divisioni possono essere utili ai fini di una migliore comprensione dello sviluppo, ma non si deve credere che si riferiscano a settori staccati o fasi, non solo distinte, ma separate. Resta fermo quel che già si disse sulla *continuità* profonda dello sviluppo. È quanto afferma energicamente Cyril Burt:

« Si afferma che l'evoluzione, tanto fisica che mentale, si effettua a tre ondate: 0-7 anni, 7-12 anni, poi lo sviluppo rapido che conduce l'adolescenza fino alla maturità. La dottrina è vecchia almeno quanto Rousseau, ma noi sappiamo ora che dichiarare che lo slancio dello sviluppo è continuo è esser molto più vicini alla verità che sostenendolo essenzialmente ritmico. Se noi disegnamo una qualsiasi curva di sviluppo, l'occhio non esercitato potrà non vedere che una linea regolare e costante. Le irregolarità sono talmente leggere che solo i calcoli più minuziosi basati su grandissimi numeri possono rivelarne la presenza. L'improvviso emergere delle

facoltà di cui i discepoli di Stanley Hall parlano volentieri non è stato confermato. C'è invece una lenta e costante maturazione. A parte le influenze esterne, i mutamenti mentali sono così graduali che è impossibile dire a quale età precisa " emergano " le caratteristiche dell'adolescenza. Non c'è " crisi " improvvisa, passaggio del " Rubicone ", come si è detto spesso. La crisi è piuttosto nello spirito del teorico, ma non è nella testa di questi che si trova la salvezza del fanciullo » (1).

1. Lo sviluppo fisico e fisiologico.

I dati sullo sviluppo fisico umano sono stati ottenuti con una doppia serie di misurazioni: misure ripetute degli *stessi individui* a età successive (di maggior valore, ma difficili a ottenere) e misure di numerosi individui *differenti* appartenenti a età successive.

La crescenza fisica umana risulta caratterizzata da periodi di sviluppo rapido (che è la regola durante i primi anni di vita) e da periodi di lenta evoluzione.

Lo sviluppo in volume è accompagnato da quello nelle proporzioni del corpo e degli organi, e da mutamenti strutturali nei tessuti: *strutture* e *funzioni* evolvono parallelamente e unitariamente.

La crescenza inizia non alla nascita ma alla concezione, e segue una linea dinamica che può esprimersi graficamente come segue:

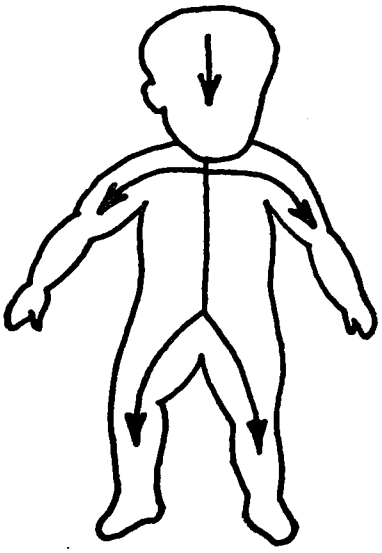


FIG. 4. - *Linee dinamiche dello sviluppo motorico* (*sviluppo* antero-posteriore).

Come si vede lo sviluppo si realizza dall'alto verso il basso e dal centro verso la periferia. È il *principio dello sviluppo antero-posteriore* (detto anche cefalo-caudale). Vi sono due centri: il cervello (anteriore) e il cordone spinale (posteriore). Da questi due centri si sviluppa il complesso di tutti i movimenti, per differenziazione progressiva. Ma tale sviluppo motorico suppone un parallelo sviluppo nervoso, muscolare e morfologico.

Il peso e la statura.

A sei mesi il peso è doppio di quello alla nascita, e quasi il triplo alla fine del primo anno. Il ritmo e la quantità delle variazioni, dalla nascita ai 20 anni, è rivelato dalla curva seguente:

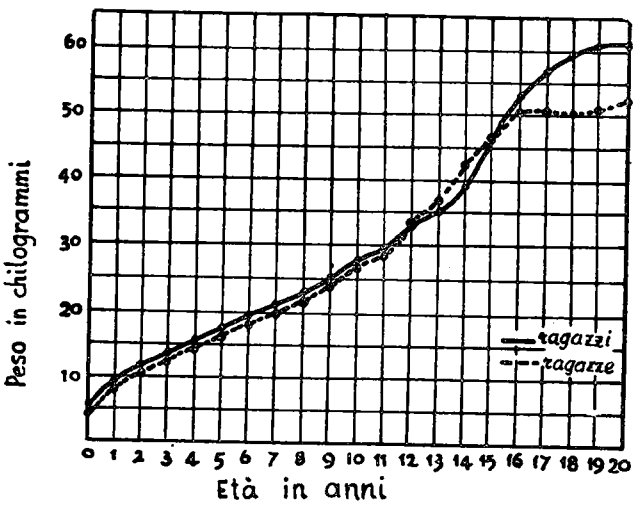


FIG. 5. - *Curva dello sviluppo in peso, dalla nascita ai* 20 *anni (ragazzi e ragazze).*

Come si vede, dopo lo slancio del primo anno, la curva si alza in modo più blando e regolare, fino al nuovo slancio dell'età adolescenziale, che si realizza dai 13-14 anni ai 16-17 per i ragazzi, dagli 11-12 ai 15-16 per le ragazze. Dopo i 15-16 anni i ragazzi continuano a crescere in peso fin verso i 20 anni, mentre le ragazze, in media, sono mature in peso verso i 16 anni.

La curva della *statura* è più regolare di quella del peso, però nello stesso individuo si possono riscontrare maggiori variazioni, dovute a circostanze ambientali contingenti. Le ragazze crescono in altezza un po' più rapidamente dai 9-10 ai 13 anni, i ragazzi dai 12 ai 16. Dopo i 13-14

anni le ragazze crescono più lentamente che in qualsiasi delle età anteriori e raggiungono la statura adulta probabilmente ai 20 anni. I ragazzi continuano a crescere rapidamente fino ai 15-16 anni, poi più lentamente, e raggiungono la maturità in altezza ai 22-23 anni. I ragazzi sono in genere più alti delle ragazze, eccetto per un anno o due, tra gli 11-12 e i 13-14 anni.

Le differenze, in ritmo e quantità, tra i vari segmenti dello sviluppo fisico sono così grandi che resta confermato quanto si disse: che il bambino non è, anche fisicamente, un « uomo in miniatura », ma ha caratteristiche sue proprie. Così mentre il cranio presenta alla nascita non molto meno delle dimensioni adulte, le gambe non hanno allora che 1/5 della lunghezza adulta. Nel grafico seguente è possibile notare chiaramente le differenze nello sviluppo di quattro tipi fondamentali di tessuti organici:

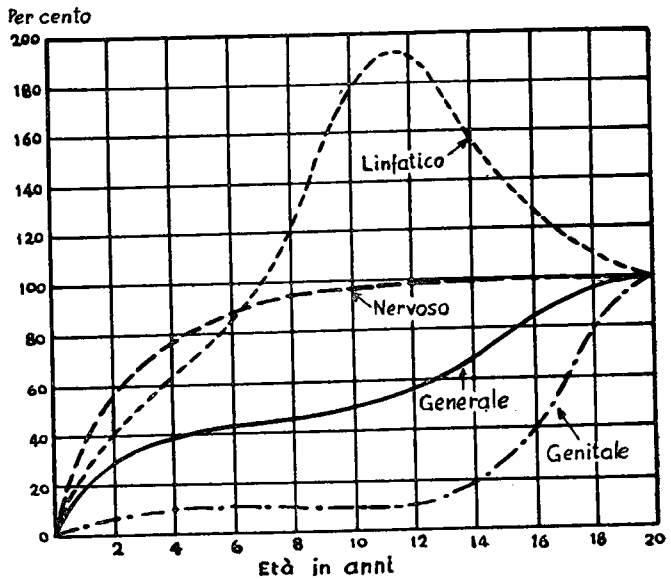


Fig. 6. - *Curva dello sviluppo di quattro tipi fondamentali di tessuti.*

Nonostante la relativa regolarità della curva media dello sviluppo fisico, sono possibili differenze notevoli di quantità e variazioni sensibili di ritmo tra individui diversi e nei vari momenti e settori della crescenza dello stesso individuo: non vi sono due individui che crescano allo stesso modo.

La pubertà fisiologica.

Un problema di straordinaria importanza psicopedagogica è quello della *maturazione fisiologica* che interviene alla *pubertà*.

La pubertà, in stretto senso biologico, è caratterizzata dalla trasformazione fisiologica che rende atti alla procreazione e che si esprime in speciali mutamenti organici, muscolari e glandolari, diversi nei due sessi.

In senso più ampio, la pubertà non comporta solo tale maturità sessuale, ma una trasformazione profonda che interessa tutto l'organismo e si prolunga per alcuni anni. Si potrebbe allora definire come « quel periodo dello sviluppo che si estende dai 12 ai 15 anni per le ragazze e dai 13 ai 18 anni per i ragazzi, e comprende la serie di modificazioni fisiologiche che trasformano l'organismo del bambino nell'organismo dell'adolescente » (2).

La pubertà è preceduta, s'è detto, da un'accellerata espansione fisica (più sensibile nell'altezza, peso, muscolatura, forza muscolare).

Non è possibile fissare con precisione assoluta l'età, anche media, della pubertà: vi sono variazioni notevolissime, specie nelle ragazze. Su 1000 ragazze francesi si trovarono le seguenti date della pubertà:

10-11 anni . .	16 (soggetti)	16-17 anni . .	127
11-12 » . .	68	17-18 » . .	87
12-13 » . .	151	18-19 » . .	33
13-14 » . .	167	19-20 » . .	9
14-15 » . .	184	20-21 » . .	5
15-16 » . .	151	21-22 » . .	2

Si ammette generalmente che le ragazze diventano puberi un anno o due prima dei ragazzi.

Sono parecchi i *fattori* che sono connessi con l'avvento della pubertà, con il suo anticipo o ritardo: l'*intelligenza* (soggetti mentalmente meglio dotati sono, in genere, puberi un po' più presto dei meno dotati), la *classe* sociale (i figli di famiglie agiate maturano, in media, prima degli altri di classi povere), lo *sviluppo fisico* (i più forti e i più alti diventano sovente puberi prima degli altri). Inoltre il tempo della pubertà varia con la razza, l'eredità, la sanità fisica, il clima, la nutrizione, l'igiene mentale, gli eccessi di lavoro, gli stimoli ambientali (letture, spettacoli, convivenza, ecc.), la stagione (la pubertà, in senso stretto, sembra intervenire di preferenza a primavera e in estate), ecc.

Pare accertato che, negli ultimi 50 anni, vi sia stato un'anticipo gene-

(2) Fauville, *op. cit.*, p. 123.

rale nell'età della pubertà (forse di 6-12 mesi), almeno nei paesi occidentali, dovuto presumibilmente al miglioramento delle condizioni di vita (specie della nutrizione) e forse anche a urgenza di stimoli ambientali.

Sono stati constatati e studiati casi di pubertà precoce (a 8 anni, e anche a 6 e a 4 anni), accompagnata da sviluppo rapido in altezza, peso, forza, ecc. Tale precocità fisica e fisiologica non era seguita da un corrispondente sviluppo *mentale*, il quale quindi non appare legato strettamente al resto dello sviluppo e non è che leggermente e accidentalmente turbato dalla pubertà precoce.

Tuttavia la pubertà (specie quella precoce) comporta delle alterazioni *affettive* negli atteggiamenti e nel temperamento, e uno sviluppo sociale più avanzato (anche se non perfettamente parallelo a quello fisiologico): i prematuramente maturi sono meno bambini degli altri, ma pur sempre bambini.

In generale si può dire che la pubertà — come trasformazione di natura endocrinologica — ha certamente un'influenza sul comportamento: modifica soprattutto il *tono affettivo* e il complesso degli *interessi*, agendo sul meccanismo sensoriale-percettivo (per cui il pubere percepisce più facilmente e interpreta in senso erotico certi stimoli interni e ambientali). Ma è certo falso il ritenere che tutta la vita dell'adolescente sia regolata dalla funzione sessuale, nel senso che dipenda dallo sviluppo di questa e ne sia totalmente influenzata e « colorata ». Pur connessi, i vari segmenti dello sviluppo umano hanno una loro *specificità* e relativa indipendenza. Specialmente lo sviluppo intellettuale e morale possono procedere autonomi e, anzi, influire in qualche modo sui fenomeni della maturazione fisiologica, regolandone le manifestazioni e l'incidenza sul comportamento, specialmente sociale.

2. Lo sviluppo intellettuale.

Senza entrare nella discussione sulla natura dell'intelligenza, intendiamo parlare qui dello sviluppo della capacità mentale in generale, e cioè di quell'abilità psichica che permette, ad es., la riuscita scolastica e che si esprime nel linguaggio, nella comprensione delle cose, nell'abilità a ragionare, ecc. (3).

(3) A mezzo di un calcolo statistico, detto *analisi fattoriale* (che è un'estensione e un perfezionamento del calcolo delle correlazioni), si è tentato di analizzare la struttura e la forma di abilità mentale. Sono tre le teorie principali che han cercato di spiegare le correlazioni tra le varie abilità mentali (quale è rilevata dai risultati dei tests): 1) la teoria « dei *due fattori* » (del fondatore dell'analisi fattoriale, Spearman), per la quale ogni abilità è composta di un fattore generale (g) e di alcuni fattori specifici (così l'abilità aritmetica

Si può considerare, in senso lato, parte dello sviluppo mentale l'evoluzione delle prime attività motoriche dirette ad uno scopo (come l'attività di prensione degli oggetti, di cui già si è detto) e le soggiacenti attività percettive, che si sviluppano per differenziazione e integrazione (a 16 mesi il bambino distingue gli estranei dai membri della famiglia, a 10 mesi distingue i suoni verbali, a un anno è capace di riconoscere gli oggetti più comuni — ciò che Binet chiama « stadio di identificazione »).

Ma l'aspetto più caratteristico dello sviluppo del bambino, che lo differenziano presto e nettamente dall'animale, è

Lo sviluppo del linguaggio.

Vero miracolo specificamente umano, il linguaggio non è solo mezzo di comunicazione e d'espressione, ma segno adeguato di sviluppo intellettuale.

Il bambino pare capisca le parole prima di poterle pronunciare. È verso gli 8-10 mesi che pronuncia la prima parola. A un anno di età imita

sarebbe dovuta al fattore generale e al fattore specifico dell'abilità aritmetica); 2) la teoria « della *comunanza di contenuto* » ritiene che ogni abilità è come un campione di molte abilità indipendenti, che possono combinarsi in vari modi e così render possibile una grande varietà di còmpiti; 3) la teoria « dei *fattori molteplici* o di gruppo » non ammette un fattore generale, ma solo fattori specifici e di gruppo .

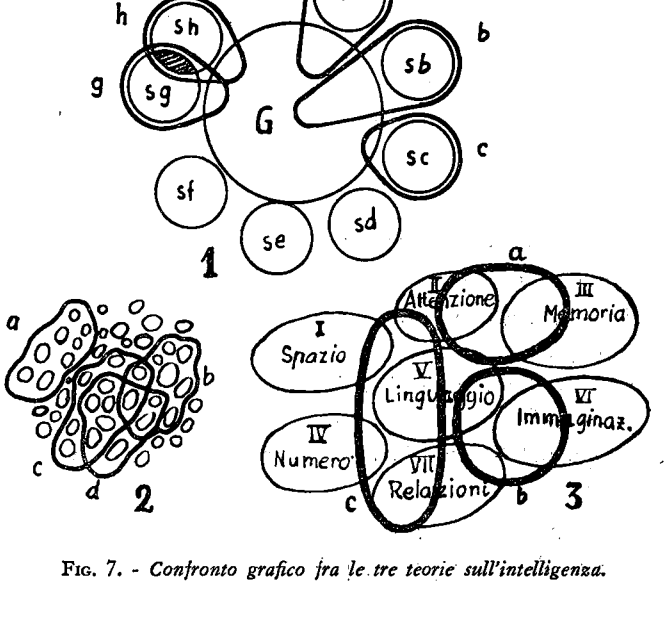


FIG. 7. - *Confronto grafico fra le tre teorie sull'intelligenza.*

le parole che sente e può dirne fino a tre di seguito. Le prime parole sono generalmente nomi di persone o di soggetti familiari e consistono in una sillaba semplice e ripetuta. Presto compaiono le interiezioni. In genere, le prime sono « parole-frasi »: esprimono cioè un pensiero o una situazione concreta con una parola.

Verso i 18 mesi il bambino capisce che ogni cosa ha un nome e da allora comincia veramente un rapido apprendimento del linguaggio. Dopo i nomi appaiono poco a poco gli aggettivi, gli avverbi, le preposizioni. Verso i due anni, il bambino comincia a dare ai nomi un *predicato* e a formare delle piccole frasi: è la conquista linguistica fondamentale. Poi lo sviluppo del linguaggio si realizza rapidamente fino alla maturità mentale, per accrescimento quantitativo (numero di parole usate) e qualitativo (loro comprensione e uso adeguato).

Verso i 4 anni, il bambino dispone ormai di un vocabolario di circa 2.000 parole, verso gli 8 di 3.500 parole, verso i 10 di 5.500, verso i 12 di più di 7.000, verso i 14 di circa 9.000 e ai 16 di circa 12.000.

Interessante è notare come il bambino *definisce* le cose alle varie età. Verso i 5 anni le definisce in termini di *uso* (« una sedia è per sedere »). Dagli 8 definisce descrivendo gli oggetti o nominando il materiale di cui son fatti (« una mucca è le gambe, le corna, la coda », « un cucchiaio è del ferro e serve per mangiare »). È solo verso i 12 anni che il ragazzo definisce le cose riferendosi alla classe o tipo cui appartengono (« la tavola è un mobile... ») e riesce pure a definire termini astratti (come la carità, il coraggio), cominciando anche a distinguere i sinonimi.

Ci si può chiedere *perchè il bambino parla,* a che cosa gli serve il linguaggio. Piaget, studiando il modo di parlare di bambini durante il gioco libero, distingue due tipi di linguaggio infantile:

— il linguaggio egocentrico: il bambino non si preoccupa di sapere a chi si rivolge o se lo si ascolta; parla per se stesso, per il piacere di ascoltarsi;

— il linguaggio socializzato: il bambino si rivolge a qualcuno, si sforza di farsi ascoltare, ascolta quel che l'altro dice e risponde a tono.

Ora, Piaget trova che fino ad una certa età (3-4 anni) il linguaggio del bambino è prevalentemente *egocentrico,* e solo poco a poco diventerebbe socializzato. Solo verso i 7-8 anni il linguaggio assumerebbe lo stesso significato e funzione che ha per l'adulto.

Lo sviluppo del linguaggio infantile sembra dipendere da tre fattori essenzialmente:

— dalla *maturazione:* prima degli 8 mesi nessun bambino normale è capace di dire una parola, poichè l'apparato fonetico e percettivo

non è ancora « maturo »; dopo l'acquisizione di tali capacità costituzionali, lo sviluppo dipende soprattutto

— dall'*ambiente*: è stato provato che esiste una relazione tra le condizioni economiche e sociali (e specialmente culturali) della famiglia e lo sviluppo linguistico; bambini cresciuti in istituzioni (orfani) e i gemelli sono linguisticamente ritardati e deficienti;

— dall'*intelligenza*: i ragazzi più intelligenti sono anche linguisticamente più precoci e si sviluppano in questo settore più rapidamente mentre i mentalmente ritardati sono arretrati anche nel linguaggio.

Di qui, ancora, l'importanza dell'*educazione*, specie di quella familiare e scolastica. C'è la possibilità di influire sullo sviluppo mentale attraverso lo sviluppo del linguaggio. Un ambiente culturalmente ricco e educativamente stimolante può moltissimo per compensare certe deficienze intellettuali o affrettare ed approfondire lo sviluppo dell'intelligenza (quanto questo è possibile), curando lo sviluppo linguistico.

Si dovrà pure tener in conto e compensare la povertà di sviluppo linguistico nelle istituzioni speciali (internati, orfanotrofi, ecc.) — dovuto probabilmente anche a poca frequenza di contatti con adulti —, moltiplicando le occasioni di apprendimento esatto di nuove espressioni. Ciò risulta tanto più necessario per il fatto che l'inferiorità risultante dalla prima formazione linguistica deficiente non potrà mai più esser corretta col porre troppo tardi il soggetto in ambiente più favorevole.

Sviluppo del pensiero e del ragionamento.

Anche qui potremmo considerare la capacità mentale come un potere generale che si va specificando, per differenziazione e integrazione, lungo la linea dello sviluppo, per raggiungere lo stadio delle specifiche abilità mentali (memoria, attenzione, ragionamento...). Ciò verrebbe confermato statisticamente dal fatto che, col crescere dell'età, quelle funzioni specifiche sono sempre meno correlate col fattore generale dell'intelligenza.

Ciò è dimostrato pure dalla crescente *variabilità con l'età* nello sviluppo dell'intelligenza. Si osservi il grafico di pagina seguente.

La linea centrale esprime la curva media dello sviluppo mentale, mentre le curve poste verticalmente mostrano la variabilità o la dispersione crescente nel Quoziente Intellettuale dei soggetti delle varie età (con conseguente sovrapposizione di curve tra le successive età). Il che significa che la differenza, dal punto di vista mentale, tra i piccolissimi è molto minore di quella che si constata tra quelli di età superiore: col crescere degli anni i bambini si differenziano sempre di più. E anche, un bambino di 9 anni può avere un'intelligenza superiore a quella di un ragazzo

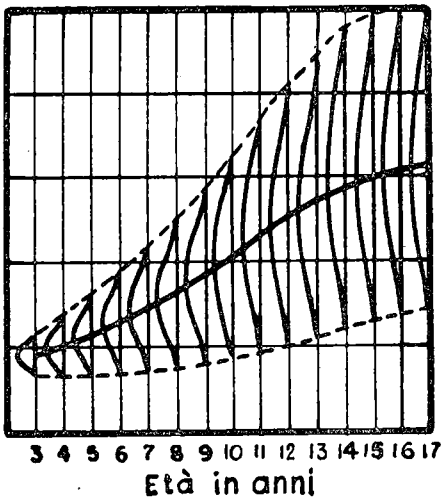


FIG. 8. - *Illustrazione grafica del crescere della variabilità con l'età nello sviluppo dell'intelligenza.*

di 14. — La crescente espansione e differenziazione dei poteri mentali è responsabile di quella crescente variabilità. Ciò ha un interesse psicopedagogico: la *differenziazione dei programmi* scolastici e dei piani educativi, l'*individualizzazione* dell'insegnamento e della formazione diventano un'esigenza sempre maggiore col crescere dell'età.

Lo sviluppo intellettuale può dirsi tridimensionale: si svolge nel senso dell'*altezza* dell'intelligenza (misurata dalla difficoltà dei còmpiti che una persona riesce man mano ad assolvere), della sua *ampiezza* (misurata dal numero dei còmpiti che, ai vari gradi di difficoltà, una persona può compiere) e la sua *velocità* (misurata dal tempo impiegato da una persona a compiere un dato còmpito di una data difficoltà). Si può parlare anche di uno sviluppo verticale ed orizzontale, di un'espansione quantitativa e qualitativa, che possono realizzarsi in rapporto diverso tra individuo e individuo, ma che dovrebbero in qualche modo essere presenti entrambi nell'uomo maturo. Un buon lavoratore intellettuale è anche, in genere, un lavoratore accurato e veloce.

Da un punto di vista psicopedagogico è soprattutto interessante riferire sull'evoluzione del pensiero, del ragionamento e della rappresentazione del mondo. Lo faremo brevemente, sintetizzando gli studi del Piaget (4).

(4) E' noto che quest'Autore si è servito, per le sue ricerche sulla mentalità infantile, del cosidetto « metodo clinico », consistente in piccole esperienze simili a quelle che si realizzano nei *tests*: vengono poste delle semplici domande, ma, senza accontentarsi della

I. - Come pensa il bambino.

Caratteristiche principali del pensiero infantile sarebbero, secondo il Piaget: l'egocentrismo e il globalismo (o sincretismo).

1. *Egocentrismo.* La parola non ha qui significato morale (di egoismo) ma psicologico: il bambino (fin verso i 6 anni) è abitualmente incapace di vero contatto con l'altro da sè, in quanto tale, è *centrato su se stesso*, tutto riducendo a sè; ma inconsciamente, poichè non sa percepire la differenza tra sè (il soggettivo) e l'altro da sè (l'oggettivo). C'è quasi una *continuità tra sè e il mondo.* Di qui anche il carattere egocentrico del linguaggio infantile.

Dire che il bambino è egocentrico non vuol dire però — lo si ripete — che abbia coscienza di sè, che viva in una profonda intimità con se stesso. Anzi, fin verso i 9-10 anni egli vive in una specie di incoscienza di ciò che capita in se stesso, dello svolgimento del suo pensiero. Perciò è incapace di vera introspezione, di definire e descrivere le nozioni che usa. Le usa, le « agisce », ma non sa formularle. In fondo, è solo l'oggetto (se stesso + il mondo, uniti) che attira tutta la sua attenzione: egocentrismo oggettivista (a differenza dell'egocentrismo soggettivista dell'adolescente).

2. *Globalismo.* Le percezioni, e quindi le immagini e i concetti, formano nel bambino un tutto indistinto, un'impressione generale e comprensiva della realtà, ma oscura, vaga e inesatta. Fin verso i 6 anni è prevalente una visione *globale* delle cose. Il bambino — lo si è già accennato più sopra — globalizza più che non analizzi.

Di qui l'inverosimiglianza dei giudizi infantili (considera la situazione come un tutto di cui ogni elemento dà ragione di ogni altro [5]),

prima risposta, si prosegue la conversazione dirigendola blandamente su un terreno propizio alla scoperta dei meccanismi mentali e dello stadio della mentalità del soggetto. E' stata fatta notare la relativa debolezza di tale metodo (che esige una straordinaria abilità e potrebbe essere inficiato di soggettivismo nella fase interpretativa) ed anche la poca solidità della base statistica delle ricerche (poichè sono studi approfonditi di *pochi* soggetti, forse selezionati). Inoltre si rimprovera giustamente al Piaget il biologismo e sociologismo deterministico che pare ispirarlo. — I suoi numerosi studi sono tuttavia preziosi per la conoscenza della mentalità infantile, e i dati fondamentali sono stati confermati o precisati da altre ricerche. Cfr. soprattutto Piaget J., *Le langage et la pensée chez l'enfant* (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1923); *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (ib., 1924); *La représentation du monde chez l'enfant* (Paris, Alcan, 1926); *Le jugement moral chez l'enfant* (ib., 1922).

(5) Domanda a bambini di 6-7 anni: « Perchè il sole non casca? ».

Risposte: « Perchè fa caldo » — « Perchè si tien su » — « Perchè è giallo » — « Perchè è molto alto... ».

E cioè, il bambino percepisce il sole nella globalità o totalità dei suoi caratteri, come in blocco, e non sa isolare (dettagliare) le varie qualità come distinte, per cui alla domanda di un giudizio sul sole risponde appellandosi a uno qualunque di quei caratteri che egli percepisce legati.

la sua incapacità abituale ad usare la logica delle relazioni (giudica tutto dal suo punto di vista [6]), la sua impossibilità pratica di usare rettamente della capacità raziocinativa, la noncuranza di una vera dimostrazione, di giustificare dei giudizi particolari riferendosi a proposizioni generali (è il fenomeno della « trasduzione », e cioè « scivolare » dal particolare al particolare, diverso dall'induzione — dal particolare all'universale — e dalla deduzione: dall'universale al particolare [7]).

Solo verso i 10 anni lo sviluppo mentale — sotto l'influenza dell'ambiente sociale (specie della scuola) e, aggiungiamo, dei fattori interni di maturazione — raggiungerebbe i vertici della vera *razionalità*, che è capacità *abituale* di pensiero logico e formale (comportante il senso dell'*oggettività*, dell'*universalità*, della *relatività*, della *spiritualità*).

Fin qui secondo le ricerche di Piaget (si ricordi però la critica precedentemente avanzata: benchè l'uso della perfetta e abituale capacità raziocinativa sia realmente ritardata dall'« egocentrismo » infantile, è stato possibile constatare la presenza di veri ragionamenti in bambini di 5-6 anni, e anche di minore età).

II. - Che cosa pensa il bambino.

Secondo il Piaget, la rappresentazione che il bambino ha del mondo fin verso i 5-6 anni è prevalentemente

— *realista*: tutto per lui è ugualmente esistente e reale: quello che vede, che sogna, che immagina, i nomi che egli lega alle cose... Così, il pensiero è materiale come le pietre: prima lo pensa esistente nella bocca (è la voce stessa), poi verso i 7-8 anni nel cervello (è una voce nella testa), solo abbastanza tardi — verso gli 11-12 anni — il pensiero è smaterializzato e concepito rettamente come realtà spirituale;

— *finalista*: tutte le cose hanno una funzione da compiere, il servizio dell'uomo; tutto ha un'intenzione: servire l'uomo (e cioè il bambino stesso). *Tutto è fatto per l'uomo!*

(6) Dialogo tipico: — « Quanti fratelli ci sono nella tua famiglia? » — « Due ».
— « E tu quanti fratelli hai? » — « Uno, Paolo ».
— « E Paolo ha un fratello? » — « No ».
— « Ma tu hai un fratello? » — « Sì, Paolo ».
— « Ma allora Paolo ha un fratello » — « No... ».

(7) Domande a un bambino di 7 anni: — « Il sole è vivo? » — « Sì ».
— « Perchè? » — « Perchè si muove ».
— « La capretta è viva? » — « Sì ».
— « Perchè? » — « Perchè si muove... ».
Mai però che il bambino arrivi a dire: « ... perchè *tutte* le cose che si muovono sono vive ». I giudizi del bambino si succedono, non si giustificano; si giustappongono, non si gerarchizzano nè si universalizzano.

— *artificialista:* tutto è fatto *dall'uomo!* Quando si domanda al bambino come han cominciato a esistere il sole, le nuvole, gli alberi, ecc., egli pensa subito all'uomo (e anche Dio è un grande uomo che ha fatto tutte le cose). Tale tendenza « artificialista » è rinforzata dalla vita di famiglia, quasi unica esperienza del bambino, il quale vi vede tutto fatto da e per l'uomo);

— *animista:* il bambino, in conseguenza del suo realismo, non percepirebbe chiaramente i limiti e le distinzioni tra il suo io e il mondo esterno: perciò tutte le cose « partecipano » della sua stessa vita. Anche il mondo inorganico ha coscienza e vita. Specialmente il sole e la luna sono considerati vivi, perchè sembra che ci seguano (fino a 7-8 anni, ci seguono all'altezza dei tetti e ci osservano; fra gli 8-10 anni c'è in proposito uno stato d'incertezza, e solo verso i 10-11 anni il fenomeno è capito chiaramente come un'illusione dovuta alla distanza).

A questa visione del mondo, essenzialmente egocentrica, si sostituirà, tra gli 8 e i 12 anni, una visione più *oggettiva,* sotto l'influenza specialmente dell'educazione e dell'*esperienza concreta.* Quest'esperienza il bambino l'acquista specialmente nella manipolazione degli oggetti, nelle costruzioni meccaniche di cui è appassionato in questo periodo. È l'*età del costruttivismo* (o fase tecnologica). (È caratteristica, in questo senso, l'evoluzione dei giocattoli: da qualunque oggetto, alle bambole o animali, ai blocchi e cubi, al gioco nella sabbia e con l'argilla, al meccano...).

Questa tendenza ha una grande importanza per lo sviluppo mentale: nel manipolare gli oggetti, nel costruire, il bambino acquista *concretamente* la nozione di *causalità meccanica* e quelle di *spazio* e di *tempo.* Non in modo astratto, ma concreto: egli *vive* e *utilizza* la legge causale e le nozioni spazio-temporali. Solo verso i 12 anni giungerà anche a percepire la loro formulazione astratta, e sarà la piena « razionalità ».

Se lo sviluppo mentale è una lenta organizzazione del pensiero (come dinamismo e come contenuto), che si realizza progressivamente da un « egocentrismo » e « sincretismo » a una socializzazione ed esplicitazione analitica e logica, la scuola e l'educazione avranno un'importanza enorme per favorire quello sviluppo, sia aprendo il bambino all'esperienza della *cultura* (« l'infinito delle astrazioni » che la società ha costruito per sistematizzare logicamente e oggettivamente la realtà) e sia realizzando una *esperienza sociale,* di vita sociale nella piccola comunità della classe o dell'ambiente educativo.

Ma per aiutare efficacemente il bambino nella sua espansione mentale, l'insegnante e l'educatore dovranno tener conto della dinamica di quello sviluppo, agire nel *senso di quell'evoluzione spontanea,* tenendo conto specialmente del sincretismo infantile (da cui tutti i procedimenti

di *globalizzazione,* specie nell'insegnamento della scrittura, della lettura e delle scienze naturali) e del costruttivismo infantile (da cui ad es. il lavoro nella scuola): tutte le operazioni del bambini sono legate, fino ad una certa età, a quello che le sue mani possono maneggiare. Il bambino impara bene quello che può imparare con le mani: « impara facendo ».

Questo significa giustificare e accettare l'istanza *attiva,* che la pedagogia contemporanea ha messo tanto in rilievo. Ci si può chiedere però se l'attivismo sia giustificato non solo per la scuola elementare ma anche per l'età postelementare, praticamente per le scuole secondarie.

Basandoci pure sui risultati di uno studio accurato di MICHAUD (8), ci pare di dover dire che l'istanza attiva — se si intende l'attivismo nell'accezione storica per es. di Dewey — ha, in un certo senso, meno urgenza a quest'età. Gli « attivisti », analizzando il pensiero infantile, lo trovano, con Piaget, impregnato di concretezza, rivolto al particolare e al pratico (in opposizione all'astratto, all'universale, allo speculativo). E allora, sul piano metodologico, predicano un insegnamento di tipo concreto, pratico, tutto fondato sull'aderenza ai dati sensibili e intuitivi, alla manipolazione degli oggetti, ecc. Il bambino è lasciato muovere liberamente nei particolari, nei fatti (apprendimento episodico), senza preoccuparsi di spingerlo a uscire dalla concretezza infantile e di avviarlo alla sistemazione logica e razionale, per leggi universali, del reale. A questa egli ci dovrebbe arrivare poi da solo, spontaneamente, per effetto della sua naturale evoluzione psichica.

Si fa però notare che senza un positivo intervento educativo, all'età in cui diventa possibile e relativamente facile il passaggio all'universale (e cioè proprio agli inizi della scuola secondaria), il ragazzo rimarrebbe facilmente perso nei particolari e nel concreto, in cui si muove sempre volentieri, e non farebbe lo sforzo necessario per quel passaggio (che è in definitiva l'accesso alla *scienza,* che « è dell'universale »). Sarà quindi utile anche all'insegnante della secondaria quell'interesse del ragazzo per il concreto, per i fatti, per le cose visibili e palpabili: si potrà puntare su quell'interesse spontaneo per captare l'attenzione e fissarla sull'oggetto dell'apprendimento. Ma poi, ad un certo punto, dovrà iniziare quell'opera che potremmo dire di *liberazione dalla schiavitù dei particolari* dell'esperienza, per portarlo sul piano dell'universale e quindi, propriamente, dello spirituale. *Nutrire incessantemente l'astratto col concreto e illuminare senza posa il concreto con l'astratto.* Puntare sulla materia per liberare lo spirito.

(8) *Essai sur l'organisation de la connaissance entre* 10 *et* 14 *ans,* Paris, Vrin, 1949.

Le curve di sviluppo dell'intelligenza.

Si è tentato di esprimere graficamente la velocità o ritmo medio di sviluppo lungo tutta l'età evolutiva. Le curve del progresso dell'intelligenza con l'età, ottenute finora, non sono tutte uguali e si discute sulla loro validità. Ne diamo una fra le più attendibili:

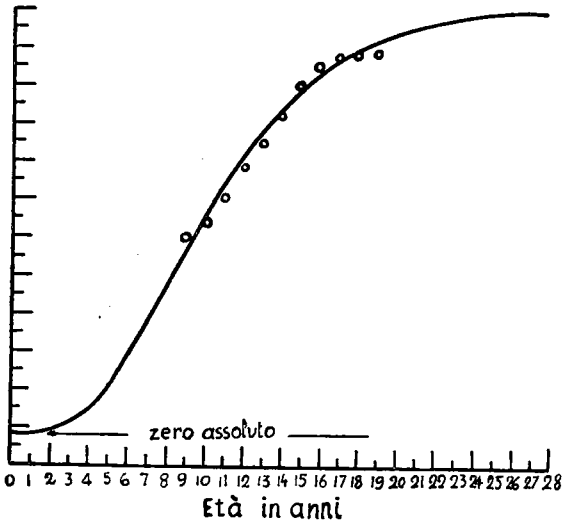


FIG. 9. - *Curva dello sviluppo del fattore generale (G) dell'intelligenza.*

Lo sviluppo avverrebbe a ritmo lento fin verso i 4-5 anni, poi, durante gli anni scolastici, vi sarebbe una salita rapida, che si allenterebbe verso i 18-20 anni. Sul tempo di arresto dello sviluppo non vi è concordanza di pareri: vi è chi lo fa terminare in media ai 18 anni e chi lo protrae fin verso i 25 (le differenze nei dati son dovute in parte almeno al materiale di prova per le « misure » dell'intelligenza).

Delle curve che ricoprono pure il rendimento mentale degli adulti sembrerebbero indicare che vi è un *lento declino* dell'intelligenza con l'età adulta. Però tale declino non pare predicabile della capacità mentale in quanto tale, ma piuttosto dell'abilità motorica e della velocità di reazione (gli anziani sarebbero svantaggiati dalla loro lentezza nel rispondere ai « tests »). Il fenomeno della cosidetta « deteriorazione mentale » non sarebbe quindi reale, nel senso usualmente attribuito a questo termine.

La curva generale sopra riprodotta nasconde le differenze e le *variazioni individuali* nel ritmo di sviluppo. I due grafici seguenti le rivelano:

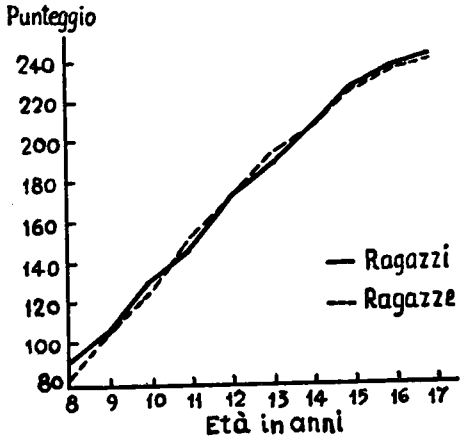


FIG. 10. - *Differenze tra ragazzi e ragazze nella curva dello sviluppo mentale.*

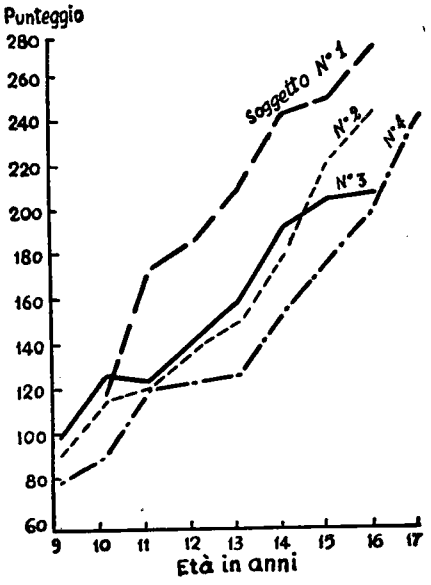


FIG. 11. - *Differenze nelle curve individuali dello sviluppo mentale di quattro soggetti.*

« Si può concludere che i ritmi dello sviluppo (mentale) individuale, benchè variabili, sono abbastanza stabili così da permettere un certo grado di sicura predizione. L'individuo che ha un'alta velocità di sviluppo a 9 anni, l'avrà pure a 13 e anche a 17, mentre l'individuo relativamente lento rimarrà tale anche più tardi. Quelli che sono medi nei primi anni riveleranno probabilmente maggiori fluttuazioni, e queste fluttuazioni sono probabilmente in parte una questione di maturazione e in parte di motivazione (influenzabile dall'educatore) » (9).

Costanza del Quoziente Intellettuale (10).

Pur restando valido quanto detto nella citazione che precede, si deve aggiungere che anche su questa questione i pareri tra gli psicologi non sono stati sempre concordi. Dalle ricerche più recenti sembra si possa concludere che le predizioni sul grado di intelligenza da un'età all'altra, pur potendosi dire sicure per la media o la maggioranza, ammettono parecchie eccezioni per quel che riguarda i singoli individui. Alcuni bambini hanno sostanziali aumenti di Q.I., altri invece decrescono. Si notino le variazioni individuali di sviluppo di 5 bambini partiti a 7 anni con eguale Q.I. (92):

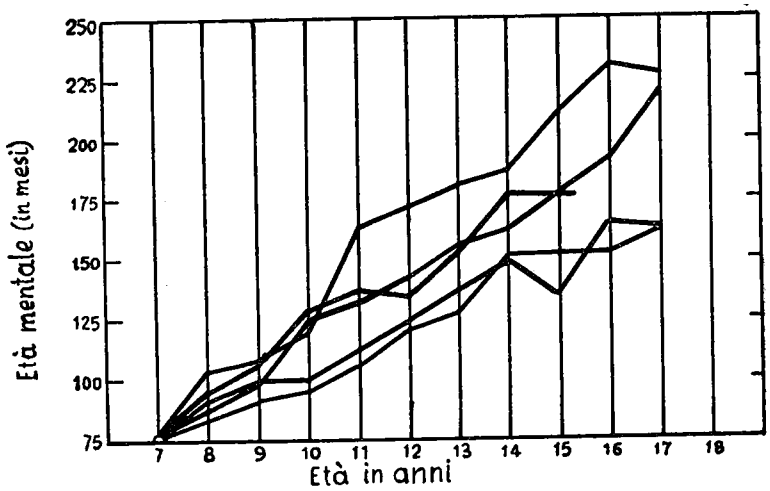


FIG. 12. - *Differenziazione col crescere nell'età, dell'età mentale di cinque soggetti, che a 7 anni avevano tutti lo stesso Quoziente Intellettuale.*

(9) COMMINS, *op. cit.*, p. 205.

(10) Il Quoziente Intellettuale (Q.I.) è il risultato del rapporto tra Età Mentale (EM) e Età Cronologica (EC) di un soggetto. Si ottiene con la formula: $QI = 100 \times \frac{EM}{EC}$ (dove EM, o Età Mentale, è ottenuto riportando i risultati delle prove o tests ai punteggi

La questione della costanza del Q.I. si può formulare con precisione così: fino a che punto possiamo predire oggi il Q.I. che avrà quel dato bambino fra qualche anno? La risposta (basata, tra l'altro, su uno studio di 40 bambini seguiti e « misurati » intellettualmente *dalla nascita ai* 18 *anni*) è che nella maggioranza dei casi il Q.I. non è molto costante attraverso un periodo così lungo e che *non è possibile* predire il Q.I. basandosi sui risultati di tests d'intelligenza dati a bambini di pochi anni, anche per le deficienze dei tests medesimi in uso a quell'età. *La sicurezza di predizione tende a crescere con l'età* in cui si dànno le prove. Solo dai 6 anni le predizioni acquistano un valore notevole (con correlazioni di almeno 0,70 tra risultati di tests a quell'età e risultati di età seguenti), così che si può dire che durante l'età scolastica il Q.I. rimane abbastanza stabile.

Questo è vero se si suppone che le condizioni ambientali di sviluppo rimangano costanti. Mutando ad es. l'ambiente educativo generale o curando un'istruzione intensiva, ci si dovranno attendere variazioni più o meno sostanziali. « Non c'è ragione alcuna per asserire che perchè un bambino all'età di 6 anni ha un Q.I. di 60, egli debba avere un Q.I. di 60 a 11 o a 15 anni. Asserire ciò sarebbe violare princìpi scientifici fondamentali, e cioè che ogni evento è il prodotto delle condizioni esistenti. E *le condizioni possono essere cambiate* » (11). Anche l'intelligenza — lo ripetiamo — è frutto, in parte, di ambiente.

3. Lo sviluppo sociale ed emotivo.

Benchè distinguiamo teoricamente tra sviluppo emotivo e sviluppo sociale, crediamo utile — dovendo ridurre la nostra trattazione — insistere maggiormente sullo sviluppo sociale, più facilmente controllabile dall'educatore. L'emotività è in gran parte legata alle situazioni e alle tendenze sociali, e la maturità emotiva è condizionata prevalentemente alla maturità sociale. Inoltre, anche *le emozioni sono in parte frutto di apprendimento,* nel senso che le reazioni emotive prendono forma diversa a se-

corrispondenti a età determinate). Si discute su vantaggi e svantaggi relativi di esprimere il « tasso » d'intelligenza in Età Mentale e in Q.I. — Cfr. il già cit. vol. di L. CALONGHI, *Tests e esperimenti,* pp. 257-261.

(11) WHEELER R. H., *The Science of Psychology,* New York, Crowell, 1940, p. 174. E' anche per questo, oltre che per legge interna di maturazione, che *tutti* i bambini crescono intellettualmente. Anche i deboli di mente manifestano un progresso, e le moderne tecniche di *pedagogia e didattica curativa* provano la possibilità di un'accelerazione di quello sviluppo e quindi di un certo ricupero. Non ci si potrà illudere di fare di un « imbecille » (nel senso tecnico della parola) un normale, ma non ci si dovrà meravigliare di un certo progresso nel suo sviluppo. E' il lento o rapido *ritmo* di sviluppo che distingue le intelligenze, e non tanto il solo fatto di uno sviluppo.

conda dell'ambiente sociale in cui la persona si sviluppa. Lo studio delle situazioni e reazioni sociali dell'individuo, nell'età evolutiva, darà conto delle corrispondenti risonanze emotive e affettive.

Lo sviluppo sociale del bambino e del ragazzo.

I lavori sociometrici di Moreno, confermati da molte altre ricerche, hanno rivelato che nel bambino, fin dal suo primo anno di vita si realizza un'evoluzione da un periodo di isolamento a degli abbozzi di « società » o gruppi sociali.

RELAZIONI DEL BAMBINO CON GLI ADULTI.

La prima reazione del bambino a un essere umano (abitualmente alla madre) è un sorriso. Il bambino sorride la prima volta verso la fine del secondo mese. Per i primi mesi, questa reazione positiva predomina: il bambino sorride sempre, a qualunque stimolo sociale. Ma verso il 5°-6° mese, reagisce differentemente al sorriso e alle minacce, e distingue tra voce amica e voce minacciosa.

È al 3° mese che il bambino mostra di riconoscere il viso di sua madre, e poco dopo anche quello degli altri familiari. Ma è solo *verso il* 6° *mese* che mostra delle espressioni di paura verso persone estranee. Questo è un momento importante e significativo nello sviluppo emotivo-sociale: segna l'inizio della percezione della differenza tra « amico » e « estraneo »; ed è un'emozione (gioia o paura) quello che esprime e rivela la percezione della differenza. La percezione di quella differenza è alla base di tutte le altre reazioni emotivo-sociali.

Fino all'età di 2 anni circa, il bambino è dipendente e passivo di fronte all'adulto, al quale è totalmente legato, perchè bisognoso di assistenza e cure continue (12). Ma verso la fine del 2° anno fin verso il 3° e anche il 4° anno, comincia a resistere all'influenza dell'adulto e anche a opporvisi. È il periodo che Charlotte Bühler chiama « *di ostinazione* ». Tale ostinazione è così comune a quest'età che si può dire normale nella dialettica dello sviluppo. Si manifesta, per es., quando il bambino si vede dimenticato per qualche minuto o quando gli si proibisce qualcosa, e si

(12) La presenza del padre accanto alla mamma è, per il bambino in sviluppo, essenziale dal punto di vista affettivo, ma è pure causa abituale di qualche conflitto. « Ancora una volta si presenta un conflitto tra due motivi: il desiderio primitivo di non cedere nemmeno un pezzetto dell'amore della mamma e il desiderio nuovo, ma altrettanto forte, di non perdere la protezione della forza paterna. Ed è comunemente noto che a ciò si associa anche la paura che il padre possa rivolgere la sua potenza contro il figlio, nel caso che questi osi entrare con lui in antagonismo. Questa è la situazione a cui gli psicoanalisti dànno il nome di " complesso di Edipo "; come è evidente, si tratta di un fenomeno molto

esprime con l'uso ostinato del « no », come risposta a qualsiasi domanda o rimprovero.

Ma dopo i 4 anni il bambino, in generale, ridiventa quieto e obbediente, cerca l'approvazione degli adulti. A 6 anni, quando entra in scuola, ha abitualmente un'attitudine di rispetto e di attesa verso l'adulto-maestro.

RELAZIONI DEL BAMBINO VERSO GLI ALTRI BAMBINI.

Durante il 1° anno di vita il bambino è incapace di essere in contatto reale con più di una persona per volta. Ma già durante il 2° anno cominciano a formarsi dei gruppi di tre bambini (e, in generale, fin verso i 7 anni i gruppi permangono di tre o al massimo di quattro membri).

Nel gruppo (provocato ad es. dall'interesse attorno a una palla da gioco) i bambini dai 2 ai 3 anni sono dei semplici *spettatori*: preferiscono osservare gli altri che maneggiano l'oggetto e sono già contenti se si permette loro di correre col gruppo. È solo verso i 4-5 anni che cominciano a partecipare attivamente, come *attori*, alla vita di gruppo.

La condotta sociale del bambino durante il gioco è caratteristica e interessante. Già fin dall'inizio del 2° anno il bambino comincia a far attenzione al gioco del suo compagno, ma fino al 3° anno l'interesse è solo per *giochi solitari*. Anche se sono parecchi nella stessa sala con gli stessi giocattoli, i loro giochi sono *paralleli*. L'unico contatto consiste nell'imitazione dei giochi degli altri e nello sforzo di strappare loro i giocattoli che li attirano.

Ma tra il 3° e il 4° anno, col crescere della capacità a controllare il proprio corpo, a maneggiare gli oggetti e a parlare (influsso della maturazione), il gioco diventa sempre più sociale: i bambini scelgono i loro compagni e cominciano a giocare *insieme*, a piccoli gruppi, quasi sempre dello stesso sesso.

Verso i 5-6 anni, la personalità sociale del bambino è dunque già impostata e specificata dal piccolo mondo di relazioni familiari e di gioco. Come risultato di questo primo adattamento sociale, cominciano a svilupparsi dei tipi di condotte sociali (sottese da un corrispondente tono emotivo e affettivo). Specialmente il gioco sociale stimola fortemente comportamenti imitativi: il bambino imita parole, azioni e emozioni. A tale *bisogno fortissimo di imitazione* è concomitante — dai 5 anni — un altro

naturale e molto comprensibile, una situazione affettiva che indubbiamente si verifica in tutti i bambini e che costituisce un gradino essenziale del loro sviluppo. Se pensiamo poi che cosa significa per un bambino l'esser costretto non più solo a padroneggiare i suoi bisogni ma a sopportare dei limiti a un affetto per cui egli ha tanto sacrificato, comprendiamo come sia necessaria una grande comprensione da parte dei genitori... Anche qui l'affetto sincero e profondo è il maggiore aiuto che si possa dare » (F. MAGISTRETTI, *Il mondo affettivo del fanciullo*, Brescia, La Scuola, 1953, pp. 31-32).

atteggiamento sociale: la rivalità, lo *spirito di competizione*. Per bambini di 3-4 anni è praticamente inefficace l'appello all'esempio degli altri bambini; invece verso i 5 anni il far notare la condotta esemplare degli altri può esser sufficiente a provocare uno sforzo di emulazione.

Parallelamente alle tendenze alla competizione e all'imitazione si sviluppa pure la *tendenza alla collaborazione*, nel gioco prima, in scuola poi.

La vita sociale nella scuola.

Entrare in scuola, verso i 6 anni, ha per il bambino una grande importanza dal punto di vista sociale e emotivo. Data la diversità dell'ambiente scolastico nei confronti di quello della famiglia e della strada, il bambino si sente gettato in un mondo nuovo. È messo a contatto permanente con adulti diversi dai suoi familiari e con tutta una banda di nuovi compagni, coi quali deve condividere pene e gioie della vita scolastica.

Uno psicologo tedesco, Reininger, a mezzo di 30 osservatori, ha esaminato durante parecchie settimane i primi contatti sociali di tutti i nuovi entrati nella scuola. Si è constatato che all'inizio il gruppo scolastico non è che una folla disorganizzata con qualche semplice contatto occasionale. Ma ben presto, appena i ragazzi cominciano a conoscersi, si formano piccoli gruppi, già più estesi di quelli che si formano, ad es., alla scuola materna. Le relazioni che si stabiliscono sono più costanti e iniziano, per la prima volta, amicizie durevoli tra due compagni. Tali gruppi hanno dei loro capi, che sono capi del gruppo di amicizia e non di classe. La classe non agisce ancora, abitualmente, nel primo anno, come un tutto. È solo negli anni seguenti che la classe può agire nettamente come un tutto, almeno in certe circostanze, sotto la guida di un vero *capoclasse*. Allora tutta la classe si organizza: ciascun membro ha qualche funzione e fa una certa parte che corrisponde al grado che ha nella stima degli altri. Questa classificazione spontanea che si stabilisce tra tutti i membri della classe è basata su una specie di impressione generale della personalità di ciascun scolaro da parte di tutti gli altri.

E si noti che tutta questa organizzazione, selezione e gerarchizzazione avviene spontaneamente, senza che il maestro forse neppure se ne accorga, sotto la spinta più o meno cosciente delle tendenze sociali, per effetto della maturazione. Inchieste con « tests sociometrici » lo rivelerebbero facilmente e chiaramente.

Questa *tendenza all'organizzazione e alla vita in gruppo* sembra essere caratteristica dell'età che va dai 7-8 ai 12-13 anni. Essa si manifesta non solo in scuola ma in tutto il resto della vita del ragazzo. È tra i ragazzi di quest'età che tutte le organizzazioni giovanili (Scouts, A.C., ecc.) reclu-

tano i loro membri più attivi e entusiasti. Perciò quest'età è stata chiamata l'« età della banda ».

LA VITA SOCIALE NEI GRUPPI DI RAGAZZI.

Questo periodo, che grosso modo coincide con l'età dell'elementare e della postelementare, è caratterizzato da un cambiamento progressivo di attitudini, d'interessi e quindi di comportamenti sociali.

Il contatto sempre più esteso con ragazzi della sua età, in scuola e ovunque, fa perdere poco a poco al ragazzo il gusto dei giochi attorno alla casa, solo o con due-tre compagni. Comincia a considerare un peso starsene a casa o accompagnare i genitori nelle loro visite. Il suo interesse si sposta verso gruppi più numerosi di coetanei, abitualmente del suo sesso, coi quali vivere un'intensa vita di gruppo. È una tendenza così forte che, se contrastata anche per pochi giorni, provoca crisi di malcontento e di turbolenza. Il gruppo polarizza l'interesse profondo del ragazzo: gli sembra assolutamente necessario per il suo bisogno di espansione e di attività. Esso favorisce quella *nascita della coscienza sociale,* che interviene verso gli 8 anni, per la quale il bambino diventa cosciente della realtà sociale, in quanto tale, cioè percepisce chiaramente la vita associata come una realtà distinta dalla propria vita individuale, ne comprende i benefici possibili e il dovere di inserirvisi. Il rapporto sociale diventa cosciente.

Nei gruppi di ragazzi di quest'età sono vivi l'interesse per il gioco di gruppo e gli sports collettivi, in contrasto col gioco individuale; il desiderio di far parte del gruppo e la fierezza d'esser considerati da altri come membri del gruppo; una « coscienza di gruppo » che implica la lealtà verso il gruppo e un certo senso di superiorità verso i non membri del gruppo; una ripugnanza a giocare e ad aver contatti con gruppi o membri di sesso opposto.

Le attività del gruppo possono essere svariatissime: la principale è giocare insieme; poi attività di costruzione, attività sociali come passeggiate, frequenza in comune di spettacoli cinematografici, produzioni drammatiche; attività proibite come battersi, rubacchiare, fumare, giocare ai soldi; andare in esplorazione in posti misteriosi, campeggi... (è stata detta pure l'« età di Robinson »), ecc.

Di qui i vantaggi e i pericoli della vita di gruppo per il ragazzo:

— I *vantaggi* (dal punto di vista dello sviluppo sociale): il maggiore è quello di dare al ragazzo un'*esperienza di vita sociale* e di aiutare a fare di lui un membro cosciente del complesso sociale, insegnandogli a essere tollerante, « democratico », nei riguardi degli altri, a controllare e a conformare i suoi desideri e le sue azioni a quelle del gruppo, a cooperare col gruppo rinunciando al suo egocentrismo. Il ragazzo impara a

essere un buon *compagno*. Si continua così e si accellera il *processo di socializzazione*, nello sviluppo delle virtù sociali del coraggio, del controllo di sè, della giustizia, della lealtà, della fedeltà a un'idea, della collaborazione e dell'obbedienza a un capo, ecc. E pure nel modo psicologicamente più efficace e adeguato alla struttura psichica di quest'età: mediante una *esperienza concreta di vita* sociale.

— Gli *svantaggi* e i pericoli sono evidenti, soprattutto quando i gruppi non sono controllati da adulti-educatori: conversazioni e giochi immorali; condotte antisociali, vagabondaggio, abbandono della scuola, criminalità; disgusto della vita di famiglia, abbandono degli ideali ricevuti in casa, in scuola, in chiesa, ecc. (13).

Ciò pone chiaramente un problema educativo, a cui non si può sfuggire. La tendenza alla vita di gruppo nel ragazzo è così forte e universale che si deve dirla un lineamento caratteristico della psicologia di questa età: è una tappa *necessaria* sulla via della maturità sociale. Il lavoro *a squadre* nella scuola e le organizzazioni giovanili di ogni tipo sono un tentativo di risposta, più o meno riuscita, a quella tendenza (14).

Un problema particolare: i « capi » e gli « isolati ».

Già nel primo anno si manifestano differenze individuali anche sul piano dello sviluppo sociale, soprattutto nella sicurezza dei bambini quando si trovano in una data situazione sociale: gli uni hanno un comportamento attivo e anche aggressivo, altri sono intimiditi da questi, altri restano indifferenti alla presenza dei compagni. Già al 6° mese, tra due bambini messi in presenza l'uno dell'altro si stabilisce una relazione definitiva: di superiorità e inferiorità, o di eguaglianza e rivalità continua. Ma è al 2° anno che si manifestano già dei piccoli *capi*, che presentano questi caratteri: non perdono la padronanza di sè in presenza degli altri e si fanno imitare da questi; dirigono il gioco, nel senso che ne prendono l'iniziativa e impongono i loro gusti e modi.

In generale tra i ragazzi (come più tardi nella vita adulta) si trovano due tipi di capi: il capo che domina i compagni intimidendoli, attaccandoli, e il capo che s'impone ispirando e incoraggiando i compagni.

Le qualità che caratterizzano il capo sono soprattutto: spirito di iniziativa, capacità di organizzazione e conformità con le tendenze profonde

(13) Studi su giovani delinquenti hanno dimostrato che i ragazzi non sono quasi mai isolati quando commettono delitti. Healy ha trovato che fra tremila ragazzi colpevoli ve ne erano il 62 % per i quali i cattivi compagni erano stati un fattore determinante, benchè secondario, della loro criminalità.

(14) Cfr. P. G. Grasso, *Risposta alla psicologia giovanile* (« Quaderni di Compagnie », n. 5), Torino, L.D.C.

del gruppo. Le doti ritenute comunemente più favorevoli al capo (prestanza fisica, forte intelligenza, « fluido » suggestivo, ecc.) non sono indispensabili. Ogni persona mediamente dotata può acquisire le qualità indispensabili per un capo efficiente mediante opportuna *educazione al comando*.

Oltre la preoccupazione di scoprire quelli che disponessero già di doti utili al comando, per sfruttarli nell'opera educativa e scolastica (preparando così anche i quadri per la direzione della società di domani), l'educatore deve preoccuparsi pure di individuare i socialmente *isolati*, quelli che vivono in disparte e senza impegnarsi nella vita comunitaria e nei gruppi sociali.

Le cause di questo isolamento possono essere varie. Oltre quelle occasionali (la morte di un amico, un'ingiustizia...), ve ne sono di permanenti: il ritardo nella maturazione sociale (perchè ad es. il bambino fu tenuto troppo isolato, perchè figlio unico), la differenza troppo accentuata con la media del gruppo (per l'intelligenza, per condizioni sociali, per differenze razziali o di religione...), ecc. I troppo intelligenti e i ritardati saranno più facilmente tra gli isolati. Anche questi dovranno essere aiutati a entrare nella corrente della vita sociale della comunità educativa e scolastica, a integrarsi poco a poco nei vari gruppi. Anch'essi hanno diritto alla maturità sociale.

Lo sviluppo sociale-affettivo dell'adolescente.

Fissiamo schematicamente le caratteristiche di tale sviluppo dell'adolescente (la cui conoscenza è più facilmente acquisibile in opere alla portata di ogni educatore):

1. Tensione permanente tra gusto della solitudine e desiderio della compagnia (la solitudine come evasione, in parecchi casi, per un mancato adattamento sociale).

2. Bisogno di confidenza (diario) e difficoltà a confidarsi con i « grandi » (genitori, superiori...).

3. Ombrosa volontà d'indipendenza e immenso desiderio di comprensione.

4. Apertura all'amicizia con coetanei (l'amico è confidente, conforto, ideale).

5. Apertura all'amore, attraverso varie fasi:

— affetto (a volte, quasi adorazione) verso adulti e coetanei dello stesso sesso (specie in internati);

— amore verso coetanei del sesso opposto: amore « platonico » (impersonale e romantico) — poi, amore personale (realistico). Amicizia e amore possono portare difficoltà e problemi angosciosi (si pensi agli effetti psicologici delle « delusioni »), che solo una delicata cura educativa potrà aiutare a risolvere (15).

6. Crisi della vita di gruppo: opposizione quasi generale alla vita organizzata, per smania di libertà e indipendenza, con permanenza di gruppi sportivi (di qui la fortuna dei clubs di tennis, calcio, danza: giochi sociali, preferibilmente misti).

7. Pessimismo sociale, criticismo di fronte all'autorità sociale, alla famiglia, alla scuola, al collegio, alla Chiesa, alla società, agli altri giovani. Di qui, radicalismo rivoluzionario o riformista, estremismo politico (non di molti, nè sempre dei più intelligenti).

8. Idealismo, tendenza all'altruismo, alla dedizione sociale (rivelati ad es. nella scelta professionale e vocazionale, per motivi umanitari o apostolici).

L'adolescenza è essenzialmente età dell'incertezza intellettuale (di contenuto, non di capacità), dell'ambivalenza volitiva e della instabilità emotiva. L'estremismo sociale e politico, il bisogno di amicizia, di comprensione e di appoggio morale, la dedizione ingenuamente assoluta al bene degli altri, ecc. sono segni (e compensazione) di quella incertezza mentale e insicurezza emotiva che caratterizza specialmente i primi anni dell'adolescenza (dai 14 ai 17 anni). Poi, gradualmente, si realizza un equilibrio: le idee si chiariscono e si sistemano, il sentimento si fissa nell'amore su di una sola persona comprensiva e di fiducia, la volontà s'irrobustisce e si « aggiusta » nel suo slancio verso ideali forse meno alti, ma più raggiungibili e d'interesse più personale.

Si passa così da un pessimismo ingiustificato e da un idealismo ingenuo ad un realismo sociale equilibrato. Col matrimonio e l'accesso alla vita familiare indipendente, al lavoro produttivo, all'attività politica (diritto al voto), ecc., la maturazione sociale ed emotiva si compie (se non abortisce nella delinquenza).

Il giovane, formato fisicamente, mentalmente, socialmente (e, ci auguriamo, moralmente e religiosamente) può entrare nella vita.

(15) « Se tutto lo sviluppo affettivo dell'individuo sarà stato armonico, se questi avrà imparato a controllare se stesso, ad amare i genitori e i fratelli, a godere dell'amicizia dei compagni e della stima dell'insegnante, ad allargare lo sguardo oltre il suo mondo individuale nella considerazione dei suoi doveri verso la collettività, si può fiduciosamente credere che una sorveglianza affettuosa e discreta sarà sufficiente ad evitare al figliolo o alla figliola delle esperienze rischiose o dolorose » (MAGISTRETTI, *op. cit.*, p. 54).

4. Lo sviluppo morale.

È questo, insieme a quello religioso, l'aspetto dello sviluppo meno studiato scientificamente (non solo per la sua relativa difficoltà, ma anche a causa dell'orientamento dominante dei ricercatori, in buona parte agnostici e non molto preoccupati dell'espansione di tali settori evolutivi).

a) Vita morale.

Per la conoscenza della vita morale nell'età evolutiva ci si basa sui risultati di questionari, di osservazioni cliniche su ragazzi ritardati o delinquenti ed anche di qualche ricerca sperimentale.

La più importante di tali ricerche è quella americana diretta da H. Hartshorne e M. A. May, e condotta in 5 anni tra circa 10.000 ragazzi e ragazze tra i 10 e i 14 anni di età. Daremo in seguito il resoconto di una delle numerose esperienze fatte in tale inchiesta. Qui accenneremo solo ai risultati globali (16).

1. Come vi sono attitudini intellettuali relativamente stabili nello sviluppo, così vi sarebbero delle *abitudini morali* altrettanto *costanti* (nel senso che il comportamento morale si dimostra, nello stesso soggetto, notevolmente coerente e uguale nel tempo).

2. Contrariamente alle attitudini intellettuali (comprensione, memoria, ragionamento...), che sono fortemente correlate tra loro, le abitudini o tratti morali sembrano molto *specifiche*. Quel tal ragazzo è onesto nella scuola e non nel gioco, è servizievole nel gruppo giovanile e non a casa, ecc. — E cioè la personalità dei ragazzi studiati si è dimostrata moralmente *poco integrata:* varia da situazione a situazione, e vi è identità di comportamento solo nelle situazioni a elementi comuni e in cui il soggetto *ha imparato* a comportarsi in quel dato modo.

Si dovrebbe allora dedurre che lo sviluppo morale avviene per le stesse leggi di *differenziazione* e di *integrazione* che abbiam dette comuni a ogni sviluppo. All'inizio, l'idea confusa e generica di bene e di male (assimilate in modo concreto attraverso le reazioni di approvazione e disapprovazione dei genitori), poi la differenziazione nell'applicazione ai vari segmenti del comportamento morale, per apprendimento graduale e specifico.

Così fin verso i 10-12 anni, e per parecchi fin verso i 14-15 anni, non sarebbe possibile un comportamento morale coscientemente *generaliz-*

(16) Cfr. *Studies in the Nature of Character.* Vol. I: *Studies in Deceit;* vol. II: *Studies in Service and Self-Control;* vol. III: *Studies in the Organisation of Character,* New York, McMillan, 1929-30.

zato (ad es. una lealtà costante in ogni tempo e luogo, per riferimento cosciente all'idea o ideale di lealtà). Questo diventa possibile verso quell'età in connessione con lo sviluppo mentale (avvento della « razionalità » e cioè dell'uso abituale dei poteri universalizzanti e raziocinativi, propriamente detti): allora si formano gradualmente i *concetti* morali generali, assimilati non solo o non tanto in modo teorico, ma pratico e affettivo. Solo allora sarebbe quindi possibile il formarsi di motivi generali di azione e di *ideali* morali. L'integrazione dei vari comportamenti in complessi morali coerenti (virtù o tratti morali) è completa solo ad adolescenza compiuta (e, tante volte, non si completa mai o resta mancante in taluni segmenti del comportamento).

L'importanza di favorire quell'integrazione, ma tenendo conto, anche qui, dei gradienti di sviluppo mentale-morale, è evidente.

I tratti morali sono in correlazione variabile con molti fattori: intelligenza, età, sesso, razza, eredità, famiglia, scuola, compagnie, religione, vita sociale, spettacoli, ecc. Variando cioè questi fattori sembra variare anche il grado di moralità dei vari *gruppi* confrontati (così il gruppo dei più intelligenti sembra in generale più « onesto » del gruppo dei meno dotati; gli amici tendono ad avere un comportamento morale assai simile, ecc.). Però quelle correlazioni sono statisticamente abbastanza deboli, così che si può dire che *nessuno di quei fattori è costringente*. Sono condizioni, più o meno favorevoli, ma non cause necessitanti il singolo individuo. I fattori sociali (e specialmente le condizioni della *famiglia*) sembrano i più influenti: lo studio della delinquenza minorile lo conferma.

b) Giudizio e coscienza morale.

Pare accertato che lo sviluppo delle conoscenze morali, dell'attitudine a giudicare rettamente di atti morali è regolare e costante, per il gruppo, con notevoli differenze individuali. Ed è normale, quando si ricordi l'andamento similare dello sviluppo intellettuale.

Su tale parallelismo tra sviluppo del giudizio morale e sviluppo del pensiero insiste il Piaget (17), il quale parla di *due morali* che si succederebbero nel bambino:

— Fin verso i 6-7 anni dominerebbe la *morale dell'eteronomia*: la regola, considerata come intangibile ed eterna, è essenzialmente esi-

(17) Cfr. l'opera già cit. *Le jugement moral chez l'enfant*. Una tesi di laurea al Pontificio Ateneo Salesiano illustra sperimentalmente questo punto, criticando quanto è necessario la distinzione troppo netta di Piaget tra le due morali (EMMA M., *Il giudizio morale del preadolescente nell'ambito della giustizia*). Si veda pure un'analisi critica delle ricerche di Piaget in CARUSO I. H., La notion de responsabilité et de justice immanente chez l'enfant, *Archives de Psychologie*, XXIX, 1942, pp. 114-169.

genza di obbedienza all'adulto. È buono ogni atto che è secondo la regola e perchè dettato dall'adulto. La gravità della colpa dipende dal castigo.

— Verso i 10-12 anni, la regola avrebbe perso la sua obbligatorietà obbiettiva ed esteriore: il ragazzo sarebbe arrivato allo stadio della *morale dell'autonomia*, e cioè avrebbe preso coscienza del valore intrinseco della legge, considerandola come risultato di mutuo consenso razionale (*interiorizzazione della legge morale*).

È chiaro — e Piaget stesso lo riconosce — che lo stesso individuo potrebbe trovarsi ancora all'« eteronomia » in un settore del suo giudizio morale, e aver raggiunto l'« autonomia » in altri settori; che inoltre anche nel bambino vi sono a volte intuizioni nel senso della « autonomia », mentre nell'adulto possono perdurare atteggiamenti etoronomi.

L'educazione, anche in questo campo, ha un còmpito vastissimo per favorire l'accesso rapido, quanto è compossibile con lo sviluppo mentale, e completo all'« autonomia » morale rettamente intesa, e cioè praticamente a una coscienza morale, fatta di razionalità e libertà, sostanziata quindi di senso di responsabilità personale. Certi ambienti di formazione (pur utili e necessari, come i grandi internati) sembrano fatti apposta per stabilizzare nell'eteronomia morale (18).

5. Lo sviluppo religioso.

Anche in questo campo, a parte eccezioni (se non psicologicamente, teologicamente spiegabili) di sviluppi precoci e rapidissimi, si constata nella media dei soggetti un'evoluzione lenta e graduale, parallela allo sviluppo mentale e molto influenzata dalle forze ambientali (specie dalla famiglia).

Nel bambino, in forza del « realismo » intellettuale che lo domina, le nozioni religiose tendono a prendere la forma di rappresentazioni materiali (modellate, in prevalenza, sugli schemi della vita familiare in cui è immerso). Senza accettare le affermazioni unilaterali di Freud, si può dire che le prime manifestazioni della vita religiosa sono sovente una trasposizione di atteggiamenti di timore riverenziale e insieme di affetto verso il padre, ma acquistano ben presto una loro specificità in seguito allo sviluppo mentale e sotto la spinta di un vero « bisogno religioso », la cui forza si manifesta sovente, in modo chiaro e potente, all'adolescenza.

Lo si constata in modo speciale per l'evoluzione dell'*idea di Dio*.

(18) Cfr. Discorso di S. S. Pio XII sui *collegi* (« Osservatore Romano », 21 aprile 1956).

potente (impersonato in Gesù), che si prega, che ha fatto tutto, che vede tutto (concetto prevalentemente antropomorfico, ma con elementi veri e giusti). Dai 7 ai 12 anni, l'antropomorfismo e il realismo si dissolvono e Dio vien concepito come *Spirito* (quasi tutti i ragazzi dai 9 ai 10 anni affermano che Dio non si può disegnare perchè invisibile e spirituale) e come Conservatore e Provvidenza del mondo. Verso i 12 anni il concetto di Dio è abbastanza preciso, se pur non ancora perfetto e adeguato (ma quando lo è anche per l'adulto?). L'avvento della « razionalità », nel senso sopra precisato, porta pure la possibilità di una concezione sempre più esatta del divino, sempre più differenziata e gradualmente integrantesi nel resto della concezione del mondo.

Da quest'età (12-13 anni) è possibile, per un certo numero di soggetti, una vera « crisi religiosa ». La possibilità dell'uso perfetto e abituale dei poteri intellettivi (specie del giudizio e del ragionamento) e, d'altra parte, l'inesperienza e, sovente, l'ignoranza di ragioni convincenti, porta ad una *revisione dei valori* morali e religiosi fino allora accettati per autorità, con possibilità di dubbi, incertezze e sbandamenti. È un processo di cosciente revisione critica dei motivi e dei valori, che è vissuto coscientemente e a volte drammaticamente solo da un numero relativamente esiguo dei meglio dotati o da coloro a cui la particolare situazione ambientale (familiare, scolastica, collegiale) abbia imposto con chiarezza il problema. « Le migliaia di adolescenti che non raggiungono l'età mentale di 12 anni non possono, in generale, conoscere delle ansietà circa le dottrine religiose e filosofiche » (19).

In una nostra inchiesta tra circa 2000 studenti italiani, fra i 13 e i 21 anni, abbiamo constatato che solo il 7,1 % accusano d'essere *angustiati* dal « problema » religioso, come dalla difficoltà più preoccupante (il che non esclude, anche per altri, la presenza di dubbi o lievi incertezze). Ed è interessante notare un certo parallelismo tra l'avvento di questo « problematismo religioso » e lo sviluppo generale, soprattutto mentale. Ne sono un segno significativo le *differenze* riscontrate *tra ragazzi e ragazze nel tempo della crisi religiosa*. Fra i 13 e i 15 anni mentre solo il 3,3 % dei ragazzi accusa un problema religioso, già 6,1 % delle ragazze ne parlano. Una differenza più ridotta, ma sempre a favore delle ragazze, permane ai 16-17 anni; invece fra i 18-21 anni i ragazzi nel più gran numero subiscono la crisi (9,2 %), mentre il % delle ragazze cade a 6,5.

Da questi dati (che altre ricerche confermano) si dovrebbe concludere

— che vi è un'evoluzione nella crisi religiosa, nel senso che alcuni soggetti la sentono prima e altri più tardi;

(19) Fauville, *op. cit.*, p. 139.

— che quest'evoluzione ha inizio per i ragazzi verso i 13-14 anni e per le ragazze verso i 12-13;

— che quest'evoluzione avrebbe il suo acme (e cioè il maggior numero sentirebbero il problema) verso i 17-18 anni per i ragazzi, verso i 16-17 per le ragazze;

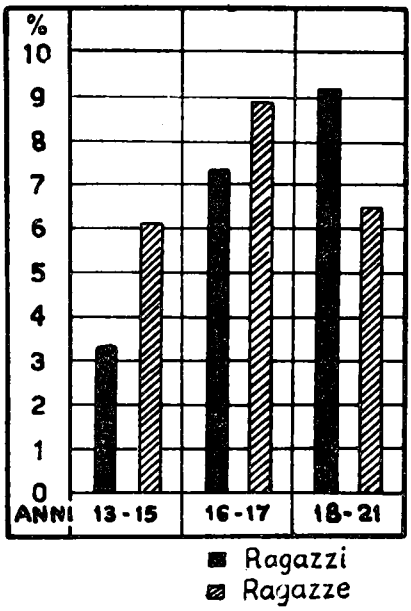


FIG. 13. - *Differenze tra ragazzi e ragazze nel tempo della crisi religiosa.*

— che le ragazze quindi, oltre a presentare una lieve superiorità nel % totale relativo (il che farebbe supporre che esse sono leggermente più soggette al dubbio e alla crisi religiosa) sembrano sentire il problema in media *con un anno di anticipo* sui ragazzi. Quanto questo anticipo sia legato al fatto certo di un'anticipazione, di un anno circa, della maturazione fisiologica e anche mentale delle ragazze, ed anche ad altri fattori caratterologici e ambientali non è facile dire (20).

G. Nosengo individua schematicamente tre ordini di *cause* per lo stato di crisi religiosa che colpisce, più o meno gravemente, una buona parte degli adolescenti: psicologiche, sociali, pedagogiche.

« Quelle *psicologiche* provengono dalla natura stessa del momento evolutivo sopradescritto, e sono, in ordine al fatto religioso, sommaria-

(20) P. G. GRASSO, *op. cit.*, pp. 169-70.

mente queste: grande scarsezza di riflessione, di silenzio e di interiorità; spirito razionalista e ipercritico; gusto sfrenato dell'indipendenza in famiglia e fuori; conseguente rifiuto dell'autorità; gusto pericoloso e avventuroso per ogni genere di esperienze anche illecite; concezione utilitaristica della vita; insofferenza del formalismo reale o creduto tale.

Quelle d'ordine *sociale* provengono dall'ambiente, inteso nel senso più vasto, e dai vari ambienti colle loro influenze disorientanti e negative; il clima materialistico, praticamente ateo in molte circostanze, ed edonistico in mille continue manifestazioni; la confusione creata da certe scienze psicologiche e pseudopsicologiche (psicanalisi, ecc.); l'utilitarismo; l'impressione della debolezza sociale dei valori cristiani; le famiglie meno compatte e meno ricche di capacità educativa; la scuola pubblica, quando l'insegnante sgretola col suo insegnamento la religiosità dei suoi alunni.

Le cause di provenienza *pedagogica* possono essere così riassunte e indicate: le lacune e la disorganicità nell'insegnamento religioso; il tono di « preservazione » dato a certi interventi non più adeguati ad una educazione costruttiva com'è richiesta dal momento attuale; una pedagogia arretrata, passiva, verbalistica e troppo materiata di culturalismo; un insegnamento morale troppo negativo e quindi incapace di prendere e di entusiasmare; un insegnamento formulato con parole che non hanno più rispondenza e sono perciò senza penetrazione, senza sintesi, senza diretta portata vitale; un insegnamento staccato dalle sue sorgenti dirette e non sufficientemente orientato alla vera pietà; la carenza di ideale eroico e sociale nell'educazione e infine il cattivo esempio di molti cristiani » (21).

Da un punto di vista catechistico sarebbe interessante sapere quanto l'istruzione religiosa, com'è abitualmente impartita, incida sulla *vita* reale dei ragazzi che la ricevono. Tra gli studi sperimentali, il più accurato, da un punto di vista tecnico, è ancora quello di Hartshorne e May, già citato. Ne riferiamo brevemente, anche a titolo d'esempio d'una ricerca sperimentale in questo campo (22).

Si trattava di metter a confronto la condotta morale di ragazzi che ricevevano un'istruzione religiosa con quella di altri ragazzi che non la ricevevano. Gli sperimentatori si valsero per ciò di quattro gruppi di ragazzi senza o con istruzione religiosa (ridotta o accurata).

(21) *L'adolescente e Dio,* Roma, UCIIM, 1953, pp. 47-48. Cfr. pure dello stesso A. *La vita religiosa dell'adolescente,* Roma, AVE, 1944.

(22) Per un resoconto più ampio, si veda CALONGHI L. e P. G. GRASSO, *L'idea di Dio nella coscienza dei giovani,* in « Salesianum », a. XIV, n. 1, pp. 116-122.

A tutti i ragazzi di questi gruppi furono applicati sei tests di moralità (23) (divisi in 3 gruppi di 2 tests ciascuno), in questo ordine:

Prima fase: Tutti i 4 gruppi di ragazzi fanno tutti i 6 tests per due volte (« per esercizio », si dice loro; in verità, per poter constatare il rendimento medio quando non c'è possibilità di ingannare).

Seconda fase: Per la terza volta (quella in cui ai ragazzi è data la possibilità di ingannare durante il tempo concesso per la correzione) si procedette così:

— il primo gruppo di tests (test 1 e 2) fu fatto fare e correggere senza dir nulla di speciale;

— per il secondo gruppo di tests (test 3 e 4) e per il terzo (test 5 e 6) fu fatto agire il nuovo *fattore sperimentale,* e cioè: prima di far cominciare per la terza volta i tests 3 e 4, lo sperimentatore scrisse sulla lavagna questa frase: « *L'onestà è la miglior politica* ». Poi, letta che fu dai ragazzi, la cancellò e, per lasciare la più assoluta libertà di agire come volessero, lasciò la sala. Finalmente, prima di far cominciare per la terza volta i tests 5 e 6, scrisse sulla lavagna: « *Dio ama l'uomo onesto* ».

Ed ecco i risultati espressi numericamente:

GRUPPI	NUMERO SOGGETTI	TEST 1 E 2 (NULLA)	TEST 3 E 4 (« ONESTÀ »)	TEST 5 E 6 (« DIO »)
1° gr.: con istruzione .	25	8,9 (24)	6,4	5,5
2° gr.: senza istruzione .	15	3,8	7,8	10,0
3° gr.: istruzione ridotta	29	5,2	6,1	6,3
4° gr.: istruzione accurata	26	7,8	6,3	1,1

Esaminando questo quadro di risultati, si constata:

1) I ragazzi di scuola pubblica (in grande maggioranza quindi non cattolici) che hanno un'istruzione religiosa (1° gr.), per l'introduzione della idea di « onestà » e di « Dio », diventano *sempre più onesti* (passando da una media di 8,9 di *inganno* a una media di 5,5).

2) Il contrario avviene per i loro compagni che non hanno rice-

(23) Tali « tests » non erano che semplicissimi compiti, simili a quelli scolastici, che, presentati ai ragazzi come « prove di velocità », dovevano essere eseguiti e *corretti* da essi stessi. Ora, proprio nella correzione, i ragazzi avevano occasione di *ingannare,* e quindi di dimostrare se sapevano resistere o meno alla tentazione dell'insincerità (se erano o non erano « onesti »). Le cose erano studiate in modo che si potesse alla fine stabilire « l'ammontare dell'insincerità » per ciascun soggetto. (Non si entra qui nel merito della *liceità* o meno di tali prove, nè della loro validità).

(24) Questi numeri rappresentano la *media,* ottenuta sommando i risultati numerici dei tests di tutti i ragazzi del gruppo e dividendo tale somma per il numero di ragazzi del gruppo.

vuta alcuna istruzione religiosa (2° gr.), sui quali l'intervento di quei due fattori sembra provocare un aumento di insincerità.

3) I ragazzi della scuola ebrea a istruzione religiosa ridotta (3° gr.) non rivelano nessun cambiamento notevole per l'introduzione delle due idee.

4) Invece i ragazzi ebrei a istruzione religiosa accurata (4° gr.) dimostrano di essere *molto influenzati,* non tanto dall'idea di « onestà » (passaggio dalla media 7,8 alla media 6,3) quanto proprio dall'idea di « Dio » (media dell'*inganno* ridotta a 1,1 nei tests 5 e 6).

Sarebbe dunque provato un influsso reale dell'idea o del ricordo di Dio sulla condotta di quei ragazzi che hanno ricevuto una buona istruzione religiosa.

Ma è provato, con questo, un'influenza spontanea e continua di quell'istruzione religiosa nei singoli atti della vita concreta, anche *quando l'idea di Dio non è richiamata attualmente alla coscienza?* Non sembra, almeno se ci si attiene ai dati dell'esperienza di cui stiamo parlando. Infatti, si guardi ancora una volta il quadro numerico e si rileverà questo strano fatto: la media del 2° gruppo (senza istruzione religiosa) nei tests 1 e 2 è *molto più bassa* (3,8) di quella di tutti gli altri gruppi e specialmente dei gruppi 1° e 4°, e cioè di quei ragazzi che hanno una buona istruzione religiosa. Si dovrebbe concludere allora che nella vita i ragazzi *senza* istruzione religiosa sono abitualmente *più onesti* di quelli religiosamente istruiti? (e che questi ultimi diventano « più onesti » — *senza però raggiungere mai la media dei primi* — solo quando si fa attuale e cosciente lo stimolo dell'idea di Dio?). La conclusione è troppo grave perchè si possa accettare senza riserva (e si possa trasporre senza altre prove anche a ragazzi cattolici). Hartshorne e May confessano che il numero dei soggetti studiati è troppo ristretto perchè si possano ritenere definitivi i risultati ottenuti. Occorre riprendere l'esperimento su più vasta scala e con più rigore.

Gli Autori della ricerca credono tuttavia di poter affermare che « la differenza tra i gruppi e tra la condotta dello stesso gruppo nelle condizioni descritte sono ampie abbastanza per permettere di pensare che in *certe forme* di istruzione religiosa vi sono dei valori *potenziali* per il controllo della condotta *che sono lungi dall'essere realizzati nella vita ordinaria dei ragazzi* ».

Si noterà facilmente l'importanza straordinaria di queste parole, che comporterebbero — se venissero confermate da studi più rigorosi — l'esigenza di una revisione profonda dei metodi catechistici attuali, per sostituire a quella *istruzione,* a influsso solo « potenziale », una *formazione* a influsso « attuale », abituale e profondo, sulla vita.

Cap. III

L'APPRENDIMENTO

Senza dare alla questione dell'apprendimento l'attenzione quasi esclusiva concessagli dalla psicopedagogia americana, è necessario trattarne con una certa ampiezza, data la sua importanza anche ai fini squisitamente educativi. Tutto lo sviluppo avviene in qualche modo per apprendimento, quando lo si intenda come « riorganizzazione successiva dell'esperienza », a tutti i piani della personalità.

1. Natura dell'apprendimento.

« L'apprendimento è il *cambiamento graduale del comportamento,* che è associato da una parte al successivo presentarsi di una situazione (ad es. una serie di versi da memorizzare o una serie di movimenti da padroneggiare), e dall'altra ai ripetuti sforzi dell'individuo per reagirvi efficientemente » (1).

Molte definizioni tendono a descrivere l'apprendimento come un arricchimento e sviluppo del comportamento (globale o specifico), che tende a diventare per esso sempre più complesso e perfetto. In questo senso, si può parlare di apprendimento anche quando vi è questione di sforzo costruttivo della personalità (formazione), e non solo del processo di acquisizione di nozioni (istruzione). Vi sarebbe così apprendimento in riferimento non solo allo sviluppo intellettuale ma anche a quello sociale, morale, ecc.

(1) A. Gates, *Educational Psychology,* New York, Macmillan, 1949.

Daremo ora una *descrizione* dell'apprendimento, nei vari aspetti in cui esso può presentarsi, tenendo conto soprattutto della specificità dell'apprendimento *umano*.

L'apprendimento come comportamento « per tentativi ed errori ».

Tale comportamento interviene ogni volta che l'individuo si trova davanti ad un problema in cui la risposta non è già data (e non è quindi solo da assimilare o memorizzare) o in cui le precedenti esperienze non risultano sufficienti a ispirare immediatamente la soluzione. Allora, « s'impara, sbagliando » e tentando.

Però nell'uomo non si tratta quasi mai, in tali casi, di puri tentativi *casuali* (com'è di regola nell'animale). Le condizioni di motivazione (stato organico, atteggiamenti, interessi, finalità che la persona si pone) e soprattutto le *capacità superiori* d'intuizione e di decisione, proprie dell'uomo, gli permettono di ridurre subito i « tentativi » a quelli essenziali e di renderli *sistematici*. Si tratta quindi più di variazioni sistematiche (quali si usano nella ricerca scientifica) che di pure reazioni casuali.

Perchè il periodo di « tentativi » sia abbreviato al massimo è importante:

— una definizione chiara degli obbiettivi e degli scopi immediati e ultimi di quel dato apprendimento;

— l'uso intelligente di tutte le esperienze precedenti (di ciò che già si sa sull'argomento);

— l'esplorazione e la manipolazione, se possibile, del materiale dell'esperienza (per rendere evidente la relazione dei vari oggetti o concetti tra loro e con lo scopo da raggiungere).

« Rimuginare » un problema, esplorarlo sistematicamente, tentare ipotesi risolutive, esplorare il campo ed anche manipolare il materiale, pazientemente e razionalmente, avvicina alla soluzione del problema, eliminando tentativi inutili e riducendo quindi il tempo di apprendimento. L'insegnamento ha la funzione di guidare quello sforzo *sistematico* dell'allievo che apprende. Quel che vale è la razionalità e la sistematicità della « marcia di avvicinamento » all'esatta soluzione del problema.

Ci si può chiedere: come avviene la selezione, e quindi la fissazione o apprendimento delle risposte esatte?

In ragione delle conseguenze. Durante i « tentativi », certe reazioni riescono a far raggiungere lo scopo: queste vengono apprese. Thorndike ha cercato di spiegare quella selezione, e la conseguente eliminazione

delle risposte inesatte o inefficaci, con la *legge dell'effetto*: le risposte che sono accompagnate da riduzione dello stato di tensione (conseguente al bisogno) sono selezionate e cioè imparate. Es.: un movimento riesce a far scattare il meccanismo che apre la porta verso il cibo, il dividere per 2 permette di risolvere un'equazione, ecc., perciò quel movimento e quell'operazione vengono fissate e imparate.

In fondo, la legge dell'effetto non è che un caso speciale delle leggi della motivazione. Essa però non si riferisce all'influenza delle concomitanti o conseguenze puramente *affettive* o emotive della risposta (sentimenti edonistici di soddisfazione), ma alle conseguenze *funzionali* profonde. Specie nell'uomo, reazioni penose possono essere sopportate facilmente quando siano conosciute come mezzo ad uno scopo di più alto valore. E anche nelle esperienze su animali è stato notato che la punizione di una scossa può essere più efficace per l'apprendimento di una ricompensa piacevole. Le « conseguenze » vanno sempre interpretate riferendosi alla relazione « mezzi-fini ». È perciò che è importante la conoscenza di quella relazione (2).

L'apprendimento come attività finalizzata ad uno scopo.

Le risposte sono selezionate e organizzate, e quindi imparate, proporzionalmente alla loro importanza ed efficacia nel permettere il raggiungimento dello scopo di colui che impara.

L'apprendimento si può descrivere quindi come una serie di successive approssimazioni ad una reazione e risposta efficace. Di qui l'importanza per colui che impara di conoscere con la massima precisione possibile la risposta giusta da raggiungere o il tipo di comportamento da padroneggiare.

Stabilito lo scopo o obbiettivo, è essenziale dopo ogni « tentativo » *apprezzare il successo* dell'atto o esercizio compiuto, riferendoli all'obbiettivo, e adattare le reazioni successive al risultato di tale apprezzamento. Tale *esperienza di successo* provoca un *rinforzamento* dell'atto o reazione da apprendere (*legge del rinforzamento*).

E siccome sovente è difficile che lo stesso soggetto che impara sappia apprezzare rettamente quella rispondenza del risultato con lo scopo, diventa necessario che intervenga un altro competente (l'insegnante, ad es.) che

(2) Sulla legge dell'effetto molto si è discusso, anche perchè vi è chi le ha dato un'interpretazione edonistica e materialistica (ponendo a base di tutto lo sviluppo la legge del piacere). Oggi la critica non accetta quell'interpretazione (che ridurrebbe la legge dell'*effetto* a legge dell'*affetto*): la conseguenza o effetto che viene fissato e « appreso » è nient'altro che il risultato di un atto valutato secondo la sua relazione con lo scopo o obbiettivo da raggiungere, risultato piacevole o spiacevole o indifferente, di natura sensoriale o concettuale o simbolica.

faccia rilevare, volta a volta, la conformità o difformità del risultato con l'obbiettivo o ideale.

L'importante, didatticamente, è che

— l'allievo percepisca il rapporto di mezzo a fine, veda *il significato* del suo sforzo, il rapporto del dato da apprendere coi suoi scopi e interessi, immediati o lontani. La sostituzione della memorizzazione formale e senza apparente ragione con attività a finalità e a significato ben chiaro, operata dalla scuola nuova, è sulla linea di quell'istanza psicologica. Per imparare efficacemente (presto e bene), bisogna che l'allievo *veda* il rapporto di quel mezzo particolare (es. la grammatica) a quel fine specifico (es. parlare o scrivere correttamente). Il disinteresse e quindi le difficoltà nell'apprendimento (per es. del latino) sono legati sovente a ignoranza del rapporto tra quell'apprendimento e una finalità interessante, teorica o pratica (utilità formativa o altro).

— Il riconoscimento del successo, definitivo o parziale, dell'apprendimento (a mezzo di approvazione, premio o anche solo indicazione della riuscita) è indispensabile per un apprendimento rapido, sicuro e durevole. Quando è possibile, tale riconoscimento dev'essere dato man mano che l'apprendimento si svolge, al termine di ogni « unità di sforzo » (dopo ogni tentativo riuscito di movimento o di memorizzazione o di espressione concettuale), senza attendere la fine del ciclo di apprendimento: così « dettagliato », il « rinforzamento » gioca pienamente.

L'apprendimento per intuizione del significato.

L'apprendimento per intuizione (l'« insight » degli anglosassoni) si distingue dall'apprendimento per acquisizione di associazioni specifiche, per formazione di atti ripetuti o acquisiti per tentativi vari. L'intuizione permette di capire (e risolvere) la situazione *come un tutto che ha un significato*. È l'emergenza di una soluzione globale (che si esprime a volte emotivamente nell'« ah! ho capito! »).

Caratteristiche di molte di tali soluzioni per intuizione (che provocano un apprendimento istantaneo) sono la fulmineità con cui sovente si producono, quasi per una brusca illuminazione, il periodo di latenza e, a volte, anche di tentativi che suppongono, la gradualità o parzialità con cui spesso si realizzano (prima si tenta, poi si coglie un rapporto, si prosegue nei tentativi, infine si intuisce la « chiave » della soluzione).

È certo il tipo di apprendimento più rapido e fruttuoso. « L'apprendimento è veramente completo e adeguato quando l'individuo coglie lo schema della soluzione o dell'abilità come un tutto, quando ogni fase di

tutta la situazione si compone nettamente e *organicamente* e l'individuo ha colto le relazioni essenziali di tutti gli aspetti della situazione » (Gates).

Il principio ora accennato trova applicazione nei nuovi orientamenti della didattica dell'aritmetica. Si è per molto tempo pensato che fosse inutilmente perso il tempo impiegato a far capire i procedimenti matematici e che il meglio fosse farli imparare a memoria. È stato ora dimostrato che la memorizzazione dei fatti numerici non avviene veramente, e cioè con facilità e stabilità, fin che il ragazzo non ne ha capito il *significato*. In un'esperienza, un forte gruppo di allievi impararono i procedimenti di sottrazione e di addizione con una metodologia che richiedeva un lavoro di ricerca, di organizzazione dei fatti e di *comprensione dei princìpi generali*. L'esperimento, durato circa 8 mesi, si concluse nettamente a favore del gruppo di allievi che usò tecniche di apprendimento implicanti la comprensione del significato. In un altro esperimento più recente fu paragonata l'efficacia dell'apprendimento di 100 addizioni con il metodo della ripetizione specifica (puramente meccanica e senza riferimento a princìpi generali) e con il metodo della generalizzazione con comprensione del significato dell'operazione. Ne è risultata confermata la fiducia di coloro che vogliono fare dell'aritmetica meno una sfida alla memoria del ragazzo e più una prova e un incitamento della sua *intelligenza*.

Il Gates, che molto ha fatto per diffondere questi princìpi e al quale quindi ampiamente ci ispiriamo, conclude: « Ci sono cose che si debbono imparare quasi esclusivamente a memoria. Ma la scuola dovrebbe ridurre tali còmpiti proprio al minimo e porre invece l'accento sull'apprendimento *razionale* (e quindi più propriamente umano). L'educazione dev'essere un appello all'intelligenza. L'istruzione deve portare il ragazzo a capire. L'esercizio per lo sviluppo della precisione della risposta deve condurre a un'adeguata comprensione del còmpito o abilità *come un tutto*. La scuola deve incoraggiare la scoperta attiva più che la memorizzazione di connessioni autoritativamente identificate. Le attività di apprendimento devono culminare in prodotti che siano, non " fatti specifici ", ma *generalizzazioni cariche di significato*, che possano essere applicate a un gran numero di situazioni particolari similari. Così le frazioni comuni, quelle decimali e le percentuali dovrebbero essere insegnate non come processi indipendenti, manipolabili con certe regole meccaniche, ma come differenti espressioni della stessa idea... *I metodi educativi devono porre l'accento sull'organizzazione delle risposte* (o comportamenti) *in sistemi fortemente coerenti di idee e di atti strettamente coordinati* » (3).

(3) Cfr. GATES A. et al., *Educational Psychology*, New York, Macmillan, 1948. L'applicazione di questi criteri — ispirati al gestaltismo e in netta reazione al meccanicismo behaviorista — dovrebbero essere estesi a tutti i settori dell'apprendimento. Si veda

L'apprendimento come processo di differenziazione e di integrazione.

Il principio sopra enunciato trova giustificazione nel fatto che l'apprendimento, come ogni sviluppo, può caratterizzarsi come un processo di differenziazione e di integrazione.

La differenziazione è evidente nell'evoluzione dell'apprendimento dei concetti numerici. I concetti di « molti », di « più » e « meno », di « uguaglianza », ecc. sono colti dal bambino prima di saper contare, e cioè di saper discriminare e individuare le parti. Prima il tutto e i molti, poi le parti e il loro conteggio.

L'importanza del processo di differenziazione risulta dal fatto che la percezione globale, pur normale nel bambino all'inizio dell'apprendimento, è sovente di utilità limitata. Non serve molto, nella lettura, far distinguere una parola dall'altra a mezzo della loro configurazione globale (secondo i dettami del globalismo didattico), quando le parole hanno configurazione molto simile. Allora *discriminare* le caratteristiche e i dettagli differenziali tra le varie parole diventa indispensabile. La globalizzazione, come metodologia didattica, risponde certo alla naturale situazione percettiva infantile, ma anche la differenziazione analitica diventa ad un certo punto una necessità.

Processo di differenziazione, l'apprendimento è ancor più un processo di integrazione e di successive riorganizzazioni. I vari dettagli appresi sono abitualmente integrati in complessi coerenti. L'integrazione avviene spontaneamente quando si scoprono *le relazioni* tra le cose o le idee che si sono apprese in tempi differenti e in differenti contesti. Tale processo spontaneo può essere favorito dall'opera educativa e scolastica. I procedimenti educativi e didattici dovrebbero concorrere a formare la capacità e sistematizzare, integrare e unificare la molteplicità delle nozioni, idee e comportamenti.

Tutto si riassume ancora nell'istanza fondamentale di *organicità*.

2. Apprendimento e motivazione.

Considerando i *motivi* come « le energie che dànno direzione e scopo al comportamento », per motivazione si dovrebbe intendere tutto ciò che — sul piano conoscitivo, volitivo e affettivo — spinge all'azione. Ma nel-

un nostro tentativo di applicazione al campo dell'insegnamento geografico: *L'insegnamento della geografia* (obiettivi, fondamenti psicologici, spunti metodologici), in « Orientamenti Pedagogici », a. II, n. 2.

l'accezione corrente in psicologia pedagogica (anche se non per questo giustificabile), il termine motivazione connota soprattutto i *princìpi dinamici non conoscitivi* dell'azione. Motivare un comportamento significa, secondo tale accezione, porlo in rapporto con il complesso delle tendenze, bisogni e interessi dell'individuo. Ogni motivo ha forza dinamica perchè risponde ad un bisogno.

Come avviene il processo di motivazione per la mediazione dei bisogni?

I bisogni (di natura istintivo-biologica e spirituale) tendono al loro soddisfacimento, e cioè a raggiungere il loro obbiettivo. Se una barriera si frappone a quel soddisfacimento, si verifica un accrescimento di *tensione*, fisiologica e psicologica. Il comportamento o attività nasce appunto da quella tensione dei bisogni insoddisfatti e tende a « ridurla ».

Anche l'attività di apprendimento per essere « motivata », e cioè per ottenere lo sforzo necessario dell'allievo, deve connettersi in qualche modo coi suoi bisogni e interessi. « Non si tratta tuttavia di creare in un allievo passivo il desiderio di imparare, poichè questi ha già svariati interessi ed è già fortemente motivato in molte direzioni. Il problema è piuttosto quello di porre in un così chiaro ed efficace rapporto il lavoro scolastico dell'alunno coi suoi bisogni *già sentiti*, che egli sia portato a fortemente desiderare di compiere anche le attività scolastiche » (Pressey).

L'importante perciò è che — per quella connessione stabilita tra attività scolastica e bisogni e interessi profondi e spontanei — anche l'attività di apprendimento risponda ad un bisogno insoddisfatto, tenda a ridurre una tensione. L'apprendimento quindi suppone un certo squilibrio o tensione o « ansietà » nell'alunno, e l'insegnante non deve credere che suo còmpito principale sia quello di *soddisfare dei bisogni* (come pensano tanti maestri « rinnovati »), ma piuttosto quello di « manovrare opportunamente l'ambiente fisico e sociale così che *ne scaturiscano tensioni*, anticipazioni e desideri, e questi siano incanalati nella direzione dell'apprendimento di quelle abilità e nella soluzione di quei problemi che porteranno alla riduzione della tensione » (Blair). L'agganciarsi ai bisogni e agli interessi spontanei, il crearli quando difettino, è sempre solo *mezzo* al fine: l'apprendimento e la formazione.

La funzione dei motivi, in quanto legati ai bisogni, non è solo quella di liberare energia e produrre attività, ma anche quella di *selezionare* tali attività, disponendo il soggetto a reagire ad alcuni stimoli e ad ignorarne altri. « Quando un sistema di interessi è stato formato, questo non solo crea condizioni di tensione sempre atte a portare a comportamenti soddisfacenti in qualche modo l'interesse, ma agisce anche come *silenzioso agente di selezione*, dirigendo allo scopo ogni attività correlata con quell'interesse...

Così chi ha forti interessi estetici, scorrendo un giornale percepirà e ricorderà molti più particolari riguardanti l'arte, avrà pure maggiore interesse degli altri per i problemi dell'eleganza del vestire, e quando sarà invitato a stimare le virtù di qualcuno porrà soprattutto in risalto le qualità estetiche. In breve, l'esistenza di un interesse acquisito ben fissato esercita un'influenza direttiva e determinante sulla condotta, come vi è sempre da attendersi per ogni sistema dinamico » (G. W. Allport).

Legare dunque lo sforzo di apprendimento e di formazione personale con *un sistema di interessi e ideali,* corrispondenti a dati bisogni inferiori o spirituali, significa assicurare a quello sforzo un dinamismo e una direzione ben precisa.

La diversa forza motivante dei vari motivi.

I dati che seguono riguardano soprattutto motivi biologico-psichici a base prevalentemente istintiva, poichè ad essi è andata finora l'attenzione quasi esclusiva di studiosi e ricercatori. Tuttavia vogliamo premettere un cenno almeno alla forza di quei motivi « superiori » o spirituali, che consideriamo d'importanza capitale per l'educazione e che riteniamo collegati a bisogni o interessi *spirituali,* della cui realtà e influenza già dicemmo più sopra.

I MOTIVI « SUPERIORI ».

Possiamo impostare così il problema: c'è un influsso dell'età e quindi dello sviluppo sulla possibilità di motivare l'educando allo sforzo di apprendimento e di formazione? Concretamente, è possibile che ragazzi inferiori ai 10 anni siano capaci, ad es., di lasciarsi attirare da motivi d'ordine superiore, spirituale ed anche soprannaturale? O solo dopo i 10-12 anni è possibile « motivare » con la bellezza di un *ideale* di santità, di amore religioso, in modo che tutta la personalità riceva da esso un orientamento totale, permanente ed efficace per ogni singola azione?

Afferma il Nuttin che « le aspirazioni spirituali nei fanciulli non esistono se non *in una forma embrionale...* esse si manifestano nei fanciulli con minor chiarezza ». Sembrerebbe dunque difficile, fino ad una certa età, poter puntare su di esse per motivare apprendimento e comportamento.

Mons. Dévaud (4) sembra più fiducioso nelle possibilità di motivazione superiore anche per la fanciullezza: « Per ottenere dal fanciullo un'attività spontanea non basta dirgli con aria imperiosa: impara. Ma non

(4) DÉVAUD E., *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano,* Brescia, La Scuola, 1950, p. 64 e segg.

basta nemmeno attenersi ai suoi desideri istintivi. La sua buona volontà s'appoggia su motivi d'apprendere: bisogna proporglieli... Ascoltare una lezione, seguire lo sviluppo di un pensiero, obbligarsi all'immobilità, al silenzio: ecco sacrifici che esigono forte dominio degli istinti. Ora, nessuno è capace a compiere rinuncie se non per un bene superiore. Gli alunni delle classi *primarie* e secondarie sanno comprendere questo bene e amarlo se ad essi lo si rivela. Basta *mettere in relazione lo sforzo loro richiesto con la dottrina di vita* alla quale hanno dato la loro intima adesione... L'esporre i motivi per i quali una lezione, una materia come l'ortografia, dev'essere seguita con attenzione, quale vantaggio essa presenterà nella vita, non persuade, non commuove ed è di poco effetto. La gioventù si abitua presto a tali considerazioni... Ma io conosco scuole *medie* nelle quali l'applicazione scolastica si appoggia sulle intenzioni dei tempi liturgici della Chiesa cattolica. Periodo per periodo, settimana per settimana, tutto ciò che si ascolta, si legge, si scrive, ciò che è attraente come ciò che è arido, l'immobilità dei piedi e la posizione del busto... tutto acquista un significato vivente: in tempo di Quaresima in unione con le sofferenze di Cristo nella sua Passione, in tempo di Pasqua per glorificare la sua Risurrezione... Anzitutto il motivo fonda la sua forza nella convinzione del *fanciullo* che io suppongo vivere di vita religiosa normale. Inoltre il fanciullo... si rende conto di servire un'alta causa, di aver il suo còmpito e non privo di importanza nella vita religiosa del mondo, non ignorando la dottrina della comunione dei santi... Un interesse potente porta il fanciullo fin dove motivi utilitari e particolari non potrebbero portarlo... *I fanciulli sono capaci, dalla prima età, di concepire questi giudizi di valore*, di desiderarne l'attuazione e di appoggiarsi su di essi per amare e per obbedire, con una volontà efficace e personale ».

L'istanza del Dévaud ha un grande valore polemico, per confermare quanto fu pure scientificamente provato a proposito della esistenza di bisogni spirituali e della possibilità di motivare l'attività di apprendimento appellandosi a quei motivi superiori. Il Dévaud però è più filosofo-teologo che psicologo: non ha molto vivo e preciso il senso della *evoluzione psichica*. La sua difesa contro il Ferrière e la scuola attiva (di cui vuol pure ritenere l'istanza essenziale) perde sovente di efficacia proprio sul piano propriamente psicologico.

Sul problema proposto, la sua soluzione non ci pare del tutto convincente. Egli parla troppo indifferentemente di fanciullezza e giovinezza, di scuole primarie e secondarie. Pur ammettendo la facilità di motivare religiosamente anche i piccoli delle elementari, facendo riferire singoli comportamenti a motivi oggettivamente soprannaturali, rimane il problema se sia possibile motivare la massa dei fanciulli di quest'età con un ideale supe-

riore abbastanza *generalizzato*, che influenzi organicamente e coscientemente *tutte* le attività. In fondo, questo non è che un caso della questione più generale della possibilità di accedere, prima dei 10-12 anni, a un *ideale* astratto che « integri » tutta la personalità e ne sottenda tutto lo sviluppo. Rinviamo a quanto detto sullo sviluppo intellettuale e morale-religioso per illuminare la non facile questione.

LA TENDENZA SESSUALE-SOCIALE.

È un fatto d'esperienza, più sopra notato, che tale tendenza acquista un'urgenza e importanza straordinaria alla pubertà.

Altro fatto constatato è l'influenza, sull'apprendimento, del desiderio di attirare l'attenzione di persone di altro sesso, specie durante l'adolescenza: così, prestazioni sportive risultano migliori quando l'esercizio è fatto davanti a rappresentanti dell'altro sesso. Inoltre all'adolescenza si riscontra un rapido apprendimento di qualità sulle quali genitori e educatori avevano insistito con poca efficacia (come la cura delle buone maniere, della lingua, della proprietà personale). Infine, comportamenti lodevoli (sforzo di riuscire, servizievolezza, ecc.) e comportamenti anormali e disturbanti nella vita scolastica ed extrascolastica trovano spesso la loro motivazione nel tentativo dei due sessi di attrarre l'attenzione l'uno dell'altro.

L'osservazione di tali fenomeni (usuali soprattutto nelle scuole miste) introduce il problema della possibilità di utilizzazione di tale tendenza per la motivazione del lavoro scolastico e educativo. Evidentemente la soluzione non può darsi basandosi solo su ragioni d'ordine utilitario ai fini del puro apprendimento scolastico: i *riflessi morali* della questione obbligano a cautele e serie distinzioni. Pur non negando che, in casi particolari e nella situazione di coeducazione e coistruzione, sia possibile e anche lecito profittare di quella tendenza per aggiungere forza ad altri motivi d'ordine superiore (5), resta chiaro che non si può approvare la disinvolta insistenza degli psicologi americani dell'educazione che invitano gli insegnanti a trar profitto in tutti i modi di quella forza « potentemente motivante ». Così non possiamo certo associarci senza riserve alla deplorazione che Blair, Jones e Simpson (autori di un recente volume di *Educational Psychology*) fanno della situazione di una scuola secondaria americana in cui avvengono cose... inaudite, come queste: « Ragazzi e ragazze mangiano in posti separati della sala da pranzo e hanno i loro vestiti in ambienti diversi dell'edificio. Le attività extracurriculari, eccetto che per pochi clubs, sono divise secondo il sesso, e cioè vi sono gruppi di discussione per ragazzi e

(5) E' nella prassi ordinaria di saggi direttori spirituali invitare, in certi casi, il giovane a motivare il suo sforzo di correzione e di perfezionamento morale col pensiero di colei che sarà sua sposa, per la quale lo s'invita a prepararsi e « riservarsi ».

altri per ragazze... Un gruppo di studenti tentò di costituire un programma di danze sociali, ma l'amministrazione scolastica vi votò contro. In alcune classi i ragazzi siedono da una parte della classe, le ragazze dall'altra... »!

Alla pedagogia speciale si rimanda per una discussione più esauriente dal punto di vista pedagogico.

La tendenza all'approvazione dei coetanei.

Richiamiamo ancora un altro dato di psicologia evolutiva: il ragazzo tende alla sicurezza nel gruppo di coetanei, cerca di farsi accettare da essi e anche di imporsi. È possibile utilizzare tale tendenza per motivare il lavoro scolastico e educativo?

Sembra che quella tendenza giochi in senso contrario all'impegno dell'apprendimento, poichè i ragazzi sarebbero distratti, anche in scuola, dalla preoccupazione delle attività di gruppo. È invece possibile incanalare anche la forza di quel bisogno di approvazione dei coetanei (specie del gruppo preferito) a favore dell'attività scolastica e educativa.

Lo prova tra l'altro il seguente esperimento. Un gruppo di liceisti doveva superare alcune prove per essere ammesso in un'associazione studentesca. Per una settimana furono sottoposti a prove stancanti d'ogni genere e infine furono loro dati a risolvere problemi aritmetici durante 24 periodi di 5 minuti ciascuno. Lo stesso lavoro fu fatto fare da 54 altri studenti in situazione scolastica normale e non particolarmente motivati. Quelli del gruppo sperimentale lavorarono molto meglio, facendo almeno un terzo di lavoro in più.

Di qui la tendenza della educazione moderna a favorire la creazione di *gruppi* e associazioni varie, anche nell'ambito della scuola, e lo sforzo di orientarne l'attività anche in funzione di apprendimento.

Problema connesso è quello dell'efficacia della *competizione* come incentivo per il lavoro scolastico. Gli alunni lavorano meglio da soli e per sè soli o in gruppo e per il gruppo? in competizione o no? in competizione individuale o di gruppo?

Sul fatto del valore della competizione ai fini scolastici e educativi tutti sono d'accordo, benchè si faccia notare che presso certi popoli la tendenza competitiva sia quasi inesistente, per cui non si potrebbe dire che la competizione sia un incentivo *universale*.

Invece, sul valore relativo della competizione individuale e di gruppo non vi è accordo pieno. Le prime esperienze fatte sembravano dimostrare essere più efficace la competizione *individuale*, e cioè che i ragazzi lavorerebbero in generale più volentieri per se stessi che per il gruppo. Ma studi più recenti porterebbero a conclusioni differenti, mostrando che a certe condizioni, e specialmente quando c'è nel gruppo un forte « spirito di

«corpo» (il gruppo cioè ha forte coesione funzionale), lo sforzo di cooperazione col gruppo risulta di maggior efficacia della pura competizione individuale ai fini del lavoro scolastico.

Dai dati sperimentali già evidenziati, si può stabilire che la competizione può essere un incentivo efficace quando

— tutti gli alunni possano avere una ragionevole prospettiva di un premio per il loro sforzo;

— a ciascuno è stato detto con chiarezza come competere e vi sono attività sufficientemente numerose e varie in modo che tutti possono aver modo di competere in qualche campo con successo;

— quando la non riuscita non sia considerata come un disastro definitivo, ma solo come ripiegamento temporaneo;

— quando il clima di competizione, sia per gli individui come per i gruppi non sia pregiudizievole dal punto di vista *educativo* generale (sviluppando gelosie, orgoglio, insincerità, egoismo...).

La tendenza all'approvazione degli adulti.

È certo che nel bambino, nel ragazzo e anche, in un certo senso, nell'adolescente, vi è la tendenza all'approvazione e all'affetto dell'adulto. Ci si può chiedere allora fino a che punto è possibile motivare il lavoro educativo puntando su tale tendenza.

Che lode o rimprovero abbiano un'efficacia, diversa con l'età ma sempre notevole, specie se data personalmente a ciascun alunno, è cosa accertata anche da ricerche precise.

Numerosi ragazzi tra i 10 e i 13 anni furono divisi in vari gruppi comparabili e trattati diversamente: in un gruppo i ragazzi furono nominati e lodati prima della fine della scuola per il loro buon rendimento in aritmetica; i ragazzi di un secondo gruppo furono rimproverati di fronte alla scolaresca per il loro cattivo rendimento; i ragazzi di un terzo gruppo furono perfettamente ignorati, benchè fossero in classe e sentissero la lode e il rimprovero fatto agli altri. Un quarto gruppo era in un'altra sala e non seppe nulla di quanto avveniva, ma fu esso pure sottoposto alle prove di controllo all'inizio e alla fine dell'esperimento. I risultati rivelano che all'inizio del periodo sperimentale i ragazzi che erano premiati dimostrarono il progresso maggiore, quelli rimproverati un po' meno, gli ignorati ancor meno e il gruppo di controllo che nulla seppe dei riconoscimenti decrebbe sempre più nel rendimento.

Oggetto particolare di qualche ricerca è stato l'effetto del *sarcasmo* da parte dell'insegnante sul comportamento e la motivazione dell'apprendimento degli alunni. Non si hanno ancora dati definitivi, ma si può rite-

nere già confermato che l'alunno, pur accettando l'aiuto dell'insegnante ed educatore anche se questo lo rimprovera e gli fa capire energicamente che ha fatto male, non sopporta attacchi alla propria responsabilità condotti con violenza emotiva e apparentemente ingiustificata: il vantaggio di quegli interventi, dal punto di vista scolastico e educativo, risulta nullo.

A proposito dell'effetto della lode e della stima dell'insegnante o educatore sul maggior interesse preso dall'alunno a qualche attività, si fa notare dagli studiosi che tale effetto è *funzione della stima ed affetto che l'alunno stesso ha per l'insegnante-educatore.* Egli seleziona le fonti della lode: lavora con lena per avere un minimo riconoscimento dalla persona che ammira e non fa alcun caso della lode di altri. E l'ammirazione per la persona dell'insegnante si riflette sulla materia che insegna, che viene appresa con molto più interesse e rapidità. A volte, anche la scelta della professione futura è influenzata da una persona che la esercita e che il soggetto ammira.

Ci si può chiedere allora: quali sono *le qualità che rendono più ammirato un insegnante-educatore,* e che gli dànno quindi più possibilità di attirare l'interesse dell'alunno sulla materia o lo sforzo desiderato? Varie ricerche hanno tentato una risposta a tale questione:

— Un ricercatore trovò di maggior importanza a quello scopo le seguenti qualità: simpatia, buon senso, autocontrollo, entusiasmo, capacità di incoraggiare, serietà.

— In un altro studio, in cui si erano analizzate le qualità di due gruppi di insegnanti, l'uno « di successo », l'altro « fallimentare », le qualità che distinsero il gruppo efficiente furono soprattutto: creatività e stabilità emotiva.

— In una terza ricerca, 10.000 liceisti e universitari furono pregati di elencare le quattro qualità preferite in un buon insegnante, e furono elencate in prevalenza: la preoccupazione di aiutare veramente nel lavoro scolastico, la gaiezza, il tratto amichevole, l'interesse e la comprensione per gli alunni.

Anche nella nostra inchiesta tra studenti italiani, abbiamo chiesto: « Quali, secondo te, le qualità più necessarie ad un buon Educatore? ». Furono nominate circa cinquanta qualità diverse, riducibili a quelle riportate nella tavola di pagina seguente.

Si può concludere che la grande maggioranza degli *adolescenti,* prima di ogni altra dote di mente o abilità didattica o anche qualità morale, apprezza negli educatori le capacità di *comprensione,* dove « comprensione » significa insieme senso paterno, profonda bontà, dare e ispirar fiducia, sapersi immedesimare negli alunni, sapersi « avvicinare » a loro,

QUALITÀ EDUCATORE	TOTALE GENERALE	RAGAZZI	RAGAZZE	SCUOLE STATO	SCUOLE PRIVATE
COMPRENSIONE	56,2%	57 %	55,5%	56,1%	56,3%
Doti morali	18,1	15,7	20,5	19,2	17
Capacità intellettive	7,9	9	6,9	7,8	8
Amore per i giovani	4,8	4	5,6	4	5,6
Doti volitive	4	4,7	3,3	4	4
Doti didattiche	2,3	2,3	2,3	1,7	2,9
Doti esteriori	2,2	2,5	1,9	1,8	2,6
Doti religiose	1,6	1,4	1,8	1,3	1,9
Saper educar alla vita . . .	1,5	1,6	1,4	2	1
Serenità e umorismo . . .	1,4	1,8	0,9	2,1	0,7

saper pazientare, ragionare, saper capire il carattere di ciascuno, ed anche essere « aperto », tener conto dei tempi (6).

LA TENDENZA ALL'ATTIVITÀ.

Che nel ragazzo, almeno fino ai 12-13 anni, vi sia un bisogno prepotente di attività (che si esprime in tutte le forme di curiosità, in movimenti corporei, esplorazioni, giochi, soluzioni di problemi, ecc.) è fatto evidente. Quando manca tale dinamismo, lo psicologo o il medico riscontrano sempre qualche anormalità. « Base di particolari interessi e fonti della loro energia sono certe tensioni o pressioni o urgenze fisiologiche. Della massima importanza è la tendenza all'attività, normale in ogni organismo sano. Che i ragazzi corrino, saltino e gridino non esige spiegazione: tale esuberanza dell'organismo sano è semplicemente il normale e inevitabile prodotto della struttura e della costituzione organica (si dovrebbe cercare una spiegazione qualora *non vi fosse* quell'attività). Essa non è limitata alla sola esuberanza fisica ma *include anche l'attività mentale,* e cioè la curiosità intellettuale, il gioco delle idee, l'immaginazione » (Pressey e Robinson).

È chiaro che non si tratta di attività a spiegazione solo fisiologica: anche *lo spirito* è essenzialmente « dinamogeno » e si può quindi affermare che vi è pure una tendenza spontanea all'attività spirituale.

Ora, non vi è tendenza più applicabile alla motivazione del lavoro scolastico-educativo che il bisogno di attività. Però il modo con cui questa tendenza si esprime è in gran parte *funzione dell'esercizio previo* (e cioè del modo con cui il soggetto ha imparato a esercitare quell'attività) e dei tipi di tensione che si producono in situazioni scolastiche e educative.

(6) GRASSO P. G., *L'educatore « come noi lo sogniamo »*, in « Orientamenti Pedagogici », a. I, n. 2. Cfr. pure l'inchiesta tra studenti di scuole cattoliche americane di H. U. FLEEGE, *Self-revelation of the Adolescent Boy*, Milwaukee, The Bruce Pub. Co., 1946 — e l'inchiesta tra studenti tedeschi di M. KEILHACKER, *Le maître idéal d'après la conception des élèves*, Paris, Desclée de Brower, 1934.

Il tipo di vita scolastica fatto, ancora in gran parte, di immobilità fisica e in cui quasi tutta l'attività mentale è rigidamente regolamentata in funzione dell'insegnante che dice o « recita » la sua lezione, è evidentemente il meno adatto per soddisfare quella tendenza all'attività di cui l'alunno sovrabbonda. (In uno studio su 530 alunni delle elementari si trovò che il 57 % del loro tempo era impiegato ad ascoltare, e in alcune classi anche più dei 3/4 del tempo era speso in quel modo).

Ne risulta che il bisogno di attività non trova modo di esprimersi che nella forma ridottissima indicata dall'insegnante, che non sempre è la più adatta all'alunno. Di qui tutte le forme di *tensioni,* nate da quel bisogno insoddisfatto. Tali tensioni, non trovando la via per risolversi nel lavoro scolastico (organizzato in maniera poco interessante e « attiva »), si risolvono fatalmente in altre attività, come il fantasticare, lo scarabocchiare, il disturbare, ecc., e si sfogano nello sfrenato correre e gridare dopo l'ora di scuola o di studio (si ricordi il grido selvaggio all'uscita dallo studio in certi collegi!).

Il problema pedagogico-didattico è dunque quello di trovare il modo di far « scaricare » la forza di quell'energia nelle varie fasi del lavoro scolastico (il che non significa solo « movimentare » la scuola, ma soprattutto renderla ricca di interessanti attività *mentali*).

Sinteticamente, si dovrebbe tener presente:

1. La struttura dei bisogni fondamentali e il livello di energia sono in buona parte funzioni dell'« ambiente interno » (e cioè delle condizioni di equilibrio delle varie funzioni fisico-fisiologiche-psichiche). Il ragazzo sano tenderà ad essere il ragazzo attivo, in ogni senso. L'insegnante e l'educatore deve preoccuparsi della salute fisica e psichica-spirituale degli alunni. Di qui la preoccupazione dell'igiene fisica e mentale, nell'educazione moderna (da integrare con altrettanta cura dell'equilibrio e sanità spirituale-morale).

2. Sentire e guardare non dànno adeguato soddisfacimento alla tendenza all'attività. Di qui il movimento « attivistico », rettamente inteso, che deve andar oltre al movimento « intuitivo ».

3. Quello che serve a soddisfare il bisogno di attività per un ragazzo non servirà ugualmente bene per un altro. È bene ancora una volta sottolineare la realtà delle *differenze individuali* nella personalità a tutti i suoi piani. I programmi scolastici e i piani educativi saranno efficaci quando terran conto di quelle differenze, dando modo a ciascuno di agire e di esprimersi nel modo a lui più adatto. Di qui tutto lo sforzo di *individualizzazione* dell'insegnamento e del trattamento educativo.

3. La memoria e le sue leggi.

La memoria si deve dire una forma di apprendimento. La consideriamo a parte data l'importanza ancora attribuitale nella pratica scolastica, nonostante l'insistenza (non sempre equilibrata) della scuola « rinnovata » su dei tipi di apprendimento per comprensione e sviluppo organico.

Rinviando a trattati di psicologia generale l'illustrazione dei vari aspetti (fissazione, conservazione, riproduzione, riconoscimento, ecc.) e delle varie forme o tipi di memoria (visivo, uditivo, motorico, verbale, ecc.), ne considereremo soprattutto l'aspetto della conservazione o *ritenzione*, e cioè il fatto di mantenersi nel futuro sotto l'influenza di un'esperienza acquisita, del sussistere dell'influsso di tale esperienza. È ciò che educativamente più interessa assicurare.

Si noti che *ricordo* e *oblio* sono due processi legati e concorrenti. L'apprendimento provoca tanto il ricordare quanto il dimenticare. L'imparare qualcosa può provocare il disimpararne un'altra. Inoltre, tra « curva di apprendimento » e « curva di memoria o di oblio » vi è una certa continuità: secondo quanto si può constatare nel diagramma seguente, praticamente non vi è che una sola curva, quella dell'apprendimento, in cui il declino dell'« oblio » indica il periodo in cui l'*esercizio* per l'apprendimento è cessato. La memoria potremmo dirla l'eco dell'apprendimento.

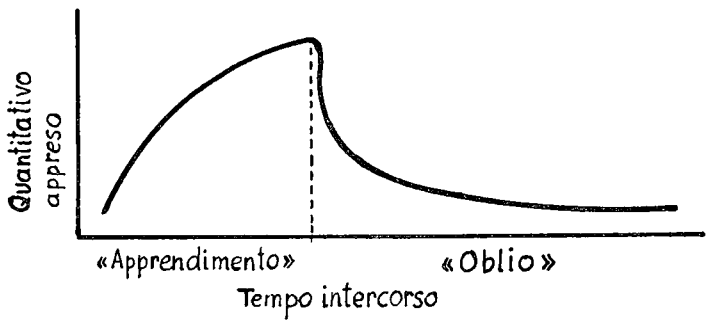


FIG. 14. - *Continuità tra curva dell'apprendimento e curva della memoria.*

Richiamiamo qui rapidamente alcuni princìpi già fissati per l'apprendimento in generale e applicabili alla memoria.

I. - Motivazione.

Si tende a ricordare ciò che interessa, che risponde a un bisogno o a uno scopo a cui l'individuo è funzionalmente orientato. È tutta la personalità che è impegnata nello sforzo del ricordare. Facilmente si dimen-

tica quello che *non si vuole* ricordare. Facilmente si attribuisce a « debolezza costituzionale di memoria » quello che sarebbe invece da attribuire a disimpegno per disinteresse. Ciò che potentemente interessa, lo si percepisce e lo si ritiene facilmente (*funzione selettiva* degli interessi e dei motivi).

Di qui l'importanza di suscitare, qualora non vi fosse, l'interesse per il « materiale » da memorizzare.

II. - Integrazione.

Il fatto dell'integrazione e organizzazione del campo di coscienza spiega pure la *reintegrazione*, e cioè il richiamo di tutto un complesso ideativo o dell'esperienza col richiamo di uno solo dei suoi elementi. Le possibilità della memoria sono legate proprio alla realtà dell'integrazione delle percezioni, idee, esperienze, in *schemi* o unità sempre più complesse, quale si realizza spontaneamente nel mondo della coscienza. Tutto è legato a tutto, organicamente e dinamicamente: ogni dettaglio influenza ed è influenzato dal complesso. L'appello di un particolare richiama, *per associazione e in un certo ordine*, altri particolari o gruppi unitari di esperienze che vi sian legati.

Si può considerare il campo di coscienza come un mosaico significativo o, meglio, come un organismo a vari « sistemi » unitari e gerarchizzati, con vari complessi o schemi organizzati, che si vanno costituendo gradualmente e in reciproca influenza. Ecco alcuni dei principali *complessi significativi* reperibili abitualmente e sfruttabili ai fini di una buona memorizzazione:

— Complessi degli strumenti d'uso. La strumentalità, e cioè il fatto che una cosa possa servire a un dato uso, è una forte unità organizzativa. Le varie cose che servono a un dato scopo tendono a collegarsi mentalmente e a esser richiamate insieme quando siano state percepite e « usate » insieme. Anche la *contiguità nello spazio e nel tempo* concorre, senza spiegarlo totalmente, a tale agglutinamento percettivo.

I vantaggi dell'« imparare facendo » (formula cara alla pedagogia funzionale moderna), specialmente per i bambini, derivano dal fatto che il fare, manipolando oggetti, costruendo e ricercando, serve a organizzare tali oggetti in « complessi d'uso » facilmente ricordabili, in una atmosfera d'interesse vitale. Saranno ricordati in connessione tra loro, perchè furono *usati* in connessione e con riferimento a qualche bisogno.

— Complessi logici. Qui è la relazione logica di somiglianza, contrasto, causa ed effetto che fornisce la base del « tutto psichico »: quando

questo sia costituito, il richiamo di un elemento favorirà il richiamo dell'altro.

Essenziale è che la relazione *sia colta* dal soggetto. È perciò che l'adulto, per la sua maggiore capacità di *comprensione* delle relazioni, ha più facilità, in generale (e contrariamente a quanto abitualmente si crede), di memorizzare e di ricordare. La capacità di *cogliere le relazioni,* assieme a quella di un forte interesse, è la chiave di una buona memoria.

Non s'insiste mai abbastanza sulla necessità di fondare l'esercizio mnemonico sulla *comprensione* dei vari rapporti tra gli elementi da memorizzare, in tutti i campi dell'attività scolastica. Anche qui, equivale a dire quanto sia importante l'uso delle funzioni specificamente umane, « superiori », invece di ammenicoli mnemonici *meccanici:* l'intelligenza (nel suo significato etimologico di « intus-legere ») è sempre il migliore alleato della memoria. Col che non si nega che la « legge dell'associazione » non abbia un suo interesse, considerata nel senso tradizionale per il quale i meccanismi associativi e mnemonici reagiscono anche come « congegni meccanici », e cioè automaticamente.

« Tutti i fatti (risultanti dalle ricerche sulla memoria di materiale senza senso e di materiale significativo) sottolineano l'importanza dello schema integrativo nella memorizzazione originale, poichè sarà tale schema o configurazione a determinare la natura dei dettagli ricordati. Se non sarà sufficientemente *comprensivo, significativo* o adeguato, i cambiamenti qualitativi che intervengono nell'oblio porteranno a forti distorsioni sia del complesso come dei dettagli. Lo scolaro ad es. che memorizza una poesia solo meccanicamente come una sequenza temporale di suoni e *senza capire,* in seguito non riterrà che brandelli assurdi dell'originale » (Commins).

I vantaggi dell'« imparare capendo » (in contrapposizione a « imparare a memoria ») potrebbero riassumersi così:

— Assimilazione più rapida e ritenzione più prolungata: specie se l'apprendimento è avvenuto (o il problema è stato risolto) riferendosi a una *legge generale,* il frutto rimane più a lungo senza deteriorazioni.

— Maggior disponibilità per un nuovo apprendimento e allargamento delle possibilità di utilizzazione dell'apprendimento: una stessa intuizione potrà essere utilizzata per la soluzione di nuovi problemi.

Già William James notava nel 1908 (7): « Di due uomini, che dispongono delle stesse esperienze passate e delle stesse capacità native, quello che *pensa* di più alle sue esperienze e *le lega tra loro in sistematiche relazioni,* sarà quello che ha la memoria migliore ».

(7) *Psychology,* New York, Holt.

III. - Totalità.

Un problema concreto interessante la memoria potrebbe essere così espresso: è meglio memorizzare il materiale verbale (versi, dati numerici, ecc.) *per parti* o unità separate (un verso dopo l'altro, singole date o frasi) o *a gruppi* significativi, a complessi o totalità più o meno ampie (assimilare tutta una parte di un discorso, una serie legata di versi, ecc.)?

I vantaggi del « metodo di memorizzazione a complessi » sembrerebbero superiori, in generale, per il fatto che il tutto o complesso è più *significativo,* e sovente il senso dei dettagli è legato alla comprensione del tutto: l'organizzazione o integrazione del materiale appreso, e quindi il suo futuro richiamo, diventa più facile. Inoltre quel che interessa veramente, il più delle volte, non è ritenere singoli dettagli o connessioni (che possono essere facilmente « inventati » da chi ha chiaro il senso del tutto), ma di cogliere il significato del complesso, le idee che lo compongono, il « filo della storia ».

Tuttavia, a volte diventa necessario procedere per piccole unità, invece che per ampi complessi. Bisogna tener presente in proposito quanto segue:

— Meno significativo è il materiale da memorizzare e quanto più difficile da percepire come un tutto, tanto più difficile e inopportuno il « metodo dei complessi ».

— Vi sono notevoli differenze individuali: col crescere dell'*età cronologica* e *mentale,* cresce pure la possibilità di una memorizzazione « a blocchi significativi ». Per i bambini tale metodo può essere anche controproducente, perchè essi han bisogno di esser continuamente motivati da risultati immediati, possibili solo con l'assimilazione graduale di piccole unità. Resta però riconfermato che l'adulto normale ha più possibilità di memorizzazione rapida e intelligente, e quindi di ricordo più netto e stabile del bambino e del ragazzo (nonostante la superficiale malleabilità di questi).

— La memorizzazione a complessi significativi assicura una conservazione del ricordo a lunga scadenza, ma esige pure abitualmente un più lungo esercizio di apprendimento (eccetto in casi in cui l'intuizione dei nessi logici tra le parti sia fulminea e il materiale profondamente interessante). È chiaro allora che quando il tempo stringe e si esige subito un risultato tangibile, imparare per piccole unità sarà il meglio, anche se ci si debba poi attendere un più rapido e notevole oblio.

L'« inibizione retroattiva ».

Un problema particolare d'interesse pratico per il lavoro intellettuale è quello della cosidetta *inibizione retroattiva*. È il fenomeno per cui quando uno sforzo di memorizzazione di un dato materiale segue ad un altro sforzo similare, la capacità di richiamo dei particolari del primo sforzo resta indebolita. Una memorizzazione danneggia l'altra che la segue. Ciò equivale a dire che il dimenticare non è funzione solo del tempo che passa, ma della nuova attività che sopravviene. Ciò che si fa *interferisce* con quel che si è fatto prima e ne « scalza » il ricordo.

Le ricerche fatte su questo fenomeno portano a queste conclusioni:

1. Se la nuova attività segue *immediatamente* un dato periodo di studio, l'effetto di interferenza risulta più notevole che se fosse passato un certo tempo tra le due attività. Un periodo di *distensione* tra una fase di apprendimento e l'altra è quindi utile ai fini del lavoro mentale, ed è più efficace in ogni caso del puro passaggio ad altra attività.

2. Quando una cosa è imparata *perfettamente* è meno soggetta all'effetto dell'interferenza. La cura quindi di organizzare le « unità di apprendimento » (lezioni, esercizi, ecc.) in modo da *conchiudere* ogni volta l'apprendimento di una parte, almeno nell'essenziale, resta giustificata.

3. Più il nuovo còmpito è difficile, esige sforzo, importa fatica, più aumenta l'effetto retroattivo sul materiale imparato prima. Dove ancora si conferma la necessità di *riposo* e distacco tra i vari còmpiti. Invece, più il materiale da imparare è interessante e piacevole, più è organizzato e significativo (nel senso su indicato, e cioè carico di significato), meno è soggetto ad interferenza. Inoltre più sono simili i due còmpiti che si susseguono, più possono essere affetti da interferenza (8): dal che si può concludere alla convenienza di differenziare il più possibile le attività (ad es. le materie scolastiche) che debbono susseguirsi immediatamente.

4. Il problema della « trasferenza » (transfer).

Tutta l'educazione, e non solo l'attività scolastica, è poggiata sul presupposto che le nozioni e i valori e i sentimenti appresi *estendano* la loro influenza su tutta la vita, che cioè il loro influsso si *trasferisca,* dal campo

(8) Si suppone però che i due compiti pur simili siano anche diversi; chè se fossero in qualche modo connessi o fossero « parti di un tutto », il loro apprendimento successivo verrebbe favorito e non intralciato, poichè rimane sempre vero il principio dello sviluppo e dell'apprendimento per integrazione o riorganizzazioni successive dei complessi psichici.

specifico in cui sono appresi, a tutti i settori vicini e in qualche modo a tutta la vita. Non tutto si può nei dettagli insegnare e imparare, ma a tutto arriva — si dice — l'influenza dell'educatore.

Ciò è stato oggetto di una lunga discussione, particolarmente viva nei paesi anglosassoni, dove si è parlato di « problema del *transfer* », che si potrebbe impostare così dal nostro punto di vista psicopedagogico: Come e fino a che punto l'apprendimento di un dato facilita l'apprendimento di un altro dato simile ad esso? Fino a che punto l'esercizio di una funzione influenza lo sviluppo di altre funzioni o anche di tutto lo spirito? Quali le condizioni per un *transfer* o trasferenza ottimale di influenze scolastiche e educative?

Il problema prese ben presto una piega polemica, poichè fu l'occasione di porre in questione il valore di certe discipline (come il latino, il greco, la matematica), tradizionalmente ritenute come essenzialmente formative e influenzanti tutto lo sviluppo mentale.

Le principali teorie esplicatrici.

— *La teoria della disciplina formale,* di cui già si disse, proprio per la sua insistenza sulla realtà di poteri mentali o facoltà ben definite ed esercitabili mediante opportuna « ginnastica mentale », non solo ammetteva l'esistenza del *transfer* dell'apprendimento, ma sembrava spiegarne facilmente il meccanismo, parlando di « forme » o abiti mentali che l'esercizio irrobustirebbe, a mezzo delle varie discipline. Così il latino darebbe « stringatezza » e « malleabilità » al pensiero, mentre l'aritmetica abituerebbe all'osservazione attenta, alla precisione, ecc.

È tutta la « muscolatura mentale » che sarebbe rinforzata e influenzata dall'esercizio. Il *transfer* sarebbe un fatto normale conseguente alla struttura stessa dello spirito umano, e tutte le discipline quali più quali meno, potrebbero favorirne l'espansione, influendo sulla crescita dell'uno o dell'altro potere mentale, qualunque sia il loro valore *pratico* (utilitario per la vita).

Una valanga di esperimenti, condotti negli ultimi 60 anni, ha battuto in breccia quella teoria. La prima esperienza scientifica fu condotta da W. James su se stesso: dopo un esercizio di memorizzazione di versi del *Paradiso Perduto* di Milton, non riscontrò miglioramento alcuno della memoria.

Da allora le ricerche si sono moltiplicate, con metodologia sempre più accurata, in vista di stabilire

— la realtà e la consistenza del *transfer,*

— le sue cause e condizioni.

L'esistenza di un *transfer*, positivo e negativo, fu provata in modo incontestabile, dopo le esitazioni di una prima serie di esperimenti. Due teorie ne tentarono la spiegazione:

— *La teoria degli elementi identici.* È una teoria associazionistica, sostenuta soprattutto dalle esperienze di Thorndike (già dal 1901). Ritiene che il cambiamento in una funzione ne altera un'altra solo in quanto le due funzioni lavorano su elementi identici, la cui conoscenza favorisce l'esercizio in nuove situazioni. Tali elementi identici possono essere nei dati stessi delle due situazioni (la stessa « chiave » in due pezzi di musica diversi), nell'atteggiamento o nel metodo con cui il soggetto le affronta.

Questa teoria, che praticamente viene a sminuire la consistenza di un vero *transfer*, influenzò fortemente i programmi scolastici americani, che furono costituiti meno in base a discipline « formatrici del pensiero », che di materiale tratto dalle esperienze della vita concreta: bisogna insegnare — si disse — solo quello che *serve* direttamente alla vita, poichè il resto veramente *non serve*.

È evidente che un certo *transfer* si realizza in parecchi casi per l'identità degli elementi tra le situazioni (così l'esercizio nell'addizione « si trasferisce » in qualche modo alla moltiplicazione per il fatto che questa si presenta in parte come un'addizione), ma la teoria non sembra offrire una vera spiegazione del fenomeno del *transfer*, in molti casi si dimostra inadeguata a spiegare i fenomeni di trasferenza, e in generale affetta un'incomprensione ingiustificata dei valori delle discipline classiche.

— *La teoria dell'esperienza generalizzata.* Sostenuta specialmente da Judd, questa teoria si contrappone al meccanicismo e atomismo della precedente, sottolineando la capacità dell'individuo di generalizzare i dati della sua esperienza, di costituire dei complessi di associazioni in cui un singolo tratto dell'esperienza si espande e diventa un *valore generale*. Si potrebbe pensare a un ritorno inconfessato all'affermazione scolastica dei poteri di *concettualizzazione* (un concetto si può dire anche un dato generalizzato o meglio depauperato delle note individuanti e arricchito di significato universale).

L'accento viene posto sui princìpi organizzativi e metodologici generali che, una volta colti, permettono l'espandersi del valore dell'esperienza. È la *tendenza organizzativa* e integrativa della coscienza che darebbe ragione del *transfer*.

« Le due teorie non sono esclusive una dell'altra e possono concorrere a una più generale interpretazione del *transfer* come una *funzione delle relazioni tra le attività* da cui e a cui il *transfer* avviene » (Mc Geoch). Resta però essenziale che il soggetto *sia cosciente* di quelle relazioni.

Conclusioni psicopedagogiche.

Le principali conclusioni d'interesse psicopedagogico che scaturiscono dalle esperienze sul *transfer* sono le seguenti:

1. Il vantaggio realizzato in una funzione o situazione di apprendimento si trasferisce a un'altra funzione soprattutto nel caso che i soggetti siano edotti del *metodo* usato nell'apprendimento. Così far capire il metodo della memorizzazione, di un dato procedimento logico, di una operazione aritmetica, ecc., favorisce la trasferenza ad esperienze simili a quello in cui è stato fatto l'esercizio. Il metodo d'insegnamento e d'apprendimento importa di più, ai fini del *transfer*, che la stessa materia appresa.

2. Altra condizione che favorisce il *transfer* è lo sviluppo della *capacità a generalizzare*. Tale sviluppo può essere favorito da un insegnamento che si preoccupi di riportare sempre le singole esperienze a *princìpi* più o meno generali, la cui assimilazione permetterà poi la soluzione di nuovi problemi similari. Questo vale in tutti i campi dell'apprendimento, anche in quello dell'assimilazione di *ideali*, e cioè di idee generali cariche di emotività. Forti ideali hanno forte trasferenza e cioè influenzano un largo campo di comportamento, poichè l'emozione che li sostiene fa riconoscere facilmente le varie situazioni di vita a cui sono applicabili. E gli ideali possono essere *insegnati* e coscientemente acquisiti. Per essere efficaci ai fini del *transfer* devono essere carichi di significato e di « desiderabilità » per il soggetto. Inoltre dev'essere fatto lo sforzo da parte dell'educatore di aiutare a individuare il comportamento coerente con l'ideale. *Far prender coscienza delle implicanze concrete dell'ideale*, moltiplicando gli esempi della sua applicabilità. L'ideale deve diventare così uno « schema di riferimento » o un contesto a cui il comportamento si riporti con la maggior coerenza possibile.

3. Non ci si deve attendere che il *transfer* si verifichi automaticamente (essendovi « disposta » la nostra struttura mentale). Esso può e deve essere coscientemente favorito e modificato da uno sforzo positivo, che sospinga nella sua direzione.

Se l'insegnante si preoccupa di *legare* il suo insegnamento del latino all'apprendimento delle altre materie (ad es. dell'italiano), vi sarà *transfer* più facile e più ampio verso quelle discipline. Così per il « rigore » della matematica, che sarà tanto più formativo alla rigorosità, quanto più ci si preoccuperà di insegnare esplicitamente quella qualità, partendo dalle esperienze matematiche.

Si deve insegnare per il transfer, orientare cioè l'insegnamento a formare unità conoscitive (leggi, princìpi, ideali, atteggiamenti) sempre più ampie, significative e illuminanti molti aspetti concreti della vita. L'insegnamento e l'educazione, specie secondaria, devono portare a un *sistema* di concetti e generalizzazioni di larga applicabilità e guidare alla loro applicazione concreta. *Insegnare*, cioè, *a pensare e educare a vivere secondo ideali*.

CAP. IV

LA PERSONALITA'

« La psicologia deve considerare l'uomo nella sua totalità » (Gemelli).

Preoccupati di offrire un quadro in qualche modo completo dello sviluppo psichico umano, ai fini della guida educativa di tale sviluppo, dobbiamo concludere accennando almeno ad alcuni problemi della personalità, intesa come *totalità cosciente e unificata di elementi biopsichici svariati*. La considerazione della personalità, come unità dinamica dell'uomo, è oggi al centro della ricerca psicologica.

1. Descrizione della personalità.

In senso strettamente psicologico, la personalità si può definire — con C. Burt — « il sistema totale delle tendenze relativamente permanenti sia fisiche che mentali, che contraddistinguono un individuo e che determinano le sue reazioni caratteristiche al suo ambiente materiale e sociale » (1).

Concordemente si descrive la personalità come il complesso dinamico e unitario di tutte le funzioni fisiologiche e psichiche. Ma è chiaro che il significato di tale descrizione varia col variare del significato dato al termine « funzione psichica ». Vi è così una concezione spiritualista o materialistica della personalità, a seconda che si ammette o meno la specificità o differenza *qualitativa* delle funzioni psichiche « superiori » del-

(1) *Symposium on Personality*, in « Brit. Journal of Educational Psychol. », XV, p. 107. Questa definizione fu accettata praticamente da tutti i partecipanti al Congresso sulla personalità (tra i quali anche G. W. Allport), di cui è dato in questo numero il resoconto.

l'uomo (intelligenza, affettività superiore, volontà libera), rispetto alle funzioni « inferiori » o istintive.

Resta ad ogni modo acquisito che la personalità, come « sintesi vitale » di tutte le funzioni umane (anche se considerate qualitativamente differenti tra loro), è la risultante dell'integrazione di tutti i fattori che la compongono e reagisce, caratteristicamente per ogni individuo, in maniera unitaria.

Si confonde sovente personalità con carattere e anche con temperamento.

— Il *temperamento* connota soprattutto le tendenze o tratti costituzionali innati e le reazioni emotive legate al dato ereditario.

— Il *carattere* ha piuttosto significato etico, e si riferisce all'*organizzazione e integrazione di quegli impulsi* ereditari in *abiti* o modi permanenti di condotta, acquisiti sotto l'influenza dell'attività volontaria, di un sentimento o ideale dominante. La *caratterologia* e la *tipologia* sono il tentativo — appena iniziato, su un piano di rigore scientifico — di descrivere la struttura e le forme, principali e tipiche, del carattere.

La personalità si può distinguere dal temperamento e anche dal carattere: essa ne è l'integrazione in un'unità superiore e comprensiva di tutti gli aspetti strutturali e dinamici, innati e acquisiti, che contraddistinguono una persona.

Quell'integrazione è, nel suo aspetto perfetto, un ideale. Vi è cioè un equilibrio ideale tra le varie componenti la « costellazione » della personalità, che dev'essere conquistato gradualmente, attraverso situazioni di conflitto e di arresto. Anche la personalità *si sviluppa,* tendendo alla perfetta integrazione. Educare è contribuire allo sviluppo integrale della personalità.

2. La struttura dinamica della personalità.

Lo studio degli aspetti più propriamente dinamici (tendenziali) della personalità è abbastanza recente, ma ha polarizzato ben presto l'attenzione più viva degli psicologi della personalità. La psicologia *generale* classica, di tipo strutturalista (e quindi essenzialmente statica) non se ne interessò gran chè. Le ricerche sulla personalità si svilupparono invece nell'ambito della psicologia clinica e della psicopatologia. La Psicanalisi e in genere le « psicologie del profondo » tentarono una sistemazione teorica dei dati clinici riscontrati.

La loro maggiore scoperta fu quella dell'importanza fondamentale delle tendenze istintive *inconscie* sul comportamento umano. La persona-

lità non è solo e tanto una *struttura* unitaria, dominata dalle funzioni superiori di conoscenza, ma anche e soprattutto — essi sostennero — un *fascio di tendenze* o istinti o bisogni (tra i quali, i più potenti — se non unici — quello sessuale e « la volontà di potenza »), la cui azione è in gran parte non percepita nè percepibile dalla persona che ne è portatrice.

Nello schema che segue è data la classificazione dei processi psichici di cui sarebbe costituita la personalità secondo i freudiani:

Processi psichici	coscienti		1	IO	accessibili alla evocaz. volont.
			2		
Processi psichici non coscienti	preconsci				
	inconsci	rimoventi	3 -	SUPER-IO	non accessibile all'evoc. volont.
		rimossi	4 -	ES (Sè)	

L'*ES* (o *ID*) sarebbero le energie originali, il sostrato dinamico di ogni reazione istintiva, tendenti alla soddisfazione egoistica, dominate dal principio del piacere (l'« io voglio, a qualunque costo »). Ad esso sarebbero pure collegati i *complessi* o frammenti di tendenze « rimosse » o impedite di giungere a soddisfazione e ricacciate nell'inconscio (di dove influenzano, sotterraneamente, il comportamento).

L'IO rappresenta la parte cosciente della personalità, il controllo volitivo delle tendenze costruttive: non propriamente, per Freud, qualcosa di distinto sostanzialmente dalle tendenze istintive (sessuali) dell'ES, ma principio di ordine tra le tendenze, che tien conto delle indicazioni della realtà ambientale.

Il SUPER-IO, che si può dire la *censura* della coscienza, coincide praticamente con le esigenze dell'ambiente sociale. In gran parte inconscio, in quanto formato dagli imperativi parentali dei primissimi anni, esso è il censore rigido e inflessibile che respinge e « rimuove » (*refoulement*) le tendenze della « libido » originaria, impedendole ogni manifestazione socialmente inaccettabile.

Tale struttura psichica potrebbe essere pure espressa graficamente come viene riportato, dal Cattell, a pagina seguente.

Tutto il comportamento non sarebbe che la risultante dell'interazione di queste forze. L'equilibrio della personalità risulterebbe dalla riduzione dei conflitti interiori, nati dallo scontro di quelle forze istintive e sociali, mentre nevrosi e psicosi sarebbero un sintomo di conflitti non composti.

Qualunque sia il giudizio che una rigorosa sperimentazione, già iniziata, porterà su tale sistemazione freudiana della personalità (la quale pecca almeno di unilateralità, facendo pochissimo conto dei processi conoscitivi e dinamici specificamente *umani*, non istintivi, che noi invece

riteniamo determinanti e predominanti nell'integrazione della personalità normale), già fin d'ora si possono fissare alcuni dati interessanti:

1. « È un fatto capitale che non si può considerare il dinamismo psichico dell'uomo come un vettore *unico,* che segue una direzione determinata: *la struttura dinamica della personalità è caratterizzata da tensioni* e conflitti interiori » (2). La personalità non si sviluppa in modo incontrastato, ma attraverso la graduale e sempre più completa integrazione di forze antagoniste. È la traduzione psicologica dell'adagio scritturale: « è

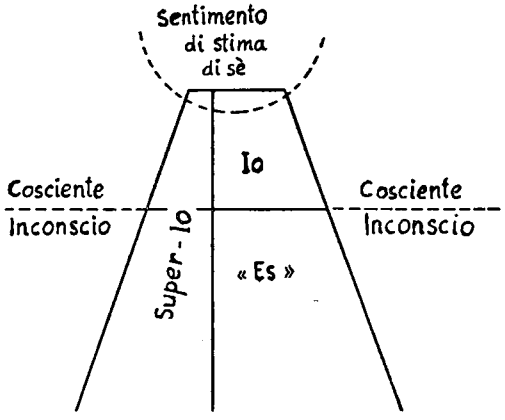


Fig. 15. - *Le strutture dinamiche della personalità (risultanti dall'analisi dei conflitti - secondo Freud).*

battaglia la vita dell'uomo sulla terra », e delle intuizioni religiose paoline sulle « due leggi » che dividono lo spirito umano, sulla lotta tra « uomo vecchio » e « uomo nuovo » (e qui la ragione teologica portata a spiegazione adeguata di tale conflitto integra il dato psicologico).

Questo conflitto interiore è proprio dell'uomo: l'animale non ha veri conflitti, poichè segue sempre la linea del bisogno più forte. L'uomo perchè capace di ideale *cosciente* e di sforzo *personale,* tende a superarsi continuamente, a imporsi uno sviluppo sempre più ricco, e ciò non è possibile senza lotta e repressione di tendenze contrastanti con l'ideale di sviluppo perseguito.

2. Di fatto, « in qualsiasi forma di personalità sperimentata dall'uomo in un momento determinato, le forze di sviluppo agiscono *in direzioni divergenti.* In particolare, ce ne sono di quelle che non si mettono

(2) Nuttin G., *Psicanalisi e personalità,* p. 223. A quest'opera, di cui abbiam curata con L. Calonghi, l'ediz. italiana, ci ispireremo per quanto seguirà.

in linea con l'ideale concreto scelto dall'uomo in un dato momento... Così che nell'uomo che, tutto considerato, vuole attuare in sè potenzialità " superiori " — nel campo morale, sociale, economico o altro — sono pure presenti altre forze di sviluppo, che rappresentano ad es. un ideale di espansione sulla via meno costruttiva dell'abbandono all'impulso del momento ». L'uomo deve scegliere, ad ogni istante, tra le forme svariate di ideale e le forze divergenti che lottano in se stesso (alcune delle quali, come quelle sessuali, sono particolarmente angustianti, oggi soprattutto che l'ambiente le stimola fortemente).

3. « L'analisi dello psichismo normale della personalità umana ci rivela che lo stato di conflitto che si manifesta nell'uomo *deve radicarsi profondamente nella forma specificamente umana della nostra vita psichica* ». E cioè, il conflitto è in qualche modo essenziale e necessario all'uomo, è legato alla sua natura *spirituale*. Nella sua apparente anormalità, esso è normale.

Il problema quindi non è tanto quello di eliminare i conflitti, distruggendo le forze o tendenze che lo provocano (sarebbe distruggere l'uomo), e nemmeno solo di « censurare » le tendenze istintive, « rimuovendole » o ricacciandole nell'inconscio, ma soprattutto di far prevalere potenzialità e tendenze specificamente umane e superiori, di far espandere le forze *positive* che sottostanno alla struttura spirituale dell'uomo.

Ma come far sì che il conflitto tra le varie forze costruttive, ma contrastanti, della personalità si componga e si realizzi l'integrazione ideale della personalità?

3. Lo sviluppo costruttivo della personalità.

Per far comprendere l'importanza educativa del problema, impostiamo una questione concreta: È possibile reprimere una forte tendenza naturale (come quella alla procreazione) senza provocare danni psichici (ansietà, ossessioni, nevrosi)?

La risposta generale può essere: La doppia serie di tendenze umane che formano il sostrato dinamico della personalità (tendenze o impulsi *organici* e tendenze o aspirazioni « superiori », alla cultura, alla perfezione morale, ecc.) *possono* integrarsi equilibratamente nella personalità, poichè entrambe le forze sono di per sè *costruttive*. Tuttavia, abitualmente lo sviluppo integrante esigerà una scelta e una *rinuncia* a certi bisogni (o a certe manifestazioni di bisogni) dell'una o dell'altra serie. E « soltanto mediante il ripetuto consenso alla soddisfazione di certi bisogni e la non-

soddisfazione di qualche altro, il dinamismo umano si sviluppa, il più delle volte, in direzioni privilegiate ».

Così, la perfezione della consacrazione sacerdotale e religiosa è condizionata a rinuncie precise di tendenze fondamentali (quelle a cui obbligano ad es. i voti di castità e di obbedienza). Quella rinuncia necessaria all'espansione totale della vita relgiosa o dell'apostolato non pregiudica l'equilibrio e lo sviluppo armonico della personalità purchè si realizzino forme di compensazione adeguata e la cosa avvenga secondo le leggi psicologiche dello sviluppo (oltre che nel contatto costante con le sorgenti vive della Grazia).

G. W. Allport afferma: « Un individuo può, senza serio conflitto, rinunciare a qualche specifica soddisfazione, purchè trovi altre fonti di equivalente soddisfazione... In tali casi, l'individuo non tien conto, semplicemente, dei suoi desideri insoddisfatti, lasciandoli atrofizzare o reprimendoli *senza danno* nell'interesse di un altro piano di vita che soddisfa non quei desideri, ma che soddisfa *lui* come uomo totale » (3).

Come può avvenire quell'« atrofizzazione » o perdita di vigore dinamico delle tendenze indesiderate? E come incanalare la forza di quelle tendenze non soddisfatte verso attività conformi all'ideale prescelto?

Riferendoci, con il Nuttin, alla *legge dell'effetto*, potremmo avviarci ad una risposta soddisfacente (in linea con quanto già detto sulla natura dello sviluppo, in generale, e sulla funzione della legge dell'effetto nell'apprendimento). Quella legge può esser formulata così:

« Le forze normali di comportamento e i loro dinamismi *si evolvono nella direzione del successo*, nel senso che mentre i modi di agire che portano a un risultato soddisfacente sono conservati dall'organismo, le forme di comportamento che, invece, finiscono con lo scacco o con un risultato relativamente insufficiente vengono gradatamente eliminate dalla condotta ».

Se ciò è vero, come prova la psicologia sperimentale, basterà negare coscientemente soddisfazione a certe tendenze indesiderate e ricercare invece costantemente l'espansione di altre tendenze, perchè queste si sviluppino fortemente e le altre giungano a perdere gran parte della loro potenzialità attiva. Inoltre, basterà che una nuova forma di comportamento porti ad una soddisfazione *maggiore*, perchè gli oggetti o le forme di comportamento precedenti perdano la loro forza attrattiva e le tendenze corrispondenti vadano verso l'estinzione.

Questo fenomeno può presentarsi *spontaneamente*, quando, per influsso della maturazione interna o per effetto dell'ambiente, un determinato

(3) *Personality*, New York, Holt, 1937, p. 185.

bisogno è sostituito e quasi eliminato da un altro più soddisfacente. Così, la tendenza alla soddisfazione autoerotica scompare abitualmente verso la fine dell'adolescenza per effetto della crescita interna del bisogno sessuale, che si orienta verso forme diverse di soddisfazione (ed è pure caratteristica al riguardo l'evoluzione dell'aspetto sentimentale di quel bisogno, col passaggio da forme di « narcissismo » affettivo all'amicizia, e poi all'amore).

Ma è possibile anche provocare e favorire *volontariamente* il processo di estinzione di certe tendenze e di potenziamento di altre. Ciò si realizza specialmente nel caso in cui la personalità si organizzi attorno ad un grande *ideale,* che dia profonda soddisfazione alla personalità *totale.* In questi casi (si pensi agli eroi della cultura e della santità), lo sviluppo della personalità sulla linea di quell'immagine ideale di sè avviene a scapito di tutte le altre forme di soddisfazione, che diventano *realmente* sempre meno soddisfacenti e anche ripugnanti, qualora contrastino con l'ideale. C'è, sì, una rinuncia a soddisfazioni particolari, ma questa ad un certo punto non è più sentita, perchè è la personalità *totale* che è soddisfatta. La gioia trionfante e la coerenza assoluta e incrollabile dei santi, unita a vero dispregio delle soddisfazioni della carne e dell'amor proprio, è frutto — oltre che della Grazia — anche di quel processo naturale, se pur volontario, di eliminazione di particolari potenzialità dinamiche, a mezzo di severa e costante « astensione », a beneficio di altre potenzialità che si sviluppano nel quadro della personalità totale.

L'interesse di questi princìpi psicologici per l'educazione è grandissimo. È qui infatti indicata una via alla soluzione dell'angoscioso problema del *controllo degli istinti* e delle tendenze inferiori, per la conquista dell'equilibrio tra le due serie di forze costruttive della personalità. Tale equilibrio e controllo risulta possibile, nei casi normali, solo se sia presente e sommamente soddisfacente quell'*ideale* superiore a cui conformare il comportamento, nella rinuncia continuata al soddisfacimento dei bisogni inferiori (rinuncia totale, se necessaria per il trionfo dell'ideale superiore, o rinuncia parziale, sempre necessaria per la realizzazione di qualsiasi vocazione *umana*). Una pura repressione o « rimozione » di questi bisogni è inefficace (e a volte pericolosa per la sanità psichica), quando non sia compensata dalla forza *positiva* del soddisfacimento delle tendenze superiori della persona.

Alla pedagogia trarne tutte le conclusioni d'interesse educativo.

4. Personalità e volontà.

Un'ultima questione che ci poniamo a proposito dello sviluppo della personalità è questa: in che misura vi concorrono intelligenza, volontà e affettività? Lo sviluppo integrativo della personalità, scopo della educazione, è una questione di luce (istruzione, comunicazione di motivi o ideali) o di calore (sentimento) o di esercizio volitivo?

Nel 1894, C. Piat scriveva: « I criminologi contemporanei hanno messo in una luce migliore due verità di grande importanza: 1) hanno dimostrato che l'energia del volere morale dipende intimamente dallo stato dell'organismo; 2) hanno fatto vedere, alla luce dell'esperienza, che l'onestà è legata molto meno all'intelligenza che ai sentimenti morali. È questa un'idea che non è solamente profonda, ma anche notevolmente opportuna. Ci si meraviglia, ci si spaventa della avanzata progressiva della criminalità. Ma è un secolo che ci si figura che basti illuminare per migliorare, è un secolo che l'educazione della gioventù è esclusivamente intellettualistica, è un secolo che si disimpara l'amore » (4).

Intellettualismo e volontarismo han sempre diviso il campo psicopedagogico. Oggi si tende a fondere in un *personalismo*, inteso come considerazione della personalità umana nella sua « totalità », le istanze intellettualistica (che sottolinea l'importanza dei motivi e degli ideali) e affettivo-volontaristica (che sostiene il primato del volere e dell'amore).

« In una concezione personalistica della libertà, l'atto della decisione e della scelta volontaria appartiene propriamente alla persona, non alla funzione volitiva. Ne segue quindi che l'educazione, il cui còmpito essenziale è quello di sviluppare nell'individuo il controllo della condotta, dovrà tendere alla formazione della personalità più che al semplice allenamento della volontà » (5).

Porre alla base dell'atto volitivo e del comportamento la personalità equivale a porre in dubbio l'efficacia di un puro *esercizio o ginnastica della volontà* e insieme di una pura *presentazione di motivi* (nel senso, ad es., del Lindworsky). Tutto, esercizio e motivazione, è condizionato alle condizioni personali dell'individuo (e le recenti esperienze sulla percezione han posto in rilievo quanto sia soggettiva, e cioè dipendente da fattori personali svariati, la percezione dei valori). « Come un terreno mal colti-

(4) *La liberté*, Paris, Lethielleux, 1894-95, t. I, p. 286.

(5) Zavalloni R., *La libertà personale, nel quadro della psicologia della condotta umana*, Milano, « Vita e Pensiero », 1956, da p. 266 a p. 271. Di quest'A. si vedrà pure utilmente il volumetto *Educazione e personalità*, ib., 1954. La considerazione della volontà e della libertà in psicologia sperimentale e clinica non è più oggi una questione oziosa o risibile (come ai tempi non lontani del determinismo evoluzionistico). L'opera qui citata è anche un resoconto critico degli studi e ricerche che si vanno moltiplicando sull'argomento.

vato lascerà infruttuose anche le migliori sementi, così resteranno senza frutto i valori seminati sul terreno incolto di una personalità che non è sufficientemente integrata in tutte le sue funzioni ».

Questo non significa sostenere che l'esercizio della volontà non abbia una sua efficacia e soprattutto non sia necessaria la presentazione di grandi motivi e il potenziamento di alti ideali. Quanto si disse più sopra in proposito rimane ben fermo. Ma si vuol soltanto far notare che vi è una condizione di base perchè esercizio e motivi siano efficaci: che la personalità abbia la necessaria *integrazione,* che cioè tra le varie funzioni fisiologiche e psichiche vi sia un certo equilibrio, che soprattutto l'*affettività* sia normale e non squassata da problemi perturbanti (un bambino, colpito da un grave « trauma affettivo » per la perdita della madre, può essere incapace per questo solo di un comportamento accettabile, anche se *sa* che fa male e *vorrebbe* far bene).

Di qui ancora non si deve inferire che ogni comportamento antisociale o immorale sia da spiegare solo in funzione di « disgregazione della personalità »: sarebbe ridurre il male anche morale a pura anormalità psichica, vanificando la realtà della responsabilità morale.

Ma è certo che solo una personalità ben integrata ed equilibrata (quale si realizza in molti santi) è in grado di agire abitualmente e con una certa facilità in conformità alle leggi della sua natura razionale. In questo senso, si può parlare di una « normalità dell'anormale », in quanto nessuno o quasi raggiunge la pienezza dello sviluppo integrativo della propria personalità. Solo gli anormali gravi avran bisogno delle cure di una vera psicoterapia, per riacquistare un minimo di equilibrio, ma tutti devono essere portati, a mezzo dell'educazione, dalla dispersione e dal dissesto infantile all'assestamento, mai pienamente realizzato, della personalità matura.

5. Personalità e libertà.

Cuore della personalità è la libertà, e scopo dell'educazione è pure quello di formare all'uso della libertà morale.

Si distingue abitualmente tra *libertà di scelta* (o psicologica) e *libertà morale.* J. Maritain le caratterizza, la prima come *libertà iniziale* o di partenza, la seconda come *libertà terminale,* nel senso che dev'essere penosamente conquistata proprio a mezzo della libertà di scelta.

Una personalità è ben integrata e quindi educata, quando è resa capace di una costante scelta preferenziale per il bene. Di qui l'importanza di educare all'uso razionale della *libertà di scelta.* « Per questo — conclude

R. Zavalloni il suo studio sulla libertà personale — è indispensabile sviluppare nel ragazzo la capacità di giudizio, lo spirito di iniziativa, il senso di responsabilità; è indispensabile abituare il ragazzo a prendere con serena deliberazione le piccole decisioni che orientano la condotta quotidiana, se si vuole metterlo in grado di prendere con piena libertà e responsabilità le grandi decisioni della vita... L'essere umano è in parte l'espressione complessa di molteplici influenze interne ed esterne; ma egli è pure, in grande misura, ciò che egli fa di se stesso. Oltre la motivazione, l'emozionalità, l'ambiente, l'eredità, vi è nell'individuo la capacità innata di scegliere, di autodeterminarsi in una linea di condotta, di tracciare da se stesso il proprio destino. Se è vero che i tratti, le attitudini, le caratteristiche di un individuo non sono materia di libera scelta, è pur vero che i fattori personali possono essere influenzati fortemente dal processo di autocontrollo. Ogni metodo di psicoterapia che mira a portare l'individuo all'adattamento e all'integrazione della sua personalità, e similmente ogni metodo di educazione che tende essenzialmente alla formazione della personalità, deve presumere questa fondamentale capacità di ogni essere umano e deve cercare di svilupparla al più alto grado possibile. La realizzazione di un illuminato autocontrollo può dirsi quindi lo scopo essenziale dell'educazione ».

CONCLUSIONE

La guida dello sviluppo umano verso la maturità totale — còmpito dell'educazione — suppone, oltre la fissazione di un concetto esatto di « maturità » (a cui concorrono pure le scienze teologico-filosofiche e sociali), una conoscenza precisa della natura, delle leggi, delle forme e delle fasi di quello sviluppo.

A tale conoscenza abbiamo cercato di avviare, e dal complesso dei dati riportati si potrebbe, riassumendo, far emergere i seguenti princìpi e le istanze educative che ne risultano:

1. *Lo sviluppo interessa tutta la personalità,* nel suo aspetto psichico-spirituale come in quello bio-fisico. Il *senso dello sviluppo,* di cui dev'esser dotato l'educatore, influenzerà quindi l'azione educativa in ogni suo « momento », anche in quello morale e religioso. La pazienza, intesa come rispetto del ritmo di sviluppo, è la prima virtù educativa che la psicologia pedagogica insegna all'educatore.

2. *Lo sviluppo è uno slancio unitario,* risultante dalla spinta di vettori interdipendenti (anche se qualitativamente distinti e a « velocità » diverse). L'educatore avrà quindi il *senso della complessità dello sviluppo e della sua relativa unità,* per cui davanti a ogni « problema di sviluppo » tenderà a collegarne i fenomeni con tutti i settori o segmenti evolutivi, sapendo che « tutto reagisce su tutto ».

3. *Lo sviluppo è un fatto di progressiva organizzazione,* per integrazione, a tutti i livelli evolutivi, tendente a un equilibrio organico nella *personalità,* intesa come la « sintesi vitale » e dinamica di strutture e funzioni, che caratterizza una persona. Còmpito dell'educatore sarà quello di favorire nell'educando quel processo spontaneo di organizzazione e « siste-

mazione » ai vari piani, puntando verso la realizzazione di un'integrazione della personalità, in cui le varie forme e forze si compongano e gerarchizzino secondo l'ideale che le « scienze dei fini educativi » (teologia, filosofia, sociologia...) avranno fissato. Organicità, contro atomismo educativo!

4. *Lo sviluppo umano è estremamente plastico:* soprattutto l'ambiente *educativo* (nel senso più vasto della parola) ha, sulla parte di esso che più c'interessa (tratti della personalità e anche funzioni intellettuali), notevoli possibilità d'influenza. La fiducia dell'educatore nella sua opera è giustificata, oggi più che mai, dalle risultanze delle ricerche sui rapporti tra eredità e ambiente. Lo sforzo di formazione e di ricupero (di mentalmente ritardati e di « caratteriali ») è questione soprattutto di sapiente organizzazione di ambiente, specie *sociale*. L'odierno sforzo di *socializzazione* dell'apprendimento e della vita educativa, intesa come valorizzazione dei gruppi sociali e dello spirito comunitario, è anche sulla linea delle ricerche psicologiche, oltre che essere un postulato pedagogico e didattico. (E tuttavia non bisognerà premere tanto sull'influenza ambientale-sociale da dimenticare, da una parte i limiti imposti dai fattori ereditari e dall'altra le possibilità di resistenza volontaria alle normali pressioni dell'ambiente).

5. *Lo sviluppo è individuale:* differisce, nella sua forma e nel suo ritmo, da individuo a individuo, e nello stesso individuo in tempi diversi. Il *senso delle differenze individuali* e la convinzione della necessità di una *individualizzazione* del trattamento educativo sono tra le istanze più chiare che la psicologia pedagogica trasmette all'educatore e all'insegnante.

6. *Lo sviluppo psichico umano ha una sua specificità:* fin dalle sue prime fasi è decisamente influenzato dalla presenza di poteri conoscitivi e, in seguito, di autocontrollo, che lo distinguono nettamente da quello animale e gli imprimono un orientamento e un dinamismo caratteristico. L'educatore, pur non dimenticando l'influsso potente dei dinamismi inconsci e istintivi sul comportamento (specie in casi di sviluppo patologico), dovrà puntare soprattutto su quei poteri *razionali*. La spiritualità è anche, dal punto di vista psicologico (fenomenologico), un traguardo e una conquista, nel senso che l'educando vi accede gradualmente e per positivo esercizio, sempre più perfetto, dei poteri spirituali. Pur col senso di quella gradualità, l'educatore dovrà *intervenire*, in ogni modo possibile e adeguato, per sviluppare dalla loro « forma embrionale » le aspirazioni o tendenze spirituali dell'educando, e per portare all'uso sistematico — nello sforzo di apprendimento e di formazione — delle potenzialità propriamente intellettive e di autodeterminazione. Una *psicologia umana* dell'educazione porta ad una *educazione umana*, centrata sull'intelligenza e sulla libertà.

(Oltre le opere già citate nel testo, si segnalano qui alcune tra le più importanti pubblicazioni d'interesse psicopedagogico, senza alcuna pretesa di completezza).

ASCH S., *Social Psychology*, New York, Macmillan, 1952 (di prossima pubblicazione, in trad. italiana, nella Collana « Psicologia e Vita » della S.E.I., Torino) (una delle poche opere americane sull'argomento accettabile, quasi totalmente, dal punto di vista teorico e ben informata).

BASTIEN H., *Psicologia dell'apprendimento*, Brescia, « La Scuola », 1954 (trad. dal francese) (d'ispirazione cattolica, ma senza pretese di precisione e completezza).

BINET A., *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, Flammarion, 1911 (idee di un precursore della psicologia pedagogica, ancora di valore per la pratica educativa e la ricerca psicopedagogica).

BARBEY L., *Pédagogie expérimentale et chrétienne*, Friburg (Svizzera), Ed. Saint Paul, 1940 (utile soprattutto per gli elementi di psicologia applicata ai problemi della *formazione*, e non solo dell'istruzione cristiana).

BASSI A., *Psicologia scolastica*, Firenze, Ed. Universitaria, 1956 (opera informativa, limitata ai problemi dell'istruzione primaria, d'ispirazione sociologistica).

BOSSARD J. M. S., *The Sociology of Child Development*, New York, Harper, 1948 (sugli aspetti sociali dello sviluppo infantile; panorama delle ricerche positive, interessante per l'educazione familiare e di gruppo).

BROOKS F. D., *Child Psychology*, Boston, Houghton Mifflin, 1937; *The Psychology of Adolescence*, id., 1929 (basato su pazienti misurazioni; in contrasto con la tesi di Stanley Hall, prova la continuità dello sviluppo).

BUGELSKI R. B., *The Psychology of Learning*, New York, Holt, 1956 (la più recente e completa opera sull'argomento; assai critica sul valore psicopedagogico delle ricerche fatte finora sull'apprendimento).

BUYSE R., *L'expérimentation en pédagogie*, Bruxelles, Lamertin, 1935 (l'opera fondamentale del caposcuola della pedagogia sperimentale in Europa).

CALONGHI L. e GRASSO P. G., « La psicologia clinica al servizio dei ragazzi *difficili* », in " Salesianum ", a. XIV, n. 4, pp. 544-577 (una presentazione d'insieme sulla natura, i problemi e i metodi della psicologia clinica, specie nel suoi rapporti con l'educazione).

CARMICHAEL L., *Manuel de psychologie de l'enfant* (3 voll.), Paris, Presses Universitaires de France, 1950 (trad. dell'omonimo trattato fondamentale americano).

CASTIELLO J. (S.J.), *Una psicologia umana dell'educazione*, Torino, S.E.I., 1955 (con particolare riferimento ai problemi della formazione intellettuale classica).

CATTELL R. B., *La personnalité: étude systématique, théorique et concrète* (2 voll.), Paris, Presses Univ. de France, 1956 (trad. dall'inglese) (lo studio più metodico e comprensivo dei problemi della personalità).

CLAPARÈDE E., *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*, Genève, Kundig, 1916 (6ª ediz.) (opera classica, d'indirizzo funzionalistico).

DALBIEZ R., *La méthode psychanalytique et la doctrine freudienne* (2 voll.), Paris, Desclée de Brower, 1936 (uno dei migliori studi critici sulla psicanalisi, dal punto di vista filosofico e anche scientifico).

DALLA NORA G., *Condizionatori biologici della personalità*, Torino, P.A.S., 1956 (studio sintetico sui rapporti tra biologia e educazione, con ampi orientamenti bibliografici).

DEBESSE P., *La crisi d'originalità giovanile*, Roma, AVE, 1948 (trad. dal francese); *L'adolescenza*, Milano, Garzanti 1951 (trad. franc.) (il migliore conoscitore dell'adolescenza, in Francia).

DE LA VAISSIÈRE J. (S.J.), *Psicologia pedagogica*, Roma, Buffetti, 1921 (trad. franc.) (opera ancora preziosa per qualche capitolo, ma da aggiornare).

FALORNI M. L., *Lo studio psicologico dell'intelligenza e della motricità*, Firenze, Ed. Universitaria, 1952; *Lo studio psicologico del carattere e delle attitudini*, ib., 1954 (presentazione e adattamento, almeno parziale, dei *tests* per esami psicologici di ogni genere).

FERRÉ A., *Les tests à l'école*, Paris, Bourrelier, 1949 (manualetto pratico a uso degli insegnanti, con esempi di tests scolastici).

FLEMING C. M., *Adolescence. Its Social Psychology*, London, Routledge and Kegan, 1949 (panorama delle ricerche inglesi e americane sull'argomento).

GATES A. I., *Educational Psychology*, New York, Macmillan, 1948 (3ª ed.) (uno dei migliori manuali americani di psicologia pedagogica).

GEMELLI A., *La psicologia a servizio dell'orientamento professionale nelle scuole*, Bologna, Zanichelli, 1943; *La psicologia dell'età evolutiva*, Milano, Giuffré, 1954 (la più importante opera di psicologia evolutiva in Italia).

GEMELLI A. e ZUNINI G., *Introduzione alla psicologia*, Milano, « Vita e Pensiero », 1947 (solido studio introduttivo e critico).

GUILLAUME P., *Manuale di Psicologia*, Firenze, Ed. Universitaria, 1953 (trad. franc.) (d'indirizzo gestaltista; con imprecisioni sul piano teorico).

GUITTARD L., *L'évolution religieuse des adolescents*, Paris, Spes, 1952 (espone qualitativamente, e tentando una tipologia, i risultati di una inchiesta; utile, ma non definitivo sull'argomento).

HURLOCK E. B., *Child Development*, New York-Toronto-London, Mc Graw-Hill Book Co., 1950 (2ª ed.); *Adolescent Development*, ib., 1940; *Developmental Psychology*, ib., 1953 (forse i migliori manuali americani di psicologia evolutiva; ottima informazione e documentazione; tendenza a sopravalutare l'influenza ambientale, specie sociale).

JUDD C. H., *Educational Psychology*, Boston, Houghton Mifflin, 1939 (reazione al « connessionismo » o associazionismo behavioristico di Thorndike).

KRECH D. et CRUTCHFIELD R. S., *Théorie et problèmes de psychologie sociale* (2 voll.), Paris, Presses Univ. de France, 1952 (trad. di uno dei migliori trattati americani, di tendenza « riduzionistica »).

LORENZINI G., *Psicopatologia e educazione*, Torino, S.E.I., 1950; *Lineamenti di caratterologia e tipologia, applicate all'educazione*, ib., 1952 (chiare sintesi a uso degli educatori).

MENDOUSSE P., *L'âme de l'adolescent*, Paris, Alcan, 1911 (trad. ital. presso l'AVE, Roma); *L'âme de l'adolescente*, Paris, Alcan, 1928 (buona descrizione dei fenomeni adolescenziali, ma ancora influenzata dalle tesi superate dello Stanley Hall).

PFISTER O., *Pedagogia e Psicanalisi*, Napoli, Gianni, 1927 (trad. dal tedesco) (opera di un pastore protestante distintosi nel tentativo di avvicinare la psicanalisi ai problemi dell'educazione e della direzione spirituale).

REED B. H., *Psicologia de las materias de enseñanza primaria*, Mexico, UTEHA, 1949 (trad. di un trattato americano, con ampia documentazione).

SKINNER C. D., *Psicologia de la education* (2 voll.), Mexico, UTEHA, 1946 (trad. dall'inglese) (vasta opera di psicologia genetica, a servizio dell'educazione; indirizzo positivistico).

THORNDIKE E. L., *Educational Psychology* (3 voll.), New York, Columbia University (Teachers College, Bureau of Publications), 1913-14; *The Foundamentals of Learning*, ib., 1932 (il primo e maggior tentativo di dare una base sperimentale a una psicologia pedagogica di tipo associazionistico e behavioristico).

TILTON J. W., *An Educational Psychology of Learning*, New York, Macmillan, 1951 (sintesi critica delle ricerche, a conclusioni non sempre accettabili).

TITONE R., *Ascesi e Personalità*, Torino, S.E.I., 1956 (collana " Psicologia e Vita ") (rapida e chiara trattazione, d'interesse educativo).

VIGLIETTI M., *Orientamento Professionale*, Roma, ENAOLI, 1954 (avviamento alla comprensione dei problemi di O.P. da parte di insegnanti e educatori).

WALLON H., *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Colin, 1947 (studio di uno tra i più forti ricercatori francesi, d'indirizzo marxista).

WOODWORTH R. S., *Psychologie expérimentale* (2 voll.), Paris, Presses Univ. de France, 1949 (trad. della 4ª ed. di uno fra i più fondamentali trattati americani di psicologia generale).

Pietro Gianola

PEDAGOGIA GENERALE

PARTE PRIMA

Principi di una teoria generale dell'educazione

Premessa.

1. — Ognuno sa o crede di sapere che cosa significhi *educare*. Nessuna meraviglia, se si pensa che la natura non può non essere generosa in un campo così necessario come quello della formazione dell'uomo.

Etimologicamente chi deriva la parola da *e-ducere*, condurre, trarre fuori, ricavandone il significato della guida d'uno svolgimento con direzione dall'interno all'esterno, e chi da *educare*, allevare, alimentare, nutrire, ancora per un'assimilazione e uno sviluppo da parte di princìpi interiori.

I due significati s'incontrano e completano nel *significato reale* che al fatto educativo attribuiscono la convinzione e l'uso empirico, i quali mentre somministrano oltre gli alimenti della vita fisica, anche quelli della vita morale cioè verità, raccomandazioni, ordini, ideali, esempi, ecc., dall'esterno, tuttavia attendono e pretendono la risposta d'una attività interiore che assimili, che assuma le proprie responsabilità, per ottenere quell'*uomo perfetto secondo natura e grazia* che S. Tommaso considera scopo dell'educazione (S. Th., *Suppl.*, III p., Q. 59, a. 2, c).

Il fatto dell'educazione, nella sua genericità, è uno dei più noti e comuni.

Il progressivo avanzare del mondo giovanile in seno al dinamismo storico dell'umanità, nelle famiglie, nelle scuole, nelle associazioni e opere giovanili, nei diversi istituti, la letteratura sulla gioventù e per la gioventù, le persone dedicate allo studio o alla cura di essa, gli interessamenti nel campo politico, sociale, economico, legislativo sono una realtà che costituisce un vero « mondo educativo ».

Ma è cosa d'assoluta necessità far posto alle *esigenze scientifiche*.

Bisogna uscire dalle *generiche* accezioni, per cogliere e individuare ciò che specificamente, in senso stretto, è « educazione », ciò per cui essenzialmente tutta questa realtà si dice ed è educativa, fuori d'ogni approssimazione o confusione.

Ciò è indispensabile, perchè urge evitare il pericolo di troppo facili incompiutezze, di tentatrici concessioni all'immediato, al parziale, al passeggero, o addirittura il pericolo di false concezioni e attuazioni che tradiscono le severe esigenze del destino umano, sia quanto al contenuto sia quanto alla forma dell'intervento educativo.

CAP. I

NATURA DEL FATTO EDUCATIVO

1. Divenire, sviluppo, perfezionamento, educazione.

2. — L'educazione è nel DIVENIRE cosmico, nel divenire umano, ma non ogni divenire è educazione, neppur tutto il divenire umano.

Non è educazione la creazione dell'uomo nel suo primo passaggio dal non essere all'essere. Non lo è neppure qualsiasi « moto » esistenziale d'attuazione delle sue potenze. Ad esempio non lo è la passiva ricezione di realtà dall'esterno e neppure la novità di ogni reazione o adattamento. L'educazione è un divenire a modo di sviluppo. Essa è lo SVILUPPO di un essere che inizia la sua esistenza in stato germinale, e poi successivamente va rivelando le sue forze manifestando perfezioni di mano in mano che gliene offre l'occasione l'incontro e l'assimilazione di nuove realtà esteriori. È un dispiegamento di energie prima latenti, o comunque bisognose di incontrare gli oggetti attorno ai quali esercitarsi e rivelarsi in atto, mediante un processo di maturazione interiore.

Il divenire d'una perfezione germinale, di qualunque natura essa sia, ha perciò una duplice serie di causalità: una esterna, formata dagli oggetti che si offrono come materia d'assimilazione, d'adesione, di azione (cose, persone, situazioni), e una interna, rappresentata dai molteplici princìpi attivi d'azione, nel caso nostro, dalla natura umana con le sue facoltà fisiche e spirituali.

3. — L'Educazione è uno sviluppo PERFETTIVO. È uno sviluppo ben attuato, e ciò ha somma importanza nell'essere ragionevole, perchè con la finalità raggiunta ne condiziona anche la felicità.

Perfetto è ciò che è tutto fatto, cui nulla manca per essere quel che deve essere per corrispondere al disegno per cui fu fatto.

Nessun dubbio che il bambino sia un « perfetto » uomo, ma a suo modo. Perfetto nella linea dell'essenza, della natura umana, ma non già nella linea dell'esistenza, dell'operazione.

Attraverso i sensi e le prime sensazioni deve accrescersi ininterrottamente l'esperienza della realtà fisica, che, osservata, colta nelle costanti, avvia verso le note generali, poi comuni, poi universali, e permette finalmente l'emergere dell'intuizione della causalità, il passaggio al mondo della ragione, dei princìpi, dell'anima, di Dio, del Cristianesimo.

E siccome tutte queste conquiste sono attuazione d'un'ansia interiore di esplicazione e di applicazione, c'è un avvicendarsi, un affinarsi, un arricchirsi di stati emotivi, di impegni regolatori della condotta, sia secondo le esigenze interiori del maggior vantaggio, sia secondo le esigenze oggettive dell'ordine di razionalità e doverosità progressivamente scoperto, apprezzato, amato, rispettato.

Dalla persona alla personalità, verso una sempre più piena personalità, integralmente aperta, arricchita di comunicazioni, di impegni, di collaborazioni, di partecipazioni; dalla perfezione degli elementi della natura e della grazia, alla perfezione degli atti dell'una e dell'altra.

4. — Ma pur appartenendo essenzialmente l'educazione al genere dello sviluppo, del perfezionamento, ha ancora più esatti contorni specifici propri.

E la differenza specifica è data prima di tutto dalla *modalità* dello sviluppo perfettivo educativo.

Anche l'accrescimento, l'allevamento, l'addestramento, l'apprendimento passivo, costituiscono uno sviluppo, un perfezionamento, ma non si possono certo chiamare per sè educazione. Lo sviluppo educativo si specifica come sviluppo di una persona umana secondo le modalità proprie della sua natura.

E questa modalità consiste propriamente nell'intervento d'un momento essenziale di *conoscenza* dei fini, delle leggi di tendenza e di doverosità, dei mezzi, degli atti, e d'un momento di *libera adesione,* d'accettazione e iniziativa della volontà. CONSAPEVOLEZZA E AUTODETERMINAZIONE: se in ogni sviluppo perfettivo il principio direttivo è interiore, nell'educazione tale principio interiore opera *con la consapevolezza* dei fini e dei mezzi, e *per autodeterminazione* verso i fini e l'uso dei mezzi.

Ogni acquisizione educativa, ogni intervento educativo deve essere segnato da queste due note: *coscienza e libertà,* vale a dire, moralità.

L'educazione è sempre e solo un atto di vita morale, qualunque sia il contenuto materiale di essa, di natura fisica o intellettuale, individuale o sociale o religiosa.

Non ogni intervento degli educatori è sempre, perciò, educativo, non ogni sviluppo o anche perfezionamento lo è di per sè. Fino all'età di ragione si tratta piuttosto di azione preventiva o predispositiva. L'educazione si compie solo quando è possibile attuare l'incontro con la coscienza e la libertà dell'educando. Solo questa è formazione dell'uomo in quanto uomo, formazione di personalità, e non solo accrescimento quantitativo, conformismo, adattamento.

C'è poi anche una specificazione legata al *tempo*. In tutta la vita è possibile uno sviluppo perfettivo accompagnato da coscienza e libertà. Ma proprio nel periodo iniziale esso ha caratteristiche inconfondibili che determinano una realtà a sè. Solo *nella giovinezza* la formazione di abiti buoni non deve ordinariamente distruggerne prima dei cattivi già consolidati; solo in essa è *indispensabile* un *prevalente* soccorso d'intervento esteriore direttivo, anche se in continua decrescita; e proprio al termine di essa la persona normale raggiunge uno stadio di *relativa perfezione intermedia,* in quanto oramai può possedere definitivamente la capacità di proseguire con relativa iniziativa autonoma nell'ulteriore perfezionamento che la porterà innanzi nella vita, verso i fini terreni ed eterni.

2. Possibilità e necessità dell'educazione.

5. — Da quanto è stato detto si deduce che non sono suscettibili di educazione nè gli esseri inferiori all'uomo, nè quelli ad esso superiori. Minerali e piante hanno dei processi d'esistenza, di divenire, di sviluppo perfettivo, meccanicamente determinati. Negli animali l'istinto è legge e guida assoluta e sufficiente allo sviluppo perfetto. Parlar d'educazione è un abuso imperdonabile, che o innalza indebitamente l'animale, o avvilisce l'uomo.

Ma neppur lo spirito puro è bisognoso d'educazione. Dotato di coscienza e libertà è nel possesso delle sue perfezioni in atto dal primo momento dell'esistenza.

L'educazione invece è *possibile* nello spirito incarnato quale è la persona umana. Se trova nella natura spirituale l'esigenza di determinare per mezzo della coscienza libera la propria esistenza, perfezione, felicità, finalità, trova anche nella natura corporea l'ostacolo che limita l'immediata totale affermazione. Sua legge è piuttosto la lenta progressiva liberazione dai limiti dell'impotenza e dell'ignoranza, cioè dell'imperfezione.

6. — Possibilità dell'educazione che si fa addirittura *necessità*, quando si osserva che la conservazione, lo sviluppo liberatore della personalità è assolutamente dipendente dall'assistenza, dall'intervento attivo e direttivo di estranei adulti.

Questa situazione umana è ragione anche dei LIMITI, delle DIFFICOLTA', delle INCERTEZZE dell'educazione.

Più che uomini non si diventa e nella vita terrena non fa in tempo ad essere liberato neppur tutto l'uomo. Nessuno muore dopo aver vissuto tutte le proprie virtualità. Non solo, ma circostanze ereditarie, ambientali, attitudinali, temperamentali, sociali, sanitarie... se possono favorire possono anche compromettere, limitare, con forza a volte decisiva, l'esito dell'educazione.

E finalmente la libera volontà dell'educando ha sempre l'ultima parola decisiva coronatrice necessaria dell'intervento esteriore o fattore di limitazione e di fallimento.

3. Educazione e formazione.

7. — Si *formano* i vari settori della personalità umana, si *educa* sempre e solo la totalità della personalità.

Dall'esterno vengono accostati alle potenze attive interiori i vari contenuti, fisici, spirituali, forme e materie che permettono il perfezionamento progressivo del corpo, della mente, delle capacità d'azione.

Ancora una volta dobbiamo tenere più alla realtà che alle parole.

Formazione e educazione sono prese a volte come sinonimi, per indicare la medesima realtà. Altre volte formazione è addirittura il coronamento più completo dell'educazione, opera e risultato di perfezione morale, di pieno ed equilibrato conseguimento degli elementi costituenti la personalità. E vien così opposta alla semplice *informazione*, alla crescita materiale, all'esuberanza vitale fisica o culturale psichica senza nobiltà e valore di interiorità, all'abilità senza squisitezza di qualità umane.

Comunque è innegabile nel perfezionamento o sviluppo della personalità umana l'esistenza di due aspetti, uno di natura piuttosto materiale, quantitativa, l'altro invece più squisitamente qualitativo, umano. Del primo aspetto fanno parte la cura dell'accrescimento fisico, per una ampia disponibilità d'energie di resistenza e d'azione materiale, la cura dell'alimentazione abbondante della fantasia, dell'intelletto, della memoria, il conferimento d'un'ampia esperienza di vita, di svariate abilità d'uso e dominio del mondo esterno, di qualità che dispongono ad un ricco comportamento nella vita personale e sociale. Tutto ciò è dell'uomo, ma non è l'uomo,

tutto ciò è, secondo la nostra terminologia, *formazione*, ma non ancora per sè *educazione*.

E ciò proprio perchè manca di sufficiente attivismo e unificazione interiore, qualità essenziali all'autentica educazione.

8. — Scopriamo l'equivoco di molte teorie e prassi pseudoeducative. Esse pensano e operano come se lo sviluppo fisico, ad esempio, fosse per sè educativo, costruttore della personalità umana in quanto umana. Perciò non si curano se non poco o nulla dell'integrazione nelle forme superiori della personalità medesima, forme inesistenti o indifferenti.

Lo stesso si dica della formazione intellettuale, attitudinale, professionale, delle qualità dell'adattamento e del comportamento sociale.

Cioè bisogna ricordare che l'uomo celebra il trionfo della sua essenza ed esistenza nel momento della coscienza e della libertà interiore. Perciò la formazione di questo vertice dell'io, la lenta progressiva presa di coscienza della propria individualità, e ancor più la lenta progressiva schiusura della libera iniziativa sono il momento più proprio e centrale della formazione dell'uomo in quanto uomo, cioè di quanto di più peculiare ha come uomo, e lo distingue da ogni altra natura.

Tutte le altre molteplici « formazioni » sono subordinate a questa centrale. Il loro svolgersi è in funzione di condizionamento più o meno indispensabile della nascita, della conservazione, del perfezionamento, dell'azione dell'IO cosciente e libero; costituisce l'ambito materiale del suo esercitarsi, dell'uso delle sue potenze di vita, sempre più ampio e sicuro.

Si dànno molte formazioni, si dà una sola educazione, l'educazione dell'uomo, della personalità. E anche le singole formazioni si possono dire e rendere effettivamente educative solo a condizione che siano attuate nella luce, nell'intenzione, in funzione dell'io libero.

4. Educazione possessiva e educazione dativa.

9. — Distinzione non inutile. Infatti l'educazione può essere considerata in quanto operata, conclusa, *posseduta*, o in quanto in attuazione nel processo di conseguimento o conferimento, nel suo essere fatta o *data*.

Nell'attuazione la dativa precede la possessiva, ma nell'esame conoscitivo, pare che la precedenza debba essere lasciata alla possessiva. Infatti proprio esaminando che cosa si deva intendere, nel senso più proprio, affinchè un uomo possa dirsi educato, si può anche sapere che cosa si deve fare per giungere a tale risultato, che cosa sia essenziale e che cosa accidentale, che cosa costituisca il contenuto materiale e che cosa l'elemento formale.

Naturalmente il concetto d'educazione possessiva varia secondo le concezioni scientifiche o pratiche della realtà, dell'uomo, della vita.

Il concetto dell'educazione possessiva è di natura filosofico-teologica, o anche potremmo dire, di natura speculativo-storica. Ma proprio per l'esigenza dell'azione nel concreto del tempo e dello spazio e dell'individualità, esso dovrà ben presto integrarsi con i contributi delle scienze antropologiche positive, generali e individuali.

Evidentemente in funzione di esso sarà facile definire l'educazione in senso dativo come il processo di conferimento e conseguimento.

5. Esame di alcune definizioni di educazione.

10. — Vogliamo ora raccogliere i primi risultati della nostra indagine sull'educazione per ricavarne in unità gli elementi essenziali, cioè per tentarne una definizione.

Non è cosa facile, se pensiamo che se ne son potute raccogliere quasi 200 d'autori noti. Per poterci orientare in eventuali confronti, ricordiamo che alcuni hanno definito l'educazione possessiva e altri la dativa, alcuni si sono mantenuti ad alti gradi di astrazione, altri sono discesi più al concreto; alcuni hanno dato definizioni di natura morale o teleologica, altri invece si sono preoccupati di elaborarne di natura psicologica o metodologica. Fra questi non c'è errore nè contraddizione, ma solo differente intento, graduazione d'opportunità, d'utilità, di esplicitazione.

La cosa è diversa per quegli autori fuori della realtà, e perciò della verità, che hanno sottaciuto aspetti essenziali, o hanno negato esplicitamente o implicitamente le esigenze personalistiche, le societarie, i fattori fisici, gli spirituali, le aperture eterne, ultraterrene, religiose, soprannaturali cristiane...

11. — Vediamo alcune definizioni date dalla Pedagogia Cristiana, utili anche come termine di paragone e di giudizio delle altre, appunto perchè più complete ed esplicite.

a) S. Tommaso definisce incidentalmente l'Educazione: « PROLIS... PROMOTIO USQUE AD PERFECTUM STATUM HOMINIS, IN QUANTUM HOMO EST, QUI EST VIRTUTIS STATUS » (*Suppl.*, III, Q. 41, a. 1, c). Definizione che ha fatto testo, e che contiene valide note.

Il « perfectus status hominis... qui est status virtutis », pone una reale distinzione fra il fine della vita e il fine della educazione e permette di concludere questa al termine d'un periodo facilmente delimitabile. Inoltre

* = In 4 Sent. d. 26 q. 1, a. 1, resp.

lo « status virtutis » implica una perfezione di attività (habitus operativus) unita ad un'istanza di rettitudine (bonus).

È di sommo pregio poi l'inciso: « in quantum homo est ». Anche se qualcuno ha voluto intenderlo come: « in tutto ciò che entra a costituire l'uomo », pare che l'intenzione di S. Tommaso sia piuttosto restrittivo-qualitativa, diretta cioè a ricordare che la perfezione cui si mira è quella propria dell'uomo in quanto uomo, cioè la perfezione morale, e anche le altre perfezioni devono essere acquisite e possedute in un atto di natura morale, cioè con riferimento cosciente e libero all'ordine di razionalità e doverosità interiore ed esteriore, fino alla implicita e spesso addirittura esplicita integrazione religiosa.

12. — *b*) Pretendono d'essere vicine e fedeli alla definizione di S. Tommaso anche parecchie definizioni di moderni, riducibili per lo più all'espressione: « FORMAZIONE DELL'UOMO », « formazione integrale dell'uomo o della persona umana ». Sono formule ricche, forse anche troppo. E veramente il loro difetto sta nel non precisare con sufficiente esattezza quali siano gli elementi *essenziali*, con i quali e per i quali si ha l'educazione e senza i quali essa non si ha, quali siano i fattori *necessari* per la riuscita educativa e quali invece si possano o debbano curare, ma non con la stessa preoccupazione generale e costante.

Siamo di fronte cioè a definizioni piuttosto generiche le quali hanno smarrito l'importante inciso di S. Tommaso, che esplicita l'essenziale e lascia in ombra l'accidentale. Esse invece per la preoccupazione di inglobare « tutto », di mostrarsi aperte, moderne, in pratica rischiano di curare più la quantità estensiva dello sviluppo, che non la formalità essenziale per cui esso è e rimane educativo.

Sono le definizioni che guidano comunemente l'educazione di massa, o l'educazione riservata a pochi soggetti superdotati di mezzi esterni o di facoltà interiori.

13. — *c*) Per questo va stimata la preoccupazione di chi tende ad individuare con la massima precisione l'essenza dell'educazione, il fattore per cui una persona si può dire educata, e per il quale ogni sviluppo o perfezionamento è effettivamente educativo.

Si definisce quindi l'educazione possessiva come « LA CAPACITA' DI AGIRE RETTAMENTE CON LIBERTA' », e l'educazione dativa come « LA FORMAZIONE DI TALE CAPACITA' ». E affinchè non sembrino sacrificati tutti i valori implicati o presupposti, ecco in una espressione più analitica presentato al centro l'elemento essenziale e, adombrato ma sufficiente, l'elemento secondario e materiale, anche se utile e persino necessario: « L'EDUCAZIONE E' QUEL PROCESSO INTEN-

ZIONALE CHE TENDE A FORMARE NELL'EDUCANDO DEGLI ABITI ORDINATI DI VITA MORALE, ASSICURANDOGLI UN POSSESSO QUANTO PIU' POSSIBILE LARGO E RICCO DI LIBERTA' E L'USO RETTO E SPEDITO DI ESSA » (1).

La prima parte della definizione ripete esplicitandolo il concetto tomista nella forma della *moralità*. Caratteristica è invece la seconda parte, in cui è chiamato al centro il fatto psicologico della libertà e quindi l'elemento volontà in cui questa ha luogo e in cui vien formata.

Ma così abbiamo individuato l'equivalente ontologico e psicologico dell'educazione, vista finalizzata nello stato di virtù morale. *Formare la volontà* vien ad essere il problema centrale, e in certo modo unico dell'educazione. Unico non per esclusione degli altri, ma per subordinazione. E nella volontà ciò che immediatamente va ottenuto è la libertà in atto, non solo come dato naturale, ma come valore, cioè una libertà in atto d'esercizio interno ed esterno, ascendente fino ai rapporti con Dio: libertà retta e spedita, larga nelle effettive possibilità di esplicazione.

È aperta la via alla metodologia e alla pedagogia speciale.

Definizione astratta, ma a tale grado d'astrazione perfetta e luminosa.

14. — *d*) Nell'ambiente pedagogico e magistrale italiano è molto conosciuta questa definizione: « L'EDUCAZIONE E' AZIONE INTERPERSONALE — PROMOTRICE DELLO SVILUPPO INTEGRALE DELLA PERSONA MEDIANTE LA CULTURA FORMATIVA DEI SUOI ASPETTI ESSENZIALI (fisico, espressivo, logico, economico, morale, religioso) CULMINANTE NELLA MATURAZIONE ETICA DEL CARATTERE NELLA ADESIONE ASSOLUTA AD UNA VISIONE UNITARIA DELLA REALTA' E NELLA MANIFESTAZIONE OPERATIVA DELLA VOCAZIONE » (2).

Forma analitica d'una definizione più sintetica: « L'educazione è azione promotrice dello sviluppo integrale della persona ».

Ottima la qualificazione di *azione interpersonale*, che fa dell'educazione essenzialmente un'azione con due soggetti, intenzionalmente (coscientemente e liberamente) relazionati l'uno all'altro, entrambi agenti, l'uno principale, l'altro ministeriale. L'educazione naturalmente consiste nel far diminuire progressivamente l'iniziativa dell'educatore, per affermare progressivamente quella dell'educando.

La seconda parte della definizione, però, sembra cadere in un certo genericismo che appaia alla formazione morale le altre formazioni.

(1) GINO CORALLO, *La pedagogia della libertà*, Torino, SEI, 1951, pp. 35 e 50-51.
(2) MARCO AGOSTI, *Pedagogia, Guida culturale e bibliografica A*, pp. 14-15.

Valida è invece la preoccupazione « *culturale* ». L'educazione esige d'essere assimilazione di *valori*, e la cultura ne è il veicolo. Così si riconosce il principio che l'educazione è anzitutto apertura e comunione della persona con la « realtà », e con la persona dell'educatore solo in quanto ne è portatore.

Opportuna la centralità finale assegnata alla formazione del carattere, e la nota sulla visione unitaria della realtà, fatto non puramente conoscitivo, ma anche apprezzativo e decisivo per gli impegni della condotta.

15. — *e*) Unità interiore (carattere) e apertura attiva nella totalità vocazionale della realtà esteriore (personalità), sono sintetizzate nella definizione di Pio XI che presenta il genuino concetto cristiano dell'educazione come « LA FORMAZIONE DELL'UOMO QUALE DEVE ESSERE IN QUESTA VITA TERRENA PER CONSEGUIRE IL FINE SUBLIME PER CUI FU CREATO » (3).

L'esplicita apertura verso il fine ultimo ultraterreno è ricca di conseguenze, specialmente « nell'ordine presente di Provvidenza, dopo cioè che Dio ci si è rivelato nel Figlio Suo Unigenito, che solo è *via, verità e vita* ». Così che — per l'essenziale rapporto effettivo al fine ultimo (conferimento e possesso della capacità effettiva di conseguirlo) — si ha « adeguata e perfetta educazione » solo nella forma, nei mezzi e nei metodi dell'« EDUCAZIONE CRISTIANA ».

Dalle parole di Pio XI, possiamo ancora ricavare quest'altra definizione: « L'EDUCAZIONE E' LA COOPERAZIONE CON LA GRAZIA DIVINA NEL FORMARE IL VERO E PERFETTO CRISTIANO » (4).

La ripete quasi alla lettera Pio XII dicendo che « CONTENUTO E SCOPO DELL'EDUCAZIONE CRISTIANA E' LA FORMAZIONE DEL NUOVO ESSERE UMANO RINATO NEL BATTESIMO A PERFETTO CRISTIANO » (5). E affinchè non sembri che il cristiano che *tutto* eleva, regola, perfeziona, nella luce, nell'amore, nella speranza di Cristo, sia uomo men perfetto nei contenuti naturali, ecco l'affermazione esplicita integrale dell'educazione, definita come « LA FORMAZIONE INTEGRALE DELLA PERSONA — IN PIENO ACCORDO CON LE ESIGENZE ASSOLUTE DEL SUO DESTINO SOPRANNATURALE — E CON LE CARATTERISTICHE DELLA SOCIETA' CONTEMPORANEA » (6). Tale è il fine, cioè il concetto dell'educazione possessiva cristiana.

(3) Pio XI, *D.I.M.*, Introduzione.
(4) Pio XI, *D.I.M.*, Parte IV.
(5) Pio XII, Radiomessaggio del 30-XII-1952.
(6) Pio XII, Discorso del 30-XII-1953.

16. — Raccogliendo le principali insistenze emerse nelle varie definizioni, notiamo:

a) Lo sviluppo perfettivo è educativo solo a condizione che sia un processo di assimilazione attuato nell'unità e dall'unità della persona, in un'azione consapevole e libera, diretta a fissarsi in abiti morali buoni (virtù).

b) È essenziale che esso avvenga in un rapporto interpersonale intenzionale.

c) Il suo contenuto deve estendersi alla totalità delle componenti essenziali della persona umana storica, nella sua universalità e nell'individualità vocazionale.

d) I suoi fattori e la sua attuazione devono essere integrati nell'ordine soprannaturale cristiano, pena l'invalidità finale e quindi la sua vanificazione.

CAP. II

FATTORI DELL'EDUCAZIONE

Premessa.

17. — L'azione educativa è un fatto complesso, risultante dal necessario incontro dinamico di molteplici fattori: soggetto principale e agenti ministeriali, mezzi strumentali e mezzi destinati a costruire successivamente quella perfezione finale che costituisce anche qui la « causa causarum », il termine di riferimento e di specificazione educativa dei singoli fattori.

Di fatto, ad esempio, *soggetto dell'educazione* non è già l'uomo in quanto tale, ma proprio in quanto nascendo si trova per alcuni anni in stato d'inadeguatezza superabile mediante opportuni interventi: l'uomo in quanto educabile.

Così si dica degli altri fattori: l'uomo relativamente perfetto è *educatore* in quanto adatto a guidare altri alla medesima relativa perfezione; e *i mezzi* medesimi sono educativi in quanto operano rispetto allo stesso fine.

Non è necessario ora che si stia a rimandare a un'intera antropologia naturale e soprannaturale a proposito degli agenti principali e ministeriali dell'educazione. Basterà riferirsi alla loro formalità educativa.

Per lo stesso motivo la separazione delle considerazioni risulta necessariamente delicata, falsa se spinta troppo oltre. Infatti è proprio il rapporto reciproco dinamico che specifica ciascun elemento come fattore dell'educazione. L'educando è tale solo in riferimento a tutti gli altri elementi, educatore, fine, mezzi. Così l'educatore, così i mezzi, così il fine medesimo. Ciascuno circolarmente è quello che è in riferimento agli altri.

Evidentemente le determinazioni che vengono presentate sono di varia natura, filosofica, storico-teologica, storico-scientifica. Non deve mera-

vigliare che esse vengano rifuse unitariamente quanto è possibile, senza preoccupazione di provarle ciascuna secondo le esigenze della propria metodologia. Si suppone che ciò sia già avvenuto precisamente nella sede propria della Filosofia e della Teologia dell'educazione e della bio-psicologia pedagogica.

1. Il soggetto principale dell'educazione.

18. — Soggetto dell'educazione è l'uomo in quanto uomo, e perciò solo l'uomo. Essa è un fatto umano. Per questo ogni concezione dell'uomo (natura, valore, destini) ha una sua pedagogia e una sua educazione.

La concezione cristiana supera ogni parzialismo strutturale e storico: « Soggetto dell'educazione cristiana — ha ricordato Pio XI — è l'uomo tutto quanto, spirito congiunto al corpo in unità di natura, in tutte le sue facoltà, naturali e soprannaturali, quale ce lo fa conoscere e la retta ragione e la Rivelazione: pertanto, l'uomo decaduto dallo stato originario, ma redento da Cristo e reintegrato nella condizione soprannaturale di figlio adottivo di Dio, benchè non nei privilegi preternaturali della immortalità del corpo e della integrità o equilibrio delle sue inclinazioni. Restano quindi nella natura umana gli effetti del peccato originale, particolarmente l'indebolimento della volontà e le tendenze disordinate » (1).

Questa è la definizione storica dell'uomo valida per ogni sua situazione. Per porla ora in luce pedagogica bisogna che tutto questo sia considerato dal punto di vista educativo. Infatti non l'uomo in quanto tale è il soggetto dell'educazione, ma l'uomo in quanto suscettibile di formazione educativa.

La filosofia, la teologia, le scienze positive, parlano d'un germe di vita, d'una vita in seme. Urgenze organiche e dinamico-fisiche, attitudini operative, facoltà conoscitive e volitive, virtù infuse teologali e morali, segnano l'inizio della vita di ognuno. Tese all'atto, sono incapaci di giungervi da sole; ne saranno capaci mediante l'incontro alimentatore, dispositivo, orientatore, correttore, dell'adulto, cioè mediante l'azione educativa. Fin che permane tale situazione, pur nel suo successivo risolversi, l'uomo resta educando, soggetto d'educazione.

19. — È valida l'istanza del *puerocentrismo* moderno. Il fine dell'educazione, ciò che l'uomo deve essere, diventare, farsi, è null'altro che la perfezione in atto di ciò che egli è all'inizio. L'educatore non è altro che il ministro dello sviluppo del patrimonio iniziale di *natura e grazia*.

(1) Pio XI, *D.I.M.*, P. II.

Mezzi e metodi non hanno altro criterio di scelta e altra condizione d'esito fuori delle esigenze del soggetto medesimo. Tutta l'educazione è principalmente opera di sua risposta.

Perciò la determinazione completa della natura del soggetto dell'educazione è di somma importanza.

« *Spirito congiunto al corpo in unità di natura* ». — Per questo l'educazione eviterà ogni *angelismo,* curando convenientemente il settore fisico della personalità, come condizione di sviluppo e d'esercizio d'una perfetta vita spirituale.

Ma sarà insieme superato ogni *materialismo,* perchè lo spirito s'erge come componente superiore per natura, per diritto e dovere d'iniziativa e di direzione.

E al di là di ogni *dualismo,* il corpo sarà educato per lo spirito e lo spirito come essenzialmente incarnato nel corpo, destinato a perfezionarsi in esso. Il tutto sarà segnato dai modi della coscienza e della libertà, affinchè propriamente si possa parlare di educazione.

Così le scienze biologiche dell'uomo avranno in ogni caso sempre una parola da dire, e la formazione e l'educazione fisica pieno diritto di cittadinanza. Lo stesso si dica delle leggi d'una Psicologia e Sociologia spiritualistiche, rigide quando determinano strutture di natura, ma superabili entro quei limiti dall'iniziative della libertà e della grazia.

« *In tutte le sue facoltà naturali e soprannaturali* ». — Siamo al disopra d'ogni *parzialismo,* come anche di condizioni di *passività.* I princìpi dell'azione umana, e perciò anche degli atti educativi, sono dentro l'uomo, come « facoltà » che altro non chiedono se non la materia e le condizioni per svolgere la loro insita virtualità e dar luogo alla perfezione esistenziale della personalità. Per questo si parla di Soggetto e non di Oggetto dell'educazione. Si parlerà di oggetto di formazione, ma il momento squisitamente educativo esige sempre l'attiva partecipazione d'un fattore dotato d'iniziativa.

Ma nell'uomo storico vanno considerate (in atto o per vocazione) urgenti interiormente non solo le virtualità *naturali* che esprimono ciò che la natura da sola può fare, bensì anche le virtualità *soprannaturali,* esprimenti quanto Dio può fare con un intervento diretto sulle precedenti, qualora l'uomo « obbedisca » alle comunicazioni della grazia divina.

20. — *Realismo cristiano,* carico d'ottimismo prudente e ben condizionato. Ogni nato ha un *ostacolo assoluto* d'impossibilità radicale rispetto al fine ultimo: il peccato originale. Ha *ostacoli relativi* nelle sue conseguenze sulle facoltà naturali medesime. Tolto quello con il Battesimo, si prolunga per tutto il periodo educativo, e oltre, l'impegno del faticoso su-

peramento di questi, personali e ambientali: ferite dell'intelligenza, più o meno facile all'ignoranza, alle verità parziali; ferite della volontà, tentata dalla malizia del facile, dell'immediato, dell'inerzia pigra, contro le esigenze del dovere assoluto; ferite del fisico, pesante, debole, destinato alla morte; ferite della sensibilità.

Così l'educazione si qualifica necessariamente come rieducazione, redenzione, anche se il male è vinto e superato proprio principalmente mediante la cura delle possibilità di bene.

21. — E le possibilità di bene sono rappresentate, oltre che dalla natura rimasta fondamentalmente integra nelle componenti e nella libertà d'aderire all'offerta della redenzione, dalla rinascita cristiana nella grazia santificante.

Occorre ricordare che i giovani educandi sono stati fatti figli adottivi di Dio, mediante l'innesto come membra nella vitalità del Corpo Mistico di Cristo, partecipi della sua vita nella capacità della Fede, della Speranza, della Carità e delle virtù morali infuse, di diritto Suoi coeredi del cielo, templi dello Spirito del Padre e di Cristo, dotati di Doni quali princìpi prossimi d'azione soprannaturale.

Ma pure nella struttura comune, ogni soggetto è ancora se stesso, irrepetibile nell'individualità, assoluto nel còmpito di decidere con la propria libertà dell'esito dell'educazione e del destino.

È singolare nella dotazione di natura e di grazia, nella proporzione delle favorevoli disposizioni e delle difficoltà personali ed ambientali: eredità, sesso, temperamento, età, vocazione, ambiente geografico, sociale, culturale, morale, religioso, educativo, direzione e intensità della grazia, forza e disponibilità, volontà e personalissima libertà. Parallelamente i modi e le forme dell'educazione ne seguono le differenziazioni.

22. — E ancora sotto l'aspetto educativo, ogni uomo è portatore di un connaturale assoluto diritto all'educazione, strettamente unito al dovere e al diritto alla vita.

Fra i mezzi necessari a garantire questi, primo è l'educazione, come momento necessario iniziale unicamente capace di fornire le condizioni del conseguimento dei fini ultimi di perfezione e di salvezza.

Dinanzi a chi decide liberamente la propria esistenza, la persona umana afferma il DIRITTO assoluto di poter assolvere il proprio essenziale DOVERE postogli dall'ordine pure assoluto di Dio Creatore Elevante e Redentore.

Diritto al fine è perciò diritto ai mezzi e alle condizioni necessarie per il conseguimento della finalità, perfezione e felicità nel tempo e nell'eternità.

Quanto all'estensione di tale dovere-diritto, si deve parlare d'universalità, per il legame con la natura medesima. Per il contenuto se ne dovrà fare un esame dettagliato parlando del fine dell'educazione.

2. Fine e scopi dell'educazione.

23. — Fine è ciò per cui si opera. Può essere inteso come risultato in vista del quale s'è agito, come l'ulteriore destinazione per la quale quello è stato realizzato (scopo).

Per questo a proposito dell'uomo e della sua educazione si parla di fini immanenti e trascendenti, prossimi e remoti, o di fini e scopi.

Finis operis e finis operantis, si usa dire, per indicare e la perfezione che sta come *termine* proprio e immediato d'un'operazione, e lo *scopo* per il quale gli agenti hanno operato.

Questo in parte o in tutto coincide col precedente, o sta al di là o al di sopra di esso, in quanto ciò che è terminale da un certo punto di vista, può essere mediale rispetto ad una ulteriore finalità.

La considerazione dei fini dell'educazione è spesso deficiente nella pedagogia moderna.

Al contrario una integrale e realista determinazione di essi è di somma importanza.

24. — L'ontologia fonda la teleologia, e il completo sistema dei fini si fonda sulla metafisica cristiana.

L'esistenza umana si distende su una scala di fini.

Al vertice sta un duplice *fine-scopo ultimo*, uno trascendente (la glorificazione di Dio nell'ordine soprannaturale), l'altro immanente (la beatitudine dell'uomo nello stesso ordine).

Il gradino prossimo inferiore è costituito dal *momento terminale della vita* raggiunto in condizioni di perfezione e di salvezza (perseveranza finale in grazia di Dio e nella ricchezza delle opere buone della vita buona).

Il processo di conseguimento del fine ultimo incomincia dall'istante della nascita, o meglio della ri-nascita o nascita completa nel Battesimo, quando sono date tutte le condizioni ontologiche e dinamiche del suo conseguimento.

Da quel momento l'esistenza umana passa *per incessanti attuazioni di fini parziali*, intermedi, provvisori, condizioni per proseguire verso fini più completi, più stabili.

Nessuna di queste mète (perfezioni) intermedie e parziali, scopo e frutto immediato dei singoli interventi educativi, è totale e definitivo da ogni punto di vista, altrimenti sarebbe già il fine ultimo.

Però la filosofia e la teologia dell'educazione hanno definito e determinato fra queste mète intermedie una *situazione nettamente distinta* da tutte le altre che la precedono e che la seguono, anch'essa parziale e provvisoria da un punto di vista assoluto, ma anche in senso vero e valido totale e definitiva da un punto di vista relativo.

È ciò che gli autori esprimono definendo il fine dell'educazione come la « capacità di raggiungere liberamente il fine ultimo » (CORALLO), « capacità abituale di agire rettamente con libertà » (idem), « status perfectus hominis... status virtutis » (S. TOMMASO), e, intendendo queste determinazioni sul piano soprannaturale, « formazione del vero e perfetto cristiano » (PIO XI).

L'educazione ha lì il fine proprio e immediato perchè giunge a porre il soggetto nelle condizioni umane e storiche, *prossime ed efficacemente operative,* di capacità di conseguire il fine ultimo della vita. Il fine naturale e soprannaturale della vita, e perciò anche dell'educazione, si compenetrano per il destino superiore in cui unicamente c'è salvezza.

Però ciò non toglie che si possa parlare di fine d'un'educazione cristiana in quanto tale, e poi del perfezionamento e d'una elevazione degli stessi fini naturali.

Fine immediato e proprio dell'educazione dativa cristiana è la formazione all'abituale vita di Grazia, di fede, di speranza, di carità, di unità genuina, la rivelazione compiuta del Mistero di Cristo, la trasformazione totale in Cristo, l'età adulta in Cristo.

Inoltre avverrà l'elevazione, il perfezionamento, la regolazione di tutti i valori della vitalità naturale, conseguiti con i mezzi e i metodi dell'ordine naturale (2), nell'ordine soprannaturale della grazia.

Che se la quasi totalità dei giovani non raggiunge questa mèta d'educazione possessiva, o vi giunge dopo molti naufragi, e compromessi in età assai avanzata, ciò è dovuto al fatto che ben di rado si dà il fatto d'una vera e compiuta opera educativa, a tempo e modo.

25. — È di grande importanza l'aver situato l'educazione (dativa e possessiva) come necessario momento intermedio tra la compiutezza iniziale e la compiutezza definitiva della persona umana storica. È interessato tutto l'uomo, in quanto uomo, verso la totalità dei fini. Una formazione dell'uomo, inefficace o sostanzialmente incompleta per il proseguimento verso le ulteriori finalità, si annulla come educazione (3).

Inoltre può essere delineato in concreto, il contenuto particolareg-

(2) PIO XI, *D.I.M.*
(3) PIO XI, *D.I.M.*

giato del fine dell'educazione, e quindi ne segue determinata la traccia d'attuazione.

Solo ingenuità e demagogia rettorica possono prendere alla lettera, però, la celebre espressione del COMENIUS: « tutto a tutti ». Resta un ideale.

Più esatto sarebbe dire: a tutti secondo le proprie capacità e doverosità.

Comunque è certo che il fine dell'educazione quale fu delineato implica vari contenuti.

a) Prima di tutto esige la cura dei mezzi e delle condizioni che rendono possibili la conservazione e lo sviluppo attivo della *componente fisica.*

Il corpo è la condizione della nascita e della crescita dello spirito, è il suo mezzo terreno d'azione, d'espressione, di comunicazione e di comunione sociale, anche se a volte è limite, velo opaco, fattore di tensione.

Per il cristiano il corpo è strumento di ricezione, di comunicazione, di manifestazione della grazia.

Sorgono altrettante serie di problemi educativi, per superare il male, affermare il bene.

Il fine dell'educazione esige una *formazione fisica.*

b) Ed ecco subito affacciarsi l'esigenza di sviluppo delle facoltà conoscitive, sensitive prima, ma specialmente spirituali. È la vera nascita dell'uomo, il progressivo nascere di chi giorno per giorno scopre se medesimo, nell'essere fisico e psichico, scopre il mondo circostante, dei familiari, del paese, delle cose vive, degli oggetti, della società, dell'universo, di Dio e degli spiriti, salendo fino alla rivelazione personale sempre più piena del mistero cristiano portato in sè e che in sè lo porta. — È la sfera assegnata alla *formazione intellettuale.*

c) Ma questa è tappa del processo vitale, non il termine; è un momento parziale. — La scoperta dell'Io, dell'ordine del mondo, degli uomini e di Dio, d'un ordine in sè e di sè nell'ordine della razionalità, della doverosità, la coscienza della libertà fisica moralmente vincolata in una legge universale di finalità e perfezionamento, germinano e svolgono le possibilità e le attualità della formazione morale, nella quale si celebra la compiutezza della vita dell'uomo in quanto uomo.

Sorge così il còmpito educativo del conferimento e del conseguimento della capacità di compiere con perfezione psicologica e morale le azioni della vita naturale e soprannaturale.

Per questo ci vorrà una proporzionata *istruzione morale,* generale e particolare, atta a fiorire in una *coscienza morale* sensibile alla responsa-

bilità, all'obbligazione, e prudente nella valutazione, per concludere tutto nella formazione di una *volontà* robusta e ampia nelle scelte preferenziali del bene, autentico vertice della personalità morale.

La perfezione degli atti porta alla virtù. Così devono nascere poco per volta orientamenti costanti e coerenti di vita, che assicurino quella facilità, solida sicurezza, unità d'ispirazione e d'intenzione, che sole garantiscono l'efficace proseguimento verso il fine della vita (carattere).

Restano gli ultimi tocchi: ognuno deve studiare e scegliere la propria via personale d'inserimento nella realtà totale storica, la propria vocazione, e in funzione di essa deve organizzare le proprie azioni e virtù, orientandosi ormai decisamente verso i termini supremi dell'esistenza (personalità).

Così una mèta sommamente importante della vita è stata raggiunta. L'educazione non ha solo il suo termine, ma anche e soprattutto il suo « frutto », rappresentato da un capitale di valori acquistati e stabilmente posseduti, dinamica garanzia o di essere pronti a rendere conto da un momento all'altro d'ogni cosa, o di essere capaci e sicuri di proseguire relativamente autonomi verso gli ulteriori perfezionamenti.

3. Gli educatori.

26. — L'educazione si specifica, oltre che per *l'interiorità dei princìpi* dello sviluppo e per le forme della *coscienza* e della *libertà*, anche per la *essenziale dipendenza* dall'intervento attivo di persone già relativamente perfette, in funzione di presentatori e elaboratori di beni, indicatori di fini, orientatori autorevoli di movimenti in formazione progressiva.

Dall'anomia all'autonomia mediante l'eteronomia.

Eteronomia relativa, non mai completa, da superare e risolvere anzi volta per volta nella comprensione della razionalità e nell'accettazione amorosa mediante la libertà personale, tuttavia notevole, anche se regressiva, in tutto il periodo educativo.

Negli esseri inferiori all'uomo è minimo il còmpito che spetta agli adulti dopo la generazione, perchè la natura mediante gli istinti basta presto a sè medesima.

Nell'uomo il caso è diverso, perchè la sua vita è assai più uno inserirsi in una « cultura » socialmente posseduta, che un verginale svolgimento spontaneo interiore.

Così il bambino che sboccia nella famiglia, chiede alla medesima non solo le cure per sopravvivere, che sarebbero presto date anche nel caso suo, ma anche più prolungate presenze e interventi che lo pongano a parte dei

contenuti e della forma della vita umana in quel momento della storia della civiltà e della cultura.

Qual è la natura, quali sono le condizioni, quale la causalità dell'essere e dell'agire dell'educatore?

27. — Non uomo in quanto tale è educatore, ma per particolari determinazioni.

Educatore è l'uomo che possiede in atto sufficiente i valori formativi e la capacità e il diritto di comunicarli in maniera educativa.

a) Tali valori egli deve *possedere* sia nella ricchezza dell'essere della personalità esemplare e magisteriale, sia nella disponibilità dell'avere, così da poterli trasmettere direttamente all'educando o da poterlo guidare ad impossessarsene.

b) Più delicata è l'analisi delle condizioni della *comunicatività educativa.*

Non sempre basta la generica *possibilità* del possesso dei beni per essere di fatto educatori. Occorre una specifica *capacità comunicativa,* che consiste nel saper usare gli strumenti, i segni adatti per tale comunicazione. Idee e virtù, indirizzi e orientamenti non possono migrare direttamente come tali, ma esigono dei mezzi che li esprimano convenientemente, mezzi accettati psicologicamente, moralmente, educativamente.

c) In più è necessaria la presenza e l'efficacia dell'*autorità educativa.* — Di natura mista, giuridica e psicologica, essa proviene all'educatore o da natura, o per posizione assunta o per delega.

Se il messaggio dell'opera sua fosse solo un'offerta o un invito, un'attrattiva, sarebbe privo della dinamica decisione assoluta, e perciò inadeguato all'opera di formazione di una personalità « morale ».

28. — Se ora vogliamo precisare la *forma della causalità* dell'educatore, dobbiamo definirla tale da fare di lui un MINISTER, ministro, servitore della natura e della grazia, cioè dei princìpi attivi dell'una e dell'altra.

Già S. Tommaso ha fatto rilevare che la « causa principale » d'ogni sviluppo vitale è dentro dell'essere, è la sua natura, essenza come principio d'azione.

L'educatore non è un creatore, ma un trasmettitore diretto di forme esterne, non un plasmatore arbitrario, ma un artefice collaboratore di forze interiori.

Lo si chiama a volte MAESTRO, da « magis », e infatti egli, essendo già perfetto in atto, e capace di fare l'altro perfetto, è qualcosa di più del

discepolo, superiore anche per l'autorità giuridico-educativa di cui è rivestito.

Eppure proprio questa superiorità formatrice egli non potrà esercitare se non in una funzione di servizio, da MINISTER, da « minus » perchè la natura e la grazia non si comandano se non servendole. E quanto più egli saprà riconoscere con integrità, con aderenza generale e differenziale l'educando nelle sue capacità, esigenze, doverosità, vocazioni, nella situazione concreta, tanto più egli opererà in condizioni d'efficacia, di facilità, d'esito valido. L'attivismo della pedagogia contemporanea ha posto al centro queste convinzioni.

« Il Maestro è causa efficiente e un agente reale, sebbene soltanto ausiliario e cooperatore della natura: una causa che veramente dà, e il cui dinamismo, l'autorità morale e la guida positiva sono indispensabili » (MARITAIN).

29. — L'educazione è sempre l'incontro di tre libertà: la libertà dell'educatore che propone fini e mezzi, la libertà dell'educando che ne decide l'accettazione e la libertà di Dio che concorre operando nell'uno e nell'altro.

Mentre, però, nell'ordine naturale, Dio ha per così dire cristallizzato le forme del suo libero intervento nella fissità delle leggi della natura, nell'ordine soprannaturale Egli si riserva una funzione d'opera più diretta, libera, gratuita, sebbene ancora nelle linee d'un'economia che fino ad un certo punto ci ha fatto conoscere.

Così nell'educazione soprannaturale la figura dell'educatore, qualificata come quella di MINISTER GRATIAE, in quanto opera servendo i princìpi che essa ha posto nel battezzato con la infusione delle virtù cristiane, è di un CO-OPERATORE con l'opera diretta principale santificatrice (educatrice soprannaturale) di Dio medesimo, primo « operatore » della nascita e della crescita nella vita della grazia.

Di questo bisognerà ricordarsi scegliendo i mezzi e i metodi.

30. — Anche per l'educatore si dovrebbe ripetere quanto si disse per il soggetto dell'educazione.

Anch'egli è un uomo storico, anima e corpo, natura e grazia, dove operano ancora le conseguenze del peccato originale, perciò con limiti e qualche tradimento, col bisogno della grazia sanante di Cristo, della Grazia dei Doni dello Spirito.

4. Società di diritto educativo.

31. — Dobbiamo distinguere il diritto dal fatto dell'educare. Il fatto dell'educare (rapporto educativo in atto) è sempre e solo tra due persone fisiche; il che rende assurda ogni pretesa d'educazione di massa.

Ma il diritto d'educare non inerisce direttamente in nessuna persona presa nella sua individualità, bensì solo sempre nella società.

L'educazione implica un tale dominio autoritativo sulla persona, quale nessuna persona umana può vantare su di un suo simile, senza negarne la personalità.

Solo la società nelle varie forme e per le varie forme secondo le quali una persona ne è « membro vivo » è talmente intima alla persona medesima, e questa a lei, che il rapporto morale-giuridico-educativo non solo non ripugna, ma è già pienamente giustificato.

L'educando è parte viva nella società di cui è membro, e perciò riconosce ad essa i diritti che il tutto ha sulle parti, che il corpo ha sulle membra, e proprio ciò ultimamente ritorna completamente a suo vantaggio personale.

Queste società con diritto educativo originario sono tre: la famiglia, la società civile, la Chiesa.

32. — *La famiglia* è la società naturale che prossimamente decide l'esistenza della nuova creatura, portatrice di fronte a Dio d'un assoluto dovere di finalità, nella perfezione, e per la gloria di Lui e per la felicità propria.

Di conseguenza sulla famiglia ricade per natura il dovere di fornirgliene le condizioni e i mezzi, primo e imprescindibile, l'educazione, vero compimento della nascita.

Dotata dal Creatore di fecondità e di autorità, costituente coi suoi membri una strettissima unità fisico-morale, sostenuta da naturali doti di affettività, di comprensione, di solidità, di varietà di componenti, essa è l'agente tipico dell'educazione. E il suo dovere-diritto è i n a l i e n a b i l e, come l'esperienza, la ragione e oggi la stessa ricerca scientifica dimostrano; è a n t e r i o r e ad ogni dichiarazione nelle forme della giuridicità legale, dichiaratrice e tutrice, non creatrice di esso; i n v i o l a b i l e, perciò, da qualsiasi autorità terrena, perchè difeso dall'ordinamento della natura, e però anche c o n d i z i o n a t o, perchè ultimamente ancora una forma di servizio a Dio e alla persona.

In educazione la famiglia ha la direzione suprema fino a quando il figlio non abbia raggiunto la sufficiente maturità e indipendenza morale.

Alla sua coscienza e responsabilità è affidato il còmpito di decidere della traccia della formazione dei figli.

Nello Stato la famiglia ha il diritto-dovere di promuovere una legislazione e provvedimenti pratici conformi alle esigenze dell'educazione.

Come famiglia cristiana ha il dovere di operare a servizio della Chiesa, preparandone e mantenendone l'opera formatrice religiosa, sostenendone i diritti educativi di fronte alla società civile.

33. — Per natura ogni nato è anche « membro vivo » di una società civile e politica.

Sia perchè la sua famiglia è una cellula di questo più grande organismo, sia perchè egli medesimo ha l'obbligo d'entrare attivamente nelle forme di tale socialità.

Lo Stato assolve la sua funzione in ordine all'educazione in forme nettamente diverse da quelle della famiglia.

Come Stato-Comunità esso è portatore di un patrimonio di cultura sociale che deve essere messa a disposizione del nuovo venuto, mentre questo deve inserirvisi per portarvi il proprio contributo di conservazione e perfezionamento. Come Stato-Apparato le sue funzioni sono assai più estrinseche, conforme alla sua natura e finalità di protezione, sostegno, promozione dell'iniziativa dei membri, in ordine al bene comune.

Così lo Stato ha il dovere-diritto di proteggere i diritti anteriori delle famiglie e della prole, garantire condizioni pubbliche che permettano l'esito del loro libero sforzo educativo, promuovere con aiuti e integrazioni l'assolvimento generale e completo dell'opera dell'istruzione e dell'educazione, esigere che tutti siano posti in grado di conoscere e di assolvere i loro obblighi civili e nazionali, riservandosi la formazione degli uomini dei suoi dicasteri e della milizia.

Tutto questo in clima di libertà giuridica, economica, didattica, pedagogica.

34. — Nell'ordine naturale l'uomo sarebbe stato membro di una comunità religiosa, analoga all'attuale stato, con una funzione educativa.

Storicamente ogni uomo o è membro vivo della Chiesa di Cristo, o è chiamato a divenirlo.

E il legame tra fedele e Chiesa è superiore ad ogni altro: è un legame *mistico-reale,* destinato a protendersi nell'eternità.

Il diritto educativo della Chiesa si fonda su un titolo di autentica Maternità, compiuto nel Magistero infallibile e nel Governo assistito dalla protezione dello Spirito.

Oltre la diretta ed esclusiva competenza per l'educazione sopranna-

turale dei suoi membri, la Chiesa ha ancora il còmpito di invigilare affinchè nessun'altra formazione sia a quella contraria, anzi, tutto positivamente vi si innesti ed elevi a perfezione, pur senza perdere la propria relativa autonomia di valore naturale, frutto di forme naturali d'educazione.

Depositaria e amministratrice dei diritti, dei poteri, dei mezzi educativi di Cristo, la Chiesa opera attraverso i suoi organismi vivi d'educazione, molteplici, ma concentrici.

Nell'opera del Capo supremo visibile, dei suoi Vescovi, dei suoi parroci, dei genitori della famiglia cristiana, dei laici diversi nelle diverse opere e associazioni giovanili, nei maestri della scuola cristiana, è sempre la Chiesa che si articola ed educa; tutta l'educazione cristiana è opera della Chiesa, è nella Chiesa, e anche per la Chiesa.

Come Corpo Mistico di Cristo essa viene appunto costruita di pietre vive e mediante l'educazione dei membri ogni giorno più perfezionata, fino al compimento della pienezza di Cristo.

5. I beni educativi - I valori.

35. — Non è l'educatore che opera *immediatamente* l'educazione, ma i beni educativi di cui egli si fa portatore, amministratore, elaboratore.

Non è la natura del soggetto che direttamente dall'interno causa il suo perfezionamento, ma ancora l'assimilazione dei valori educativi di cui essa si fa cosciente e libera assimilatrice.

Così se è errato accentuare troppo una pretesa assurda dell'educatore di operare l'educazione in virtù della propria personalità in quanto tale, e non in quanto portatore di valori, è parimenti errato accentuare troppo la definizione dell'educazione come processo di e-duzione dall'interno della persona delle perfezioni che la rendono sviluppata, educata.

La cosa però è delicata, e non va esasperata in nessun senso.

I beni *formano,* cioè rendono possibili gli sviluppi della vita fisica, gli atti della vita conoscitiva, morale, perfino religiosa. Ma tale presentazione-assimilazione di beni è *educazione* e non altro, proprio perchè passano attraverso la mediazione dell'educazione, che li presenta nella *intenzionalità* e nell'*autorevolezza* del rapporto educativo.

Così si deve dire che i beni permettono l'esercizio della coscienza e della libertà, costituendone gli oggetti adeguati.

Ma, ancora, tale formazione è educativa, e non semplice sovrapposizione o ricezione passiva, incosciente e deterministica, proprio in virtù della natura interiore umana.

Comunque resta vero che i *beni* o valori hanno una funzione di primissimo piano.

36. — La cosa è spiegabile, se si pensa che l'educazione è un fatto di perfezionamento.

Ecco allora che le *perfezioni* della realtà devono farsi presenti, unirsi, informare le potenze, le tendenze, le vocazioni della persona umana, per renderle a loro volta perfette.

BENI sono le realtà ontologiche in quanto ricche tutte a loro modo di perfezioni. Per questo, essi vengono cercati da chi è capace di perfezionarsi mediante un'assimilazione fisica o intenzionale, cioè una comunione spirituale conoscitiva, affettiva, morale, attiva.

VALORI sono tali perfezioni proprio in quanto comunicabili e assimilabili come perfezioni in atto del soggetto accogliente.

Beni educativi sono perciò quelli che sono portatori al soggetto di valori capaci di attuarne lo sviluppo perfettivo integrale nei contenuti e nei modi propri dell'educazione.

Tentiamo una divisione di beni-valori?

Dal punto di vista della natura delle potenze-tendenze-vocazioni che sono atti a perfezionare direttamente, li possiamo dividere in *materiali, spirituali, soprannaturali.*

Dal punto di vista ontologico-esistenziale, alcuni sono *naturali,* cioè compongono il cosmo così com'è dato da natura, altri sono *culturali,* sono cioè frutto e patrimonio dell'attività fisica, estetica, scientifica, morale, dell'umanità nella sua storia, altri sono ancora *trascendenti,* costituiscono cioè il mondo intimo di Dio e dell'opera diretta di Dio.

Dal punto di vista psicologico, cioè da come l'uomo li accosta e li assimila nella sua molteplice attesa di perfettibilità, si possono dividere in *economici* (utilità fisica), *estetici* (contemplazione ed espressione di creatività), *culturali* (arricchimento conoscitivo), *morali* (oggetto di libera volontà retta), *religiosi* (dono di Dio e gradini del ritorno di lui nel pensiero, nell'amore, nel servizio), *personali* (mezzi d'affermazione dell'individualità), *sociali* (ambito di comunione con gli altri).

Come si vede, spesso gli stessi beni oggettivi sono portatori di valori molteplici.

37. — L'educazione deve fare grandemente i conti con queste varie forme di valori.

Non tutto va fornito a tutti. Ma c'è un fondo di patrimonio indispensabile non solo per sopravvivere, ma anche per vivere da persona umana.

È còmpito dell'educatore impostare un problema generale per le esigenze d'ogni natura umana storica, al di là del problema della natura umana in genere.

E ciò sia per quanto riguarda la *scelta* dei beni educativi, sia per la loro più immediata *elaborazione e presentazione* educativa.

A volte il soggetto cerca il bene e in esso rettamente il valore o i valori secondo le possibilità e le doverosità oggettive. Ma altre volte il soggetto o non sa o non vorrebbe fare ciò, perchè gli sfugge l'esatto punto di vista, per i limiti delle proprie disposizioni, per impreparazione, per disattenzione, per difficoltà oggettiva.

Il còmpito principale dell'educatore sarà duplice: destare nel soggetto le disposizioni di ricerca, di attenzione e di assimilazione dei valori educativi; e disporlo a scovare in ogni essere, in ogni bene, in ogni atto, tutti i valori educativi di cui è portatore, non arrestandosi ai più facili, immediati e piacevoli, ma spingendosi fino ai valori superiori morali, religiosi, cristiani.

CAP. III

IL RAPPORTO EDUCATIVO

Premessa.

38. — L'educazione possessiva è atto del soggetto, ma l'educazione dativa è azione complessa, che esige l'impegno cosciente e libero di due agenti, uno principale (l'educando) e uno ministeriale (l'educatore) intorno ad un medesimo bene-valore.

Perciò l'educazione è per natura *rapporto* fra due persone umane, nel quale ciascuna compie la parte propria, ma riceve la specificazione educativa del proprio atto dalla relazione attiva che stabilisce con l'altra.

Ma di che tipo di rapporto si tratta, dal momento che non ogni rapporto interpersonale è educazione?

Prima di tutto è chiaro che si tratta del rapporto che si stabilisce tra due persone umane una delle quali possiede in atto una perfezione partecipabile o trasmissibile, mentre l'altra ancora non la possiede, ma ne ha la capacità e il dovere. Il rapporto si stabilisce quando le due si incontrano intorno al medesimo bene, in quanto l'uno lo presenta o nella sua oggettività o nei segni sensibili e intelligibili atti a farsi strumento di presentazione, e l'altra conosce questa presentazione del bene come interessante il perfezionamento della propria personalità.

Rapporti intermedi si stabiliscono, perciò, fra l'educatore e il bene, tra l'educando e il bene.

Ma perchè ci sia educazione bisogna che l'educatore, pur mediante la presentazione del bene, prolunghi la sua relazione, nell'intenzione e nella causalità, fino ad incontrare le potenze conoscitive e soprattutto volitive dell'educando.

Così è necessario che la conoscenza e la libera volontà dell'educando si protendano fino all'incontro e alla ricerca d'influsso della persona, dell'attività, dell'intenzionalità volitiva dell'educatore.

Anzi proprio in questo ultimo momento *d'incontro tra le due volontà* tra di loro, anche se attraverso la mediazione del bene, sta propriamente il rapporto educativo, l'educazione.

Senza la volontà dell'educatore ci sarebbe sviluppo spontaneo nell'incontro occasionale del bene, atto di generico perfezionamento dell'uomo, ma non moralmente perfettivo.

Senza l'incontro effettivo con la volontà dell'educando sarebbe solo un tentativo d'educazione, un'opera previa, ma ancora non educazione: sia che non segua nessun esito, sia che segua un esito più simile all'allevamento, all'addestramento che alla educazione.

Dialogo di volontà a proposito di valori: ecco l'educazione.

39. — Naturalmente il rapporto educativo è visto diversamente dalla pedagogia positivista, dall'idealista e dalla realista.

Le forme del *positivismo* ignorano tutta la delicatezza d'un rapporto tra volontà libere in funzione soprattutto morale. I valori sono assai materializzati, e il problema fondamentale è quello di procurare occasioni d'incontro dei contenuti fisici, scientifici, culturali, di adattamento e di comportamento, proposti dall'educatore, con i rispettivi bisogni, con le esigenze e le capacità ricettive biologiche e psichiche dell'educando. Questo sta passivamente in attesa, anche se in una passività sfumata in contorte pretese d'attivismo che non riescono a nascondere il radicale determinismo delle reazioni e degli esiti. Frammentarismo educativo.

Che se una certa unità viene ricostruita è quella attuata dall'organismo umano unitario, non da un principio superiore spirituale libero e perciò arbitro dell'unificazione medesima.

Della stessa povertà soffre l'*idealismo*. Apparentemente è il regno della libertà dello spirito, ma questa non è altro che schiavitù della logica. Il rapporto non si fonda e attiva nella unicità della materia come per il positivismo, ma in quella dello spirito. L'educazione non è che pretesto perchè la perfezione si svolga nell'interno, nel progressivo riscoprire le proprie relazioni « necessarie » con lo spirito universale. Il rapporto sfuma nelle nebbie mistiche dell'identificazione, cioè si vanifica.

Il *realismo* spiritualista, pur nella ricchezza delle varie impostazioni, salva nel rapporto la distinzione e l'incontro.

L'identità di natura tra educando e educatore, cioè della struttura profonda dell'essere, rende possibile l'interessamento e l'incontro attorno a beni comuni. Permette che il rapporto si stabilisca, in quanto ciò che

l'uno possiede in atto, è atteso dall'altro in potenza attiva, e i segni in cui l'uno esprime il messaggio dei valori e l'intenzione della volontà, sono interpretabili dall'altro che vi coglie risonanze di offerte e di doveri.

La natura cosciente e libera di entrambi, fa sì che l'atto del rapporto educativo si diversifichi da ogni altro proprio o comune alla creatura inferiore, quali l'allevamento e l'addestramento.

Ma per l'atto d'esistere ognuno dei tre termini mantiene un'autentica autonomia. La distinzione non è illusoria, perchè mentre l'educatore è ricco per la cultura del proprio spirito, anche l'educando è uno spirito a sè, che tende ad assimilare princìpi interiori che sono tutti e solo suoi.

Dio è un terzo spirito, anche se è Sommo, origine, fine e intermediario dei due precedenti.

L'incontro avviene nell'unicità dell'ordine della realtà, della verità razionale e del bene doveroso: l'ordine dell'Essere di Dio, dell'essere del mondo.

Sia l'educando che l'educatore, sia i valori che ne mediano il rapporto, si appellano all'ordine comune di cui fanno parte e che perciò fonda il rapporto educativo, costituendo il punto sommo d'incontro.

1. Intenzionalità dell'educando e autoeducazione.

40. — D'autoeducazione si fa ancora un gran parlare, per sostenerla o per negarla. Veniamo alla cosa.

Concetti falsi d'autoeducazione sono senz'altro quelli che pretendono che il soggetto ricavi da sè le perfezioni che ne costituiscono l'educazione, anche se poi sono in pratica costretti ad ammettere l'opera d'un educatore esterno, dall'azione però puramente fenomenica (i vari idealismi) o comunque ridotta a ben poco (certi attivismi).

Un'altra origine del termine e un errore d'impostazione si hanno presso quelli che riducono l'educazione ad apprendimento di conoscenze, di abilità, di comportamenti, di adattamenti pratici.

Anche qui è vero che la natura umana ha molte risorse attive, e che fa da sè, richiedendo tutt'al più un presentatore, un facilitatore, anche un correttore qualche volta, ma dove insomma tutto l'essenziale e l'indispensabile avviene nel rapporto diretto fra l'educando e i valori.

Forme passabili, ma sempre equivoche, e frutto d'imprecisione, sono altre che pongono l'autoeducazione nell'educazione, quasi un aspetto di essa.

Alcuni ne fanno l'espressione della parte di attività che il soggetto pone nell'educazione in quanto sviluppo di potenze attive interiori, che

in realtà vanno aumentando solo la materia intorno alla quale si applicano, ma in realtà attingono da sè medesime la virtualità di vita che così si può manifestare.

Evidentemente siamo qui molto nel generico, per far di ciò una *educazione di sè.*

Meno inesatti sono coloro che restringono l'autoeducazione al còmpito imprescindibile che gioca la libera volontà, in quanto qui si ha un esito che direttamente è opera dell'iniziativa assoluta del soggetto, il quale veramente è arbitro decisivo dell'attuarsi o meno della realtà dell'educazione.

Ma a parte il fatto che sarebbe sempre comunque errato definire l'educazione come autoeducazione, perchè una parte non può identificarsi con il tutto, resta sempre compromessa l'essenzialità del rapporto educativo.

Esso non è solo fattore di presentazione o di lavoro dispositivo, ma a parte la sua imprescindibilità pratica specialmente agli inizi, è portatore di quella autorità prossima che fa sì che l'educazione sia tale, riscattandola da ogni generico sviluppo e perfezionamento che resti puro fatto, puro fenomeno biologico, o psicologico o vitale, per farne un valore morale, atto di libertà autentica, etica, e non solo di spontaneità.

Un po' diverso sarebbe il discorso per l'autodidassi.

Comunque l'autoeducazione avrebbe solo significato vero nei casi abbastanza rari di un lavoro personale di proseguimento dalla maturità iniziale episodica, alla maturità nell'abituale stato di virtù, verso il carattere, o come maturazione di sempre più alti settori di personalità, dove l'eticità verrebbe attinta direttamente all'ordine oggettivo dei valori, e l'iniziativa tutta dall'interno.

Ma è ancora educazione?

O solo sviluppo di precedenti germi fecondi d'educazione?

2. Autorità e libertà.

41. — Perchè si abbia la formazione di un uomo in quanto uomo, è indispensabile che essa avvenga in un rapporto AUTORITATIVO, salva e impegnata la LIBERTA'.

Ogni essere è soggetto a leggi di perfezione e di finalità, espressione dell'ordine di ragione e di bontà in cui Dio compie il suo atto creatore.

Il modo d'attuarle dell'uomo in quanto uomo non è la spontaneità degli istinti, delle tendenze psicologiche, non la costrizione ma la coscienza e la libertà dell'eticità, cioè la conoscenza dell'ordine e della propria legge generale e particolare, l'apprensione dell'obbligatorietà, la libera accettazione della doverosità.

L'autorità è l'espressione della necessità per la libertà, e la libertà è la facoltà di rispondere con merito all'autorità. Il loro rapporto è trascendentale.

Ma nella limitata esperienza umana, ciò non è sempre ben evidente. Tra autorità e libertà sorge facile quasi un dissidio, per la esclusività o per il primato dell'una o dell'altra. L'autorità è preoccupata dei fini, di moralizzare ad ogni costo la vita umana. L'educazione dovrebbe segnare il trionfo dell'autorità. Nella virtù dell'obbedienza dovrebbe essere riassunto il processo educativo e trovare la garanzia dell'esito finale. Originata dall'ordine oggettivo della morale e della religione, quindi ben fondata in Dio, incarnata nei valori della verità e della bontà, e nelle strutture della natura umana, l'autorità s'esprime esplicitamente e immediatamente nella persona e nella forma d'azione degli educatori, che impongono in forza di essa il contenuto e le forme della vita.

Ma la libertà è spesso in atteggiamento di difesa, di sospetto, di lamento. Essa vorrebbe che dall'interno venissero non solo i princìpi della vita, ma anche la sua direzione, anche la determinazione dei fini, la scelta dei mezzi, il criterio del bene e del male, le decisioni dell'azione o dell'inerzia.

Spesso la offendono le pretese della cultura e della civiltà, della verità e della moralità in cui deve entrare per forza, solo adattandosi ad un tutto precostruito, per vantaggio non si sa di chi.

42. — L'educazione ha celebrato a suo tempo il trionfo dell'autorità. Essa s'è spesso preoccupata più della riuscita dei fini e meno della umanità dei modi, o stroncando la libertà, o meglio riducendola ad artificiose suggestioni d'amorevolezza e d'utilità, ignorandola come razionale iniziativa.

Ecco perchè l'età moderna reagisce con la scapigliatura della libertà, che anche in educazione pretende di dettare leggi di fini e di modi, e riconosce solo autorità democraticamente elette e limitate.

43. — Entrambi sono soluzioni parziali, errate, in ogni tempo fuggite dagli educatori più avveduti e per natura e per grazia.

Una soluzione di sintesi si ha solo quando autorità e libertà sono ricondotte alla loro natura autentica. L'*autorità autentica* è solo quella che è valida nei contenuti e ragionevole e buona nei modi, e come tale cerca il dialogo con la libertà dell'uomo. Essa, presentando le proprie esigenze, cerca sempre di trovarne e provarne la continuità con le vere tendenze dell'interiorità. Il suo linguaggio non è aridamente impersonale, ma personalizzato fra gli estremi di Dio e dell'io, ancora con la mediazione personalistica degli educatori medesimi. Autorità che non vince, non conquista, non piega, non domina, ma continua l'atto di amoroso dono con cui Dio

chiama le creature all'essere e alla perfezione, pur nulla perdendo della forza dell'assolutezza.

Dal suo canto la *libertà autentica* è solo quella che supera la passività subìta dell'inerzia, degli istinti, della dispersione delle tendenze, della stessa spontaneità dello spirito, per farsi attiva direzione della vita, in tutte le sue componenti, nella luce della razionalità e dell'ordine etico. Solo lì c'è veramente iniziativa. L'esistenza non è più un lasciarsi andare nella disgregazione, ma un personale ricostruirsi secondo princìpi etici superiori, universali, per la perfezione, per la salvezza.

In questa sintesi si vede come nel rapporto educativo l'autorità è non solo la condizione della libertà, ma tutto un invito alla sua iniziativa. Così come la libertà è un moto interiore di ricerca del valore di luce e forza dell'autorità.

44. — Nell'azione concreta questo non è ordinariamente il punto di partenza, ma il punto d'arrivo, e però deve essere anche la via sulla quale progressivamente si cammina, verso l'incontro, la compenetrazione. Dall'*anomia* della nascita, attraverso l'*eteronomia* dei primi contatti educativi, quando ancora l'autorità viene da persone o leggi esterne, all'*autonomia* progressiva mediante l'assimilazione dei contenuti dell'autorità. Ciò si ottiene con l'assimilazione della verità e della bontà, o meglio coll'entrata dell'io nel mondo della verità e della bontà di Dio. Dalla disciplina imposta come punto di partenza, alla disciplina liberamente voluta, come ordine esterno ed interno, in vista di fini compresi, amati, giorno per giorno conquistati.

Indicazioni bibliografiche

1) Bibliografie dettagliate utili e Dizionari Pedagogici.

Bibliographie Pedagogique Internationale, Inst. Int. de Coop. intell., Paris, depuis 1934.

Blanco Sanchez R., *Bibliografia pedagogica del siglo* XX, 1900-1930, Madrid 1932, vol. 3.

Educational Index, Wilson, New York (con supplementi mensili).

Gozzer G., *Prontuario Bibliografico Educativo,* Demos, Genova-Roma 1954.

Planchard E., *La Pedagogia della Scuola,* La Scuola, Brescia 1953; con dettagliata appendice bibliografica, per argomenti, pp. 535-586.

Romanini L., *Il Movimento Pedagogico all'Estero,* La Scuola, Brescia 1954; bibl. in ordine alfabetico in app. al vol. II, pp. 567-581.

Brenna E., *Enciclopedia dei Maestri*, Milano 1936.
Diccionario de Pedagogia « *Labor* » (Dir. L. Sanchez Sarto), Editorial Labor, Barcelona 1936, voll. 2 (recente ristampa).
Enciclopedie Française, t. XV (Dir. Celestin Bouglé), Education et instruction.
Lexikon der Paedagogik (Dir. A. Francke), A. Francke, Bern, voll. 3.
Lexikon der Paedagogik (Dir. Rombach), Herder, Freiburg 1952-1954, vol. 4 (di prossima edizione italiana).
Encyclopedie of Modern Education (H. Rivlin - H. Schuler), New York, Philosophical Library, 1943, pp. XVI-902.

2) Opere complete di Pedagogia Generale e Speciale.

Clerici I. M., *L'educazione della gioventù. Manuale di pedagogia secondo la regola e la prassi dell'Ordine dei Barnabiti*, Milano, Ancora, 1950.
Di Napoli G., *Il concetto di Educazione*, Studium, Roma 1953.
Fierro Torres, *El sistema educativo de D. Bosco en las pedagogias general y speciales*, Madrid, SEI, 1953 (3ª).
Girotto S., o.f.m., *L'umano e il divino nell'educazione*, Roma, Edizioni francescane, 1955.
Goelz B., o.f.m., *Pedagogiae christianae elementa ad mentem Enciclicae* « *Divini Illius Magistri* », Herder, Roma 1956.
Goettler J., *System der Paedagogik*, Kösel, München 1950 (IX).
Hubert R., *Traité de pédagogie générale*, Paris, P.U.F., 1949.
Léon (Frère), *Cours de Pédagogie générale*, Bruxelles 1944.
Llorente D., *Curso Teórico-Practico de Pedagogía*, Martin, Valladolid 1952 (2ª).
Ricaldone P., *Don Bosco Educatore*, Colle D. Bosco, L.D.C., 1951, voll. 2.
Sanchez Buchon C., *Pedagogia*, Bilbao, Col. P. Poveda, 1953.
Viollet J., *Breve trattato dell'educazione*, Ed. Paoline, Alba 1950.
Zaragueta J., *Pedagogia Fundamental*, Madrid 1943.

3) Introduzioni alla Pedagogia e Pedagogie Generali.

Agosti M., *Pedagogia* (*Guida A*), La Scuola, Brescia 1954 (2ª).
Baroni A., *Pedagogia Fondamentale*, La Scuola, Brescia 1952.
Bloch M. A., *Philosophie de l'Éducation Nouvelle*, P.U.F., Paris 1948.
Braido P., *Introduzione alla Pedagogia*, P.A.S., Torino 1956.
Casotti M., *Pedagogia Generale*, La Scuola, Brescia 1947, voll. 2.
Corallo G., *La Pedagogia della Libertà*, S.E.I., Torino 1951.
De Hovre F., *Essai de Philosophie pédagogique*, Bruxelles, Dewit, 1927.
Hessen S., *Fondamenti della Pedagogia come Filosofia applicata*, Sandron, Palermo 1951 (3ª).

Leoncio da Silva C., *Lezioni di Pedagogia,* Lit. Gili, Torino 1941.
— *Fundamentos de una Pedagogia integral,* Rio de Janeiro 1949 (tr. ital. litogr.).
Maritain J., *L'educazione al bivio,* La Scuola, Brescia 1952.
Olgiati, *Primi lineamenti di Pedagogia Cristiana,* Vita e Pensiero, Milano 1924.
Resta R., *Filosofia dell'Educazione,* Padova, Cedam, 1944 (2ª).
Romanini L., *Il movimento pedagogico all'estero,* vol. I, *Le Idee,* La Scuola, Brescia 1953 (2ª).

4) Principali documenti pontifici di Pedagogia Generale Cristiana.

Pio XI, Enc. « Ubi arcano Dei », 23-XII-1922, A.A.S., 1922 - 673 e 1923 - 5.
— Enc. « Quas primas », 11-XII-1925, A.A.S. 1925 - 593.
— « Movimenti giovanili e diritti e doveri della Chiesa ». Lettera al Card. Gasparri, 27-I-1927, A.A.S. 1927 - 41.
— « Il diritto della Chiesa e della Famiglia nell'Educazione », 14-V-1929.
— Enc. « Ad catholici sacerdotii ».
— Enc. « Divini illius magistri » sull'Educazione Cristiana della gioventù, 31-XII-1929, A.A.S., XXI, 723-762; in lat. XXII, 49-86.
— Enc. « Casti Connubii », 31-XII-1930.
— Enc. « Non abbiamo bisogno », 29-VI-1931.
Pio XII, « Sacerdozio e Matrimonio, Sacramenti di paternità », 15-I-1941.
— « Il mistero della paternità », 19-III-1941.
— Enc. « Mystici Corporis », 29-VI-1943.
— « Sull'Educazione Cristiana », 6-X-1948.
— « Gli educatori e l'educazione cristiana », 6-IX-1949.
— « Princìpi d'educazione cristiana », 6-VIII-1951.

PARTE SECONDA

I principi supremi del metodo

Premessa.

45. — Entriamo ora nella seconda parte della scienza dell'educazione, o della pedagogia come scienza dell'Educazione.

Se finora c'interessava la natura dell'educazione, per rispondere al quesito filosofico-teologico-scientifico: « che cos'è la educazione? », adesso il nostro problema è quest'altro: « *come si fa l'educazione?* ».

Andiamo verso l'educazione come « arte », pur trovandoci ancora in una tappa intermedia, scientifica, non cioè ancora nell'enunciazione pura dei metodi, ma nella fase della loro elaborazione scientifica, deduttiva o sperimentale.

L'educazione « è un'arte ed è arte » (Agosti), e appunto perchè tale la capacità d'educare è un dono di natura. Ma per lo stesso motivo il dono di natura può e deve essere coltivato, conoscendo e seguendo certe *regole d'azione* che assicurino, facilitino, convalidino il conseguimento dei fini, nel caso nostro l'educazione.

Ai più dotati sarà sufficiente un minimo di studio, dagli altri si dovrà abbondare, ma per tutti è assai importante uscire dall'improvvisazione e dall'empiria, per impadronirsi quanto più possibile della conoscenza e della pratica del *metodo*.

Il METODO è la razionale scelta od elaborazione, il retto uso dei mezzi e delle condizioni che conducono determinati agenti, in determinate circostanze, a conseguire determinati fini, con relativa facilità e sicurezza. Si enuncia mediante i cosiddetti *princìpi di metodo*.

La METODOLOGIA è la considerazione *sui generis*, deduttiva e induttiva, avente come oggetto i metodi medesimi, e come còmpito specifico la loro elaborazione e giustificazione scientifica. E tale còmpito essa

svolge sia ricercando e ricavando le direttive d'azione dalle conclusioni certe e valide delle scienze teoretiche e positive presupposte, sia giustificando e difendendo il valore delle medesime direttive, o mediante *l'esame sperimentale* della corrispondenza degli esiti, o mediante la *dimostrazione* della rigorosa esatta deduzione.

La metodologia deve, insomma, farci conoscere scientificamente le *condizioni ideali* nelle quali i fattori educativi operano con maggior probabilità di buon esito.

Ora fra tutte le *condizioni metodiche* o princìpi direttivi della attuabilità del fine dell'educazione, uno ne spicca, quasi supremo, sintesi di tutti gli altri, in quanto tutti gli altri possono essere considerati come semplici emanazioni di esso, casi e aspetti particolari di un principio generalissimo, o comunque momenti preparatori subordinati alla sua entrata in azione, applicazioni derivate.

1. Deduzione e dimostrazione d'un principio supremo naturale.

46. — Ricordiamo che *la perfezione della libertà morale* è il fine della educazione di cui si devono ora determinare le supreme condizioni di operabilità.

Perciò, con la libera volontà ultimamente bisogna incontrarsi in condizioni atte a garantirne l'adesione al bene educativo, fino a guidarla ad una scelta attuale e abituale di esso.

Ora la libertà diviene perfetta per il rispetto e l'impegno di sè proprio come libertà, e per l'adesione alle esigenze oggettive del bene.

Ecco i due volti essenziali dell'educazione dell'uomo: *autentica e piena soggettività nell'adesione psicologica,* momento d'adesione della volontà secondo le sue leggi psicologiche; *esecuzione fedele, amorosa d'un piano oggettivo d'ordine,* dell'ordine morale come ordine di Dio (momento dell'adesione della volontà all'ordine oggettivo delle leggi morali).

Tale sintesi di libertà e d'autorità, di psicologia e morale, ha come condizione d'attuazione l'osservanza mediatrice del PRINCIPIO DELLA VALORIZZAZIONE, nei suoi due aspetti, confluenti sul medesimo bene, di valorizzazione soggettiva e di valorizzazione oggettiva. *La condizione suprema generalissima della possibilità e della morale certezza del conseguimento dei fini dell'educazione consiste nell'attuare la valorizzazione psicologica e morale dei beni educativi.*

47. — L'esigenza della valorizzazione soggettiva, si fonda sulla *condizione metafisico-psicologica dell'adesione della volontà al bene:* solo i valori possono essere voluti.

La volontà è per sua natura « facoltà del bene », appetitus boni, tendenza, slancio, invocazione del bene. Perciò essa che di fronte ai beni particolari non è mai fisicamente determinata, non è neppure i n d i f f e r e n t e. La sua medesima struttura metafisica la sollecita, inclinandola e urgendola, ad aderire ad ogni bene appreso come valore. É quanto i moderni esprimono col concetto d'INTERESSE. La persona umana è carica di *tendenze vitali*. Gli oggetti proporzionati a queste *tendenze*, e perciò capaci di portare un *perfezionamento* e una *felicità* nel soggetto, si chiamano *valori*. Quando una *tendenza vitale* è posta in presenza d'un valore s'atteggia perciò come *interesse vitale* verso di esso.

Grande regola dell'educazione: uso dell'arte della valorizzazione psicologica. Atti, abiti doverosi, saranno voluti con tanta maggior probabilità, quanto più sarà contemporaneamente messa in evidenza la loro *promessa di perfezionamento, di attuazione, di felicità.*

Arte non facile: ogni *dovere* deve cantare, nella presentazione educativa, il suo canto di *promessa soggettiva,* dalle forme più facili della vivacità o curiosità, del benessere, dell'utilità, fino alla forma delle gioie superiori culturali, estetiche, affettive sociali, della stima di sè e presso gli altri, della medesima moralità e religiosità, tutto secondo le esigenze e le possibilità delle varie età e condizioni personali.

Non basta, però, che i doveri *siano* sempre anche valore, devono dimostrar d'esserlo. Tocca all'educatore metterlo in evidenza, fino al punto che il soggetto debba quasi fare uno sforzo per resistere o per non aderire subito o per non lavorare per aderirvi.

Naturalmente quest'arte della valorizzazione soggettiva ha le sue eccezioni, ma allora si rinunci ai fini, perchè contro natura e fuori della natura non si educa.

Positivamente essa si deve esercitare sia *operando sui beni,* già scelti convenientemente per metterne in evidenza gli aspetti di « valore », sia *sul soggetto* perchè sia posto in grado di coglierli e subirne le attrattive, senza troppi ostacoli esterni e resistenza interna.

L'indicare come ciò debba essere ottenuto è còmpito della metodologia speciale e differenziale.

48. — La contemporanea esigenza della valorizzazione oggettiva si fonda sulla *condizione metafisico-morale dell'adesione della volontà al bene*: i valori devono essere voluti perchè beni.

Se la volontà come tendenza nel e del soggetto tende al bene come bene « *per se stessa* », come facoltà razionale vi tende anche come « *bene in se stesso* ».

Quindi affinchè la libertà sia perfetta, espressione d'una tendenza psi-

cologica e d'una facoltà razionale, deve essere atto d'una volontà « retta »; solo a condizione che salvi il primato dei valori oggettivi e universali, essa assurge a libertà morale, e può propriamente dirsi *educata*.

Perciò oltre alla precedente esigenza della messa in evidenza del *valore soggettivo* delle finalità generali e parziali educative, è indispensabile la contemporanea messa in evidenza del *valore oggettivo* delle medesime. Di modo che attuata la condizione affinchè i beni educativi siano voluti, sia anche attuata la condizione affinchè essi siano voluti per sè medesimi come beni oggettivi, cioè moralmente, educativamente, *perchè e in quanto oggettivamente doverosi*. Tale « valorizzazione oggettiva » dei beni educativi è *luce* che avvolge la coscienza dell'educando, mostra tutta la grandiosità dell'operare in atto di autentica libertà nelle prospettive e nelle direttive dell'ordine universale assoluto della natura umana personale e sociale, del cosmo tutto, della razionalità di Dio medesimo. Ed è parimenti *forza* che attira ancora e che sospinge con sollecitazioni che salgono dall'obbligazione accettata per freddo calcolo o ragionamento, all'obbligazione assimilata nel calore dell'amore, autentico e libero, di sè, del prossimo, di Dio.

49. — Le due esigenze vanno unificate in concreto. Al di là delle possibili apparenti e superficiali divergenze, l'educatore deve risolvere prima per sè e poi per l'educando il problema della sintesi delle due condizioni, di modo che possano recare senza contrasto il proprio contributo d'efficienza.

Fare dell'atto proposto e richiesto al soggetto un VALORE EDUCATIVO equivale perciò a saperlo presentare, alla volontà come un *valore soggettivo promettente positive schiusure di vitalità*, e contemporaneamente come un *valore oggettivo carico di dignità autoritativa d'ordine morale e religioso*.

In pratica, all'inizio l'educazione può e deve giocare prevalentemente sull'aspetto soggettivo, primo campo d'esercizio della volontà in formazione. Ma al più presto deve affiancare ogni volta anche l'aspetto oggettivo, fino a farlo divenire prevalente, senza però mai pretenderne assurde esclusività: finalità e felicità sono volute e attuate nella stessa perfezione.

2. Integrazione del principio nell'ordine soprannaturale.

50. — L'educazione è scintilla che scocca nell'incontro efficiente di tre libertà.

Si è soliti definire e condizionare l'atto educativo e il suo esito, come incontro di due libertà: quella dell'educando e quella dell'educatore. Non è esatto, neppur nel piano naturale, dove sempre va tenuta in conto la

libera volontà di Dio che sostiene le prime due, anche se la sua azione è cristallizzata nelle leggi solitamente necessarie della natura. Perciò qui le regole di metodo possono e devono più che altro rivolgersi unicamente ad influenzare le due libertà umane incerte, imprevedibili.

Non così nell'ordine soprannaturale, nell'ordine cristiano della grazia. Qui il precedente principio della valorizzazione permane, ma va integrato per un fatto nuovo.

E il fatto nuovo è che la crescita nella perfezione della vita soprannaturale può essere unicamente opera diretta del suo principio divino, l'intervento di Dio libero e gratuito.

C'è però una *divina economia* anche della grazia, pur nell'essenziale immediatezza, nella libera efficacia, che condiziona gli esiti; in definitiva, nel libero decreto della volontà divina.

Perciò c'è un'efficacia fondamentale che ci si può ripromettere solo dall'applicazione esatta dell'« opus gratiae ». Ma per di più ordinariamente l'*efficacia educativa* degli stessi mezzi soprannaturali è ancora legata ad effusioni e ricezioni di grazie attuali che condizionano tutto l'esito della santificazione: opus operatum, ma anche operantis et recipientis, condizione di abbondante azione efficace di Dio.

51. — In conclusione l'educatore, fatto MINISTER GRATIAE, cooperatore di Dio, deve preoccuparsi di trovare il modo d'assicurare l'operazione divina, l'intervento diretto di Dio, e ciò nella forma più sicura, più abbondante, più efficace.

Insomma se Dio è il principale diretto operatore dell'educazione cristiana (sanando, sorreggendo, elevando, ispirando, santificando), la prima legge del metodo non può essere altra che quella da assicurare quanto più è possibile l'entrata in azione efficace di Dio. E i mezzi e le condizioni da porre in atto sono in questo caso totalmente dell'ordine della Grazia.

Lasciando da parte l'istruzione cristiana e i mezzi per eccellenza della Grazia, i Sacramenti, è assai opportuno vedere quali sono le condizioni che nell'educatore e nell'educando ne garantiscono la più piena efficacia. Essi sono: la PREGHIERA, fatta nelle condizioni di maggior potenza personale e sociale, il SACRIFICIO, accettato e cercato in unione di quello redentore di Cristo, la SANTITA' personale, ricca delle virtù cristiane, e ancora virtù educative, la FIDUCIA in Dio.

E tali disposizioni vanno comunicate al più presto all'educando, e fatte clima degli ambienti educativi. Allora è assicurata l'alleanza del MAESTRO INTERIORE.

3. Tentativo di sintesi nella sinergia teandrica.

52. — Si è visto prima in quali condizioni opera la natura, poi in quali opera la grazia.

Ora essendo l'unica educazione adeguata e perfetta (vorremmo dire l'unica educazione simpliciter!), l'educazione cristiana, opera di natura e di grazia, viene spontaneo chiedersi se esista ancora un principio supremo unico del metodo educativo.

Non può più essere solo quello della valorizzazione, capace di assicurare l'adesione della libertà umana, ma *per sè* ancora insufficiente a garantire l'intervento positivo ed efficace della libera operazione della Grazia di Dio.

Ma neppure può applicarsi come esclusivo il principio soprannaturale, perchè resta vero che la grazia opera ancora nella linea della libertà e che essa « non tollit naturam », « supponit naturam », « elevat et perficit naturam, et supplet aius defectum », secondo princìpi sicuri della teologia.

Così che forse è impossibile decidersi per un principio unico. E in via di tentativo solamente ci si può pronunciare per una LEGGE DI SINERGIA TEANDRICA, risultante dalla composizione di due leggi parziali: la LEGGE DELL'ARCO INFERIORE che collega direttamente l'educatore e l'educando mediante il principio della valorizzazione soggettiva e oggettiva dei beni educativi, la LEGGE DELL'ARCO SUPERIORE, che sale dall'educatore direttamente a Dio per ridiscendere con la garanzia della sua grazia efficace verso l'educando.

53. — É indispensabile volta per volta preoccuparsi esplicitamente delle due leggi? Sì, è necessario evitare assieme gli estremi del NATURALISMO che conosce solo l'arco inferiore e tutto si ripromette da esso, e del SOPRANNATURALISMO che conosce solo l'arco superiore, e pretende da Dio per sè il miracolo come cosa ordinaria.

Dio elegantemente può scavalcare le nostre « metodiche ». E con un intervento straordinario può far sì che la grazia trionfi in un educando che personalmente risponde al Suo dono, anche se l'educatore non ha pregato, non ha sofferto, non è virtuoso, addirittura Gli dispiace e Gli è indifferente.

Così può benissimo supplire a tutte le deficienze naturali di un educatore che non curi o addirittura poco o nulla sappia attuare del principio della valorizzazione specialmente nel momento soggettivo, qualora sia santo e tutto confidi nella preghiera, nel sacrificio, nella santità personale.

Eleganze possibili, anzi certamente usate da Dio. Tuttavia in coscienza non possiamo farne una regola e pretendere che il miracolo (perchè

proprio di miracolo si tratterebbe), sia proprio da concedere per il *nostro* caso di uomini senza santità, e di santi senza umanità.

Dio ordinariamente lascia che falliscano (almeno nella fase terrena) quegli educandi che non trovano educatori dotati di santità. Ma neppur tutti i Santi furono educatori della gioventù, nè lo potevano essere.

Eppure il problema è grave e sono facili le unilateralità.

Per gli uni la vita e l'educazione è un fatto *naturale,* mondano, teso alla riuscita terrena; quanto alla religione, cristiana o meno, basta un'informazione generica, la buona fede, un po' di pratica cultuale, e l'aiuto a morir bene. E allora che ci sta a fare tutta la preoccupazione della perfezione nella grazia? Così anche la metodologia e i mezzi che essa richiederebbe non preoccupano più.

D'altra parte anche le formazioni religiose cristiane non devono essere povere di umanità, autoritarie, ristrette di libertà, conformiste, monopoliste, non possono ignorare e non apprezzare le esigenze e le risorse della valorizzazione psicologica e morale, partendo da quanto di positivo la gioventù offre, in clima di fiducia e di gioia.

Indicazioni bibliografiche

Bloch A., *Les tendences et la vie morale,* Paris, P.U.F., 1948.

Corallo G., *Educazione e Libertà,* SEI, Torino 1951.

Charmot F., *L'anima dell'educazione.*

Ferrière A., *Liberazione dell'uomo. Richiami di energetica spirituale dalla materia allo spirito, dalla persona a Dio,* Firenze, La Nuova Italia, 1948.

Gilleman G., *Le primat de la charité en théologie morale,* 1952.

Gilleman G., « L'educateur, ouvrier de charité », " Lumen vitae ", a. 1954, pp. 634-645.

Gianola P., *Teologia dell'Educazione,* Lit. Gili, Torino 1956.

Hildebrand D. (von), *La Trasformazione in Cristo,* Morcelliana, Brescia 1952.

Lavelle L., *Traité des valeurs,* Paris, P.U.F., 1950.

Le Senne R., *Traité de morale générale,* Paris, P.U.F., 1949.

Lippert P., *L'uomo e la bontà,* Milano, Vita e Pensiero, 1954.

Lindworskj J., *L'educazione della volontà,* Brescia, Morcelliana, 1940.

Ravier S., S.J., *Education selon l'Evangile,* Paris, Spes, 1946.

Spranger E., *Psychologie des jugendalters,* 1932.

Thils G., *Tendences actuelles en Théologie Morale,* Gembloux, 1940.

Zavalloni R., *La libertà personale nel quadro della condotta umana,* Milano, Vita e Pensiero, 1955.

PARTE TERZA

Principi di metodologia generale

Premessa.

54. — Non è spenta ancora oggi la polemica sulle regole di metodo educativo, sulla loro possibilità, senso, limite, validità d'efficienza.

È propria dell'età moderna la reazione al preteso empirismo dei secoli passati in nome di adeguate metodologie scientifiche. Galileo, Bacone, Cartesio sono i padri dell'ideale geometrico, sia di natura razionalista che positivista. Esso, favorito dalle semplificazioni del naturalismo e del materialismo, ha imposto anche alla educazione il mito dell'infallibilità delle leggi desunte dalle scienze antropologiche e sociologiche: biologia, psicologia, studio psicologico dell'ambiente, ecc.

L'idealismo più recente, spalleggiato o continuato dall'esistenzialismo, ha reagito toccando l'estremo opposto, in nome d'una libertà dello spirito che non conosce se non la logicità geniale dello spirito e i chiaroscuri del mistero vitale. È la fine d'ogni sforzo di generalizzazione, e d'ogni regolazione scientifica, innocua se congiunta a vera genialità, disastrosa se unita a ignoranza e incapacità.

Oggi, sbolliti gli estremismi, l'orientamento più serio è per la determinazione di norme pratiche che, rispettando la libertà degli spiriti e la complessità delle situazioni concrete, tengano conto degli innegabili ritmi della realtà.

55. — Ora noi non dobbiamo semplicemente elencare queste regole, ma, con la massima brevità, tentarne una deduzione, una dimostrazione, fare della metodologia.

Fra questi princìpi di metodo, fra queste condizioni di lavoro che crediamo ideali, garanti del raggiungimento facile e valido del fine, ve ne

sono un certo numero che rappresentano le condizioni *generali* d'attuabilità e d'efficacia d'*ogni* intervento educativo. Questi perciò chiamiamo *princìpi generali di metodo educativo*, e facciamo precedere a quelli che in seguito chiameremo princìpi *speciali*, propri di settori diversi e specifici, tali da costituire nel loro insieme la PEDAGOGIA SPECIALE.

Il numero, la denominazione, l'ordine di raggruppamento, variano naturalmente secondo il punto di vista e secondo le preoccupazioni di chi conduce la ricerca. Quindi la nostra indagine non è nè completa nè definitiva. Solo intende presentare le considerazioni oggi più comuni nel mondo della pedagogia.

Raggruppiamo i princìpi di metodo intorno ai fattori educativi cui più direttamente dovranno essere applicati, o dai quali sono più direttamente suggeriti e anche imposti, pur tenendo presente che l'elaborazione e l'applicazione deve essere fatta sempre secondo aspetti « totali » del fatto educativo, nell'incontro dinamico di tutti i suoi fattori.

1. Principi di metodo intorno al fine.

56. — *Fine dell'educazione* non è di ottenere qualsiasi risultato a qualunque costo, ma di ottenere l'educazione in forma educativa. Non è nè prassi nè risultato tanto frequente.

Dalla pedagogia generale ricordiamo che esso è « la formazione di abiti buoni naturali e soprannaturali in una personalità umana e cristiana sufficientemente compiuta, nell'esercizio largo e retto della libertà, nella capacità effettiva di proseguire verso i fini ultimi dell'esistenza ».

Quali regole di metodo sono da ciò imposte a qualunque intervento che voglia essere educativo?

I. - Principio della positività.

57. — Un'educazione *negativa*, fatta principalmente a base di ignoranza protettiva, di proibizioni, di regole e controlli mortificanti, di mali da fuggire, è un assurdo e un controsenso.

Per raggiungerne il suo fine essa deve essere essenzialmente uno sviluppo, un'apertura, una assimilazione di valori, la costruzione d'una personalità in tutti i suoi settori. I problemi dell'educazione fisica, intellettuale, estetica, sociale, morale, religiosa, sono prima di tutto problemi di *positiva* considerazione delle possibilità di perfezione offerte in tali campi. Lo stesso si dica dei più delicati problemi dell'educazione sessuale, della amicizia, della vocazione, dello sport, del cinema, delle letture, ecc.

Ciò non significa che si debbano ignorare il male e i pericoli, eliminare le rinuncie dell'ascesi, le correzioni della natura, i sacrifici e gli olocausti. Ma deve esser messo ben in chiaro che non devono mai essere imposti alla volontà per sè, ma ancora sempre in prospettive *positive,* cioè come condizioni necessarie per una impostazione integralmente superiore della vita. Così ad esempio l'invito a lasciare in limiti ragionevoli sè e le creature per consacrare la vita a Dio, dove mettere ben in evidenza che proprio così ancora si ritrova più altamente, più pienamente, se stessi e il prossimo.

Ma soprattutto l'educazione deve essere attuata in clima di *positivo* conferimento e conseguimento dell'abituale capacità d'autocontrollo e autodominio. Si deve avviare ogni giorno più l'educando a padroneggiare personalmente la propria vita, sia in ordine agli ideali come all'attività con cui conseguirli, controllandosi, moderandosi, decidendo ed impegnandosi da sè ed estendendo tale dominio su tutti i settori della sua attività e sulle realtà esterne.

L'ubbidienza non sarà mai mortificante ma tenderà a favorire la libera adesione alla ragionevolezza delle direttive.

La stessa lotta contro le conseguenze del peccato originale si combatte e vince nella positiva cura della verità, della bontà, dell'azione spirituale e fisica ben ordinata e largamente impegnata.

II. - Principio dell'intervento.

58. — È il principio dell'« immediata e positiva UTILIZZAZIONE EDUCATIVA di ogni fatto evolutivo » (Corallo).

Esso si fonda sul fatto che « ogni momento di crescita (ogni nozione intellettuale, ogni dilatazione fisica, ogni maturazione di organi...) ha sempre *necessariamente* un riflesso per l'educazione (buona o cattiva), dà sempre un tocco alla personalità, e ha quindi efficacia nel profilo etico dell'educando » (Corallo).

Affinchè il fine *non sia compromesso* dall'acquisizione di abiti non buoni, non ordinati al fine ultimo, affinchè positivamente *sia promosso* mediante l'assimilazione del bene, di tutto il bene dovuto e possibile, è indispensabile l'INTERVENTO *costante, attivo, tempestivo,* anche *se ad integrazione* e non a sostituzione, e finalmente *regressivo,* dell'educatore.

La vita quotidiana dello sviluppo giovanile è ricchissima di *novità e di situazioni ad influsso educativo:* osservazioni, esperienze, incontri, letture, conversazioni con coetanei o con adulti, spettacoli, riflessioni, fantasie, interrogazioni impensate, problemi della più varia natura, maturazioni personali fisiche e spirituali, reazioni nuove, nuovi ambienti di persone, nuove

forme di vita, comportamenti buoni o cattivi. Queste *novità* si presentano già nel processo ordinario della vita, ma sono ancora più serie in certe ore di improvvisi e violenti risvegli, d'urti sconvolgenti, di interessamento più sensibile, di gioia o di angoscia. Ebbene se in tutte queste situazioni gli educatori non sanno o fingono di non accorgersi o per sistema tendono a far dimenticare o non san che farci, il fine è fortemente compromesso, nonostante i generici e casuali e saltuari interventi ufficiali.

III. - Principio dell'integralità.

59. — Parola abusata, fino a diventare sinonimo di gretto orgoglioso rigorismo puritano. Eppure deve essere rivalutata, proprio contro gli esclusivismi di qualsiasi genere.

Il fine dell'educazione non si raggiunge che operando secondo aspetti « totali », evitando quelli che sono veri « peccati » educativi, responsabili dei fallimenti.

Sono molteplici gli aspetti in cui s'articola questo principio.

a) INTEGRALITA' DEGLI ATTI. O non si ottiene il perfezionamento della persona umana oppure tale perfezionamento non è educativo (dell'uomo in quanto uomo, formatore di personalità, valido ai fini dell'educazione), se non si procura che l'assimilazione passi attraverso un momento di *coscienza* e poi di *libera volontà,* per concludersi come *atto* interno della persona o come esercizio esteriore della persona.

Nessun perfezionamento, neppure nell'ordine fisico, è educativo se non a condizione d'essere assunto in un atto di coscienza e di volontà.

b) INTEGRALITA' DEI PROCESSI. I primi interventi devono mirare ad ottenere *atti* di vita morale psichicamente e moralmente perfetti nei vari settori della perfettività e dell'azione umana.

Devono curare volta per volta l'apprensione sempre più perfetta delle modalità d'esecuzione, dei motivi di verità e di valore morale e religioso in essi contenuti, l'esecuzione interna ed esterna. Ma poco per volta, mediante la visione sempre più universale del vero, l'amore sempre più assoluto del bene, l'azione si incarna per così dire nella personalità della consapevolezza e dell'esercizio della libertà moralmente retta, dell'esatta ripetizione degli atti, fino a quando il soggetto rende più costante e unitaria la sua azione, cioè si forma un *carattere.*

Però solo proseguendo immettendolo nella totalità delle relazioni in cui è chiamato ad innestarsi secondo la natura e secondo la personale vocazione, con il mondo, con gli uomini e con Dio, nella conoscenza, nell'amore, nell'azione ampiamente e rettamente relazionata, si farà dell'edu-

cando una *personalità*, cioè potrà dirsi concluso il ciclo educativo e raggiunto il suo fine.

c) INTEGRALITA' DEI PIANI STORICI. Il destino dell'uomo storico si realizza nella dualità dei piani naturali e soprannaturali, e su di essi si instaura il fine della vita e perciò anche quello dell'educazione.

Condizione dell'efficacia degli interventi educativi è perciò che i mezzi siano proporzionati al fine. E ciò implica che l'educazione faccia parte anche dell'ordine soprannaturale e in esso agisca.

In particolare è indispensabile che i *mezzi* dell'educazione siano convenientemente presi anche nell'ordine soprannaturale. Così per essere conquiste educative definitive, gli atti e gli abiti buoni dell'ordine naturale devono essere elevati, regolati, perfezionati in quello soprannaturale, integrando la conoscenza con la fede, la libertà con la carità cristiana, operando una valorizzazione soprannaturale di tutti i valori naturali, e integrando la vita con le virtù e le realtà direttamente soprannaturali, in Cristo, nella Chiesa.

d) INTEGRALITA' DEI CONTENUTI. L'uomo è corpo, anima naturale e grazia di Dio, e la triplice vita chiede un triplice alimento per potersi sviluppare sufficientemente.

Decisamente oggi nel mondo è grave il problema di sufficienti contenuti della medesima vita fisica. E ciò non piace agli interessati, non dovrebbe piacere all'umanità tutta, non piace a Dio. Molti esiti educativi sono stroncati o limitati da ciò.

Più seria l'esigenza dei contenuti per la vita spirituale: verità da conoscere, valori da volere, persone da amare, ideali da conseguire; salendo fino alle altezze della moralità e della religiosità naturale ed estendendosi nella socialità.

Con la miseria delle visioni della vita e della realtà, che oggi sono di moda nelle filosofie ufficiali e nella coscienza empirica delle masse, con le percentuali altissime di giovani che raggiungono a mala pena una cultura appena rudimentale, c'è poco da sperare.

L'esigenza si prolunga e si fa più decisiva in ordine alla vita soprannaturale.

2. Principi di metodo intorno all'educatore.

60. — L'educatore va accettato come tale. Nella soluzione positiva dell'ESTRANEITA' molteplice che inizialmente lo contrappone all'educando, sta la condizione prima dell'esito dell'educazione. Poi mediante la persona è accolto l'influsso dell'opera e del messaggio di bene: incontro d'autorità e libertà, loro sintesi dinamica.

Evidentemente tale soluzione deve percorrere le vie della valorizzazione psicologica e morale. I parzialismi non valgono, perchè l'urto morale non incontra, o le seduzioni psicologiche non educano. Ma tale via ha varie articolazioni.

I. - Principio dell'essere.

61. — L'esito dell'educazione è legato più a quel che si è che a quel che si dice o che si pretende d'ottenere. Il principio è inteso comunemente come l'esigenza d'avere per dare, d'esemplarità, di moralità; ed è esatto. Ma forse ha un aspetto non meno importante, inteso come esigenza di qualificazione specificamente professionale.

I giovani difficilmente capiscono e fanno credito ai titoli giuridici. Essi seguono invece intuizioni globali dirette. L'ideale sarà l'accettazione morale-giuridica dell'autorità; ma da principio essa deve introdursi per via psicologica. E per tale via i giovani accettano e seguono chi *di fatto* è quel che deve essere, cioè possiede e manifesta la profonda convinzione, la serietà morale, la solida competenza che al suo ufficio compete.

Insomma ogni educatore nel posto che occupa deve possedere e manifestare effettivamente quella personalità educativa che è richiesta, come padre, madre, maestro, sacerdote, assistente, direttore, insegnante, in stretta sincerità e giustizia.

II. - Principio dell'amore.

62. — L'educatore è visto per lo più come uno che invade l'intimità personale per portarvi una legge esterna, per lottare, vincere e incatenare a un dovere, non senza qualche proprio interesse.

Istintivamente si resiste.

L'amore vince sempre questa resistenza, superando o facilitando le vie della logica, preparando e disponendo ai valori oggettivi, o per lo meno confortandoli intuitivamente quando non fossero capiti diversamente. L'amore è dono, amare significa voler bene, volere il bene della persona amata, e per questo all'amore non si resiste.

L'amore è il metodo di Dio Creatore, di Cristo Maestro, dei grandi Santi educatori, degli educatori nati.

Il giovane non può rifiutarsi all'amore, perchè nel suo gusto per la libertà, per l'autonomia, ha anche tanto bisogno di cure, di appoggio, di guida, di fiducia, di rifugio, di interessamento, di ricevere e scambiare amore.

L'amore educativo non è la sola buona volontà, e neppure la pura carità cristiana. È spirituale e sensibile, parte dal cuore e non solo dal cervello, e si fa manifestazione calda nell'amorevolezza. Soprannaturale nei motivi ultimi, o almeno sempre ispirato al vero e al bene, ama tutti e ciascuno, o godendo dei valori autentici presenti, o soffrendo per i valori mancanti. Comunque, innalza sempre e non trascina mai verso il basso, verso l'imperfezione, il disordine, l'infelicità. Se la sua misura è la totalità, il suo criterio è l'imparzialità, non perchè non si manifesti a nessuno, ma perchè ha tempo e posto e doni per tutti gli affidati, e se è forza e costanza, è anche perdono, fiducia, attesa, disponibilità molteplice. L'amore è valido nel messaggio arrecato, e impegna l'educatore senza riserve fino al sacrificio e alla santità quando è richiesta.

III. - Principio della comprensione.

63. — Per effettivamente riuscire ad educare non basta « essere », non basta « amare »; bisogna ancora conoscere le esigenze del soggetto, saper le vie della sua intimità.

La necessità della « comprensione » è il *leit-motiv* dell'odierna letteratura pedagogica.

Ma questa volta rischia di essere proprio lei l'incompresa, a causa dei soliti parzialismi in cui di solito si cade.

La vera « comprensione educativa » ha tre momenti essenziali.

a) Prima di tutto *richiede la « conoscenza » dell'educando.*

Non è cosa facile. Perchè richiede che *si conosca « tutto » l'uomo.* E l'uomo storico è CORPO = ANIMA = GRAZIA DI DIO.

Non si dica che quest'ultima non c'è nella maggior parte degli educandi. È un equivoco. Proprio per la sua mancanza costituisce un problema, in quanto c'è il male della mancanza medesima, c'è la chiamata al suo possesso, c'è l'esigenza di essa per risolvere i problemi storici dell'educazione e della vita.

Più facile è capire la necessità di conoscere quel che rappresenta nell'uomo il corpo e l'anima spirituale, come fonti di esigenze, pericoli, difficoltà, domande di vita, di correzioni e di perfezionamento, nelle forme personali e sociali. Biologia, psicologia, filosofia, teologia, costituiscono in tale materia le basi della comprensione educativa, come scienze dell'essere e del dovere umano.

Ma per educare è ugualmente indispensabile giungere alla *conoscenza di « ciascun » uomo.* L'educando concreto non è solo « natura », ma anche « situazione », personalità individua. Per dialogare efficacemente con la sua libera volontà, occorre ricordare che in essa si riflette e si prolunga

efficacemente tutta la situazione individuale attuale e passata, ed è già presente in qualche modo il futuro.

All'educatore è necessaria una sufficiente conoscenza della psicologia differenziale. Età, sesso, normalità o anormalità fisica e psichica, abbondanza o scarsezza di formazione precedente, livello culturale, morale, religioso, tipologia morfologico-funzionale, neuropsichica, caratterologica, sono i fattori indispensabili che vanno conosciuti dall'educatore e tenuti presenti nella determinazione dei fini, dei mezzi, dei metodi.

Anche i momenti significativi della storia individuale passata, le cause remote di situazioni favorevoli o sfavorevoli presenti, sceverano responsabilità, suggeriscono rimedi. Mentre la conoscenza delle finalità future ha pure la sua importanza differenziatrice.

b) Certo più delicata e centrale è la vera « *comprensione* » *come atto spirituale di sintonia totale.*

A volte teologi, filosofi, scienziati, sono aridi come fossili.

Indefinibile come tutti gli atti di vita, è l'invocazione dei giovani.

Essa è la capacità d'entrare dentro le anime, dentro le vite, a condividere ansie, gioie, ricerche, situazioni limpide e intricate, a darsi ragione delle intenzioni, delle cause dei fallimenti, del valore degli ideali, delle possibilità e delle difficoltà del loro conseguimento.

La comprensione è il dono naturale delle anime d'educatori che hanno occhi e orecchi e cuore per i giovani, che sanno *vibrare all'unisono* con essi, nel bene per gioirne, e nel male medesimo per piangerne e per ricercarne motivi di fiducia e di speranza.

Sono le anime che hanno il *senso della generosità,* in cui prevale e guida l'eros educativo, la sete delle anime, l'incontenibile amore della loro perfezione e gioiosa riuscita.

È l'educatore che sa *ospitare e condividere* come propria la sofferenza altrui, l'altrui buona volontà a volte nascosta all'interessato medesimo o almeno agli altri osservatori superficiali e diffidenti, le possibilità della natura e quelle nascoste anche nelle deviazioni, nelle ribellioni, negli ardimenti.

E allora l'educando di ogni età e condizione si sente veramente « compreso », perchè preso dentro, preso assieme, avvolto da questa personalità superiore, portato alla luce, al bene.

Occorre manifestarsi *spiritualmente agili,* giovanili, in *sintesi di scienza e di amore.*

c) E finalmente *occorre una « comprensione educativa ».*

Lo scienziato, il curioso degli affari altrui, il sentimentale smidollato, entrano dentro alla ricerca di cose rare, o a piagnucolare o a divertirsi

assieme, ma non a lanciarsi verso più alti ideali di vita, com'è proprio dell'educatore vero.

Una comprensione educativa, invece, *coglie il senso* funzionale e dinamico della situazione interiore e in questa s'innesta. E afferra e rivela le possibilità coscienti o sconosciute, le difficoltà di vario genere, gli elementi positivi e negativi, ed elabora piani concreti di ulteriore perfezionamento educativo.

Essa aiuta i giovani a capirsi. È il sogno dei giovani: nell'Io concreto e completo, e di riflesso nei problemi posti dall'età, dall'ambiente in dilatazione verso le cose, gli uomini, Dio.

L'educatore « che entra dentro », entra educativamente se vi si porta la comunicazione della propria *luce*, luce d'interpretazione e luce di verità totale, la comunicazione e la *forza* della propria volontà offerta come appoggio, come stimolo, come fascino d'esempio; se cammina insieme o precede verso le soluzioni ideali, con fede, coraggio, perfino con entusiasmo.

IV. - Principio del valere.

64. — C'è una tentazione da cui deve guardarsi l'educatore, ed è quella di credere che l'esito educativo dipenda dalla sua persona in quanto tale.

Se in questo caso ottiene qualcosa con la suggestione, con la intimidazione, con l'addestramento, con la pura forma dell'autorità, non ha certo ottenuto un'educazione.

Ma per lo più non ottiene nulla.

C'è un'estraneità teleologica che va superata positivamente.

Le facoltà dinamiche del giovane non vanno verso l'educatore, ma *verso i valori.*

In questa corsa spontanea, ontologica, l'educatore può inserirsi, con garanzia di accettazione e di efficienza educativa, solo a condizione di divenire egli medesimo un valore, o meglio, *il portatore di quei valori,* la condizione riconosciuta importante e perfino indispensabile, della loro ricerca, presentazione, elaborazione, assimilazione. L'autorità dei genitori e degli altri educatori è apprezzata e perfino cercata, quando riesce ad inserirsi come condizione e mezzo indispensabile del conseguimento delle finalità degne di essere amate e volute per se stesse.

E chi più « vale », nella sostanza e nella forma, più ottiene. Tanto più se è portatore di quei valori che la gioventù più ama e brama, secondo le età, le differenze, le circostanze.

V. - Principio del credere.

65. — Il « Maestro » è uno solo, Cristo, e l'unica autorità assoluta è quella di Dio.

Quanto più l'educatore si saprà presentare come il prolungamento visibile dell'autorità di Dio, il cooperatore di Cristo Via Verità e Vita, tanto più sarà accetto.

In educazione regna spesso un clima naturalistico, laico, qualche volta anche nei rapporti fra educatori, genitori, maestri cristiani e giovani pur essi cristiani.

Si piangono le conseguenze, ma non si vogliono individuare le cause: famiglie e scuole senza Dio, morale senza dogma, vago deismo senza pienezza cristiana.

Bisogna che l'educatore e l'educazione giungano ad allearsi esplicitamente a tutto il peso decisivo morale e psicologico della paternità di Dio, della fraternità amica, misericordiosa, sofferente, giusta, ma soprattutto messaggera di ideali di verità, di bontà, di bellezza, d'azione personale e sociale, di eternità, di Gesù Cristo, della luce e del calore dello Spirito Santificatore.

Ben altro sarà l'esito della formazione delle coscienze morali, degli uomini di carattere, delle personalità umane e cristiane. Perciò l'educatore deve « credere », mostrare la sua fede, rivelarla nelle opere della vita e specialmente dell'educazione.

3. Principi di metodo intorno all'educando.

66. — La metodologia moderna ha imparato a tenere in conto sempre maggiore le condizioni poste all'educazione dalla personalità totale concreta dell'educando.

Il soggetto dell'educazione è certamente il termine del rapporto più delicato e decisivo.

Di più bisogna considerare sempre — per adeguarvisi nell'azione — l'universale natura, la modalità delle varie facoltà attive tese allo sviluppo, le differenze tipologiche e individuali (tracciate oltre che dalla coscienza, anche dagli ambienti e dalle situazioni per cui l'educando è passato), le quasi inafferrabili ragioni della libera decisione finale.

L'errore incomincia solo quando si dimenticano gli altri fattori e la loro imprescindibile funzione (fine, valore, educatori), per un *puerocentrismo* esasperato.

I. - Principio dell'attivismo.

67. — Nella sua ancor giovane storia questo principio ha avuto culto idolatrico e ostracismo iconoclastico, critiche e rettifiche, accaparramenti monopolistici a gara fra positivisti, idealisti, marxisti, esistenzialisti, ed anche cristiani e cattolici.

Così che qualcuno propone già di andare « oltre » l'attivismo, mentre esso domanda di essere ancora semplicemente purificato dalle superstrutture limitatrici e deformatrici dei vari accaparramenti, per ottenere considerazione e applicazione come « segno dei tempi » per una generale rinascita effettiva dei fini e dei metodi educativi.

L'insistenza sulla considerazione metodologica del soggetto *come cooperatore, attivo operatore,* gode d'indiscussi fondamenti scientifici. *La filosofia* definisce la natura come complesso di princìpi interiori attivi d'azione, con il primato, nell'uomo, della razionalità e della libertà. *La teologia* presenta la grazia, le virtù infuse, i doni dello Spirito, come immanenti princìpi della nuova vita. E se parla di una ferita lasciata come conseguenza del peccato originale parla anche di integrità di natura e di grazia sanante. *La biologia* e *la psicologia* mostrano le funzioni vitali della personalità in formazione come espressione di interiori pulsioni, bisogni, tendenze, culminanti negli interessi.

Dal punto di vista dei *fini* l'attivismo chiede che l'educazione sia attuata in funzione diretta della formazione integrale della persona storica, per un suo massimo uso di libertà e di iniziativa, largo e retto. L'educazione deve farsi nella vita e per la vita della persona.

Gli scopi a più largo raggio, sociali, morali, religiosi, a favore della civiltà e della cultura, indispensabili e a volte anche superiori, devono passare sempre attraverso un'affermazione positiva della persona.

Quanto ai *metodi* esso chiede soprattutto la cura della più larga partecipazione attiva del soggetto all'opera della propria formazione.

Aderenza agli *interessi* o cura di suscitarli; largo campo progressivo alla libera *iniziativa* personale; ampio raggio *d'azione,* offerto o richiesto subito all'educando per la ricerca e l'elaborazione dei mezzi d'educazione, per l'mmediato esercizio pratico nei vari settori di essa: fisica, intellettuale, sociale, religiosa.

68. — Il principio dell'attivismo vuole prima di tutto un'educazione secondo gli INTERESSI. In ogni intervento, fini e mezzi devono esser scelti, offerti o pretesi, per quanto possibile, sulla traccia degli interessi vitali del soggetto.

Non occorre dilungarsi, perchè non si tratta che d'un'applicazione di quanto fu già esaminato come principio della valorizzazione soggettiva.

Vanno perciò tenuti in gran conto quegli interessi che emergono spontanei nelle varie tappe dello sviluppo. Così, ad esempio, l'amore per il gioco, la ricerca d'una giusta affermazione di sè, delle varie forme della felicità, la vivacità giovanile, il gusto dell'azione, dell'ordine, della bellezza, della sicurezza, il senso dell'onore, il bisogno d'affetto, di premi.

Al principio l'educazione si riduce alla coltivazione, alla rettificazione di questi interessi, vera preparazione di forze vitali. Intanto proprio essi vanno sfruttati per la conquista dei beni superiori, quali l'apprendimento delle verità naturali e religiose, l'avvìo al lavoro domestico e poi professionale, l'acquisto delle varie virtù, l'impegno sociale.

Tendenze e bisogni *profondi* non sono meno interiori all'uomo, ma di solito devono essere svegliati, liberati, interpretati.

La presentazione di *oggetti adeguati in forme valide,* è la via maestra.

Anche tra questi interessi vitali superiori alcuni sono più facili a sbocciare e a prendere forza. Vanno educati (rettificati, orientati al fine), e poi interpretati nel loro senso autentico completo, dinamico. L'amore di sè, la volontà di affermazione, il bisogno di sapere, di amare, di agire, la facile passione della libertà, devono essere per tempo interpretati come inviti che si protendono verso le più alte perfezioni personali e sociali. Così van lanciati gli *ideali* di vita.

Ogni intervento educativo deve essere nel limite del possibile la risposta ad un interesse già vivo o deve prima di tutto preoccuparsi di suscitarne uno corrispondente. Da ciò sopra ogni altra cosa deve attendere la garanzia degli esiti positivi.

69. — Altro aspetto essenziale dell'attivismo è l'INIZIATIVA. Anzi proprio da questa qualità si distinguono i veri metodi attivi dalle forme ridotte, non ancora sufficienti, nelle quali ci possono essere ragione e amorevolezza, cura dell'incontro degli interessi, ma c'è ancora scarso posto per un'autentica *progressiva iniziativa,* fatta clima d'ambiente, base del processo educativo.

Ubbidire, eseguire, magari anche in clima d'amore, non è ancora sufficiente formazione per la vita.

L'educatore deve tendere a rendersi inutile, e perciò per tempo deve associare il giovane — che appunto nella vita dovrà avere il pieno dominio, la direzione completa di sè — all'organizzazione del proprio ambiente, del proprio lavoro, dell'attività generale.

Forse qui è una delle principali ragioni del fatto che si formino così scarse personalità, anche con metodi per altro assai pregevoli.

Occorre curare di più forme d'iniziativa di scoperta, di elaborazione e determinazione, di decisione, di valutazione, di controllo, d'esecuzione,

di miglioramento di forme esterne, di tecniche, che si sono rivelate inefficaci.

Tutto questo può essere riassunto in un vario e ben inteso *autogoverno* (cosa molto diversa dall'autoeducazione).

Nei ragionevoli limiti del possibile e del conveniente, secondo le circostanze concrete, deve essere regola generale di non determinare nulla che il giovane potrebbe determinare da sè, di associarlo in forme sempre più larghe là dove è necessario un prevalente intervento dell'educatore, di lasciargli tempi e luoghi e azioni di sempre più ampia (*controllata*) iniziativa.

70. — L'attivismo attribuisce una grande funzione educativa all'AZIONE.

Imparar facendo, imparare per fare, fornire occasioni di fare al più presto.

Anche nella conquista della virtù, nella formazione del carattere e della personalità, l'azione altrui (*l'esempio*) ha un potere di apprensione, di suggestione, di imitazione, senza pari, specialmente se colui che fornisce l'esempio è anche amato.

Agendo, attuando, il giovane ancor meglio comprende, scopre nuove impensate sodisfazioni, gioie, facilità, impegni. Se l'idea tende all'azione, l'azione facilita la nascita del sentimento, dell'orientamento totale nella sua direzione.

Agendo bene, specialmente il bambino, ma anche il giovanetto, meglio matura nella sua personalità, assai più facilmente e rapidamente che non quando è solo invitato a pensar bene, avere buoni sentimenti, far buoni propositi per un lontano avvenire.

In casa, nella scuola, nei collegi, il ragazzo dovrebbe poter *subito* aver occasione d'esercitarsi in quelle norme che gli sono date. A distanza dimentica, accumula troppe cose da fare, giunge senza fiducia, senza esercizio.

II. - Principio della progressività.

71. — Già fu enunciato il principio che la natura si comanda servendola. Perciò l'educazione giovanile deve adeguarsi quanto più può alla *realtà dei ritmi evolutivi* della personalità umana. Non solo l'accrescimento e l'istruzione, ma anche l'educazione nel senso più stretto, deve chiedersi *che cosa* domanda, comprende, può volere e attuare la natura in ciascuna età *fisica, psichica* (mentale), *morale, religiosa* (teologica), *totale.*

Tutti i problemi della pedagogia speciale domandano d'essere riconsiderati per una autentica *pedagogia genetica o evolutiva.*

Non si concepisce più un educatore che ignori la bio-psicologia evolutiva. Programmi e orari didattici ed educativi esigono l'intervento di specialisti.

Da qui l'assurdo del fissismo di certi metodi con regolamenti generali per fanciulli e giovanotti, di certe letture, conferenze, predicazioni fatte per masse eterogenee.

Questi ritmi educativi fanno sì che per ogni intervento vi sia un OPTIMUM logico, un *momento buono* nel quale è opportuna, anche necessaria la sua attuazione, è facile il suo esito, certo assai decisivo. Prima sarebbe *troppo presto,* dopo *troppo tardi.* Si pensi all'educazione sessuale, al passaggio a forme di maggior razionalità nella fede, all'acquisizione o allo sradicamento di certi abiti morali.

Così se la fanciullezza è l'età della formazione episodica di atti sempre più perfetti, l'adolescenza e l'età del consolidamento del carattere, la giovinezza della dilatazione della personalità. E ancora se nella fanciullezza il gioco e l'affettività, l'attivismo esteriore, possono essere la forma d'assimilazione dei valori superiori dell'apprendere e della moralità, l'adolescenza verrà accostata e formata per le vie del primo ragionamento, della affettività intima, dell'amicizia, dell'idealità.

Ricordiamo, però, che non solo *le forme* devono essere progressive, ma anche *i contenuti.* Si eviterà l'infantilismo, a condizione che siano approfonditi e completati non solo i settori d'una qualsiasi specializzazione, ma soprattutto le ragioni e le realtà più essenziali della moralità, della socialità, della religiosità.

III. - Principio della aderenza differenziale.

72. — La natura dell'educando non rappresenta solo *differenze longitudinali* d'età, ma anche numerose *differenze orizzontali,* quali il sesso, le tipologie morfologico-funzionali, neuropsichiche, caratterologiche, le differenze ambientali: geografiche, culturali, sociali, educative, razziali, morali, religiose, le vocazioni personali.

Si educa l'individuo, non la natura, sebbene le differenze non distruggano le comuni strutture di fondo. Ogni *differenza* impone le sue modalità di ricezione, le sue difficoltà, le sue facilitazioni, e soprattutto le sue esigenze specifiche, in quanto anche i fini vengono ad essere non mutati, ma qualificati in loro funzione.

La biologia, la psicologia, la sociologia nelle loro ramificazioni *differenziali,* diventano scienze ausiliarie d'incomparabile utilità, anche se oggi ancora sono ignorate dalla gran parte degli educatori che non vanno oltre a quanto l'osservazione empirica fornisce.

Il problema s'impone seriamente in ogni situazione, ma è tanto più grave nell'educazione collegiale, dove il livellamento è quasi la regola, o mediante la adozione di *medie* artificiali, e destinate a lasciare una metà con cure eccessive e un'altra metà con cure insufficienti (problema piuttosto didattico), o mediante l'impostazione dell'ambiente secondo la « tipologia differenziale » di chi vi è a capo, dell'educatore.

Solo personalità superiori riescono effettivamente ad adattarsi contemporaneamente alla formazione di numerosi e disparati educandi, eliminando il pericolo dello scontro e del danneggiamento, tendendo e giungendo invece all'armonizzazione e al mutuo arricchimento, utilizzando la *differenza* di sesso, temperamento, educazione, classe sociale, età, e perfino religione e moralità.

IV. - Principio della personalizzazione.

73. — È in parte una conseguenza dei due precedenti, e in tal senso è carissimo ai moderni sotto il nome di « individualizzazione ». Ma vi aggiunge notevoli nuove istanze.

Il rapporto educativo, le risposte e le acquisizioni educative non possono essere se non personali. Se non viene incontrata e impegnata nella sua libertà la persona singola, o non vi sono risultati o non sono educazione.

Si può educare in una massa, ma si educa solo il singolo, in un processo assolutamente individuale, di tempo e modi, di circostanze, di possibilità e limiti e soprattutto d'impegni.

Ogni comportamento è frutto della personalità totale, unica, irrepetibile, così che non ci sono due colpe uguali, due cause identiche, due situazioni, due condizionamenti, due possibilità educative uguali. Ogni persona ha la sua storia, e ogni intervento s'inserisce in essa, in un passato, in un presente, in un futuro, che, se è originalità bio-psicologica, è anche originalità morale di libertà e grazia, di vita e di vocazione.

Dio ha creato ogni uomo come un piccolo centro. Ognuno nella conoscenza, nell'affetto, nella libera volontà, in qualsiasi rapporto di vita, insomma, vede sempre gli altri da sè come centro, le cose, gli uomini, e perfino Iddio. L'educazione non potrà mai riuscire, se non rispetta queste leggi dell'essere vivente, e se non propone anche le esigenze della socialità, della moralità, della religiosità, rispettando le aspirazioni e i diritti legittimi dell'assolutezza d'ogni personalità.

E la persona vuole avere a che fare con delle persone, non con dei regolamenti e delle tradizioni impersonali, con doverosità e impegni d'adesione a fini e atti, che non siano l'espressione della razionalità, della bontà, e della perfezione di « persone », divine e umane.

V. - Principio della totalità funzionale.

74. — Il soggetto dell'educazione è un tutto, complesso e unitario, e così va accostato in ogni intervento educativo, anche se ragioni di studio e di circostanze particolari richiedono di considerarne astrattamente le singole componenti.

Corpo, anima e grazia di Dio sono l'uomo, e dinamicamente essi si collegano e condizionano in rapporti che la nostra conoscenza ancora non ha che sospettati, e appena può fornire come direttive generali alla educazione.

Anche se l'età, o esigenze di distribuzione di lavoro, possono consigliare o imporre prevalenze di interessamenti o anche qualche esclusività, deve restar regola di metodo che nell'insieme tutte le *potenze*, le *tendenze*, le *vocazioni*, della persona umana devono essere *equilibratamente* curate. L'educazione deve procedere secondo tutte le direzioni dello sviluppo della personalità: fisica, intellettuale, sentimentale, morale, sociale, religiosa, sui piani naturale e soprannaturale.

Bisogna intervenire e reagire per tempo contro il pericolo che le tendenze che si svolgono per prime soffochino la nascita e lo sviluppo delle altre, di solito superiori.

Così l'anarchia può venire dal fatto che il giovane tende a concedere la prevalenza a quelle che forniscono immediatamente maggior godimento, a quelle che sono di più facile attuazione, e che non richiedono imbrigliamento e uso, o anche sacrificio, delle inferiori. È il caso delle intemperanze fisiche, intellettuali, sentimentali, attivistiche.

Ma le potenze oltre che *molteplici*, sono anche *gerarchiche*, cioè non hanno tutte il medesimo valore, non arrecano tutte al soggetto la medesima perfezione e definitiva felicità. Perciò la cura maggiore deve essere rivolta alle superiori, che in caso di dissidio devono essere preferite. Tale valutazione e pratico apprezzamento deve passare poco per volta nell'educando, affinchè la sua personalità risulti compiuta e retta, e impari nell'autodirezione della vita a spendere bene il poco tempo, le poche risorse che ha a disposizione per prepararsi il suo destino.

Più difficile per l'educazione è il ritrovare nella complessità l'unità mediante un metodo che attualizzi la connessione *funzionale* delle potenze.

La vita è nell'unità e dell'unità. Così la preparazione di essa, la educazione.

Per questo la crescita fisica deve essere curata in funzione dello sviluppo e dell'esercizio delle forme superiori della vita. La formazione intellettuale non è fine a sè, ma prepara la schiusura della vita morale, nei suoi aspetti personali, sociali, religiosi. La natura tutta è l'atrio, la base, la

condizione della soprannatura. La sensibilità, il pensiero, la volontà libera, sono per l'azione, o interiore o transeunte, per la vita totale.

Queste connessioni devono essere ben chiare nella mente dell'educatore, devono trovare esplicazione o applicazione in ogni suo intervento.

La cosa è tanto più delicata se si pensa che nel caso ordinario si devono dividere le competenze e gli incarichi, con il rischio di perdere di vista in pratica o anche in teoria l'ideale dell'unità funzionale.

Nello stesso sviluppo formativo il corpo influenza lo spirito, e lo spirito il corpo, ed entrambi la vita della grazia, e questa quelli. Nel momento educativo tali influssi devono divenire coscienti e voluti, diretti al massimo risultato.

4. Princìpi di metodo intorno al bene educativo.

75. — Fra i due poli estremi dell'educatore e dell'educando, la mediazione è affidata ai beni o valori educativi. L'esito dell'educazione dipende perciò anche molto dalla conveniente ricerca e presentazione dei beni. È perciò legato, dal punto di vista metodologico, alla elaborazione dei medesimi secondo le esigenze della valorizzazione soggettiva e oggettiva.

Non ogni bene, non il bene comunque presentato *è effettivamente educativo*. Affinchè i beni portino effettivamente il loro contributo per garantire l'esito sicuro e valido dell'educazione, bisogna che assolvano la duplice funzione d'incontrare e interessare le potenze attive di ricezione, specialmente la conoscenza e la volontà, e di possedere la ricchezza di contenuto e d'oggettività richiesta per attuare un autentico sviluppo della personalità.

Se è problema di scelta, è anche assai più problema *d'elaborazione educativa*.

I. - Principio della prossimità.

76. — Per l'esito della educazione è essenziale che i beni ottengano nel soggetto una *risonanza psicologica*.

Per ottenere tale risonanza, bisogna lavorare sia sul soggetto, sia sui beni, per la loro *valorizzazione*.

La fase evolutiva dell'educando, la fase in corso nel processo educativo, la situazione differenziale portano un peso notevolmente determinante. Fin che è possibile si deve lavorare per adattare il soggetto ai beni, in vista dell'apprensione del loro valore soggettivo e finalmente oggettivo,

ma entro notevoli limiti si deve anche lavorare ad adattare i beni al soggetto.

Qui vale il principio direttivo della *prossimità, conoscitiva* e *vitale,* che dà via libera all'interiorità conoscitiva e affettivo-volitiva del soggetto.

Bisogna ispirarsi e tendere all'evidenza, incontrare le inclinazioni e le ragioni interiori così da risultare persuasivi, essere così concreti da risultare attuali, inserirsi così a fondo nella vitalità da meritare la persistenza voluta per l'assimilazione.

Hanno questa efficienza educativa quei valori che ottengono profonda risonanza nella vita, che emergono o s'allacciano al passato, s'incarnano decisivi nel presente.

Ciò è dato dalla nota della *dimestichezza,* che mentre parte da esperienze certe di vita intima e familiare, promette alla medesima un immediato incremento perfettivo.

In senso più largo si deve curare la nota della *contemporaneità.*

Ogni epoca e ogni ambiente ha le sue preoccupazioni caratteristiche, a volte ristrette allo stile, al tono, al linguaggio, ad accentuazioni, a volte spinte fino a preferenze e a insistenze che investono la sostanza. Non educa chi non parla il linguaggio del proprio tempo, traducendovi l'assoluto, l'eterno, senza compromessi, ma con tutta aderenza.

Attualità e *opportunità* di tempo e di modo compiono il principio.

II. - Principio dell'organicità.

77. — Solo le sintesi sono definitivamente educative. I frammenti incuriosiscono, appassionano per un momento; poi lasciano il vuoto, lo smarrimento.

Non si formerà mai nessuna personalità se non comunicandole il *sistema dei valori* nella sua organicità e totalità oggettiva, nella sua ricchezza nell'unità.

Nessuna verità è conosciuta definitivamente se non viene completata e quindi riconnessa con il *sistema della verità,* che si conclude senza eccezioni con la visione d'ogni realtà nella luce delle ultime relazioni causali (formalità, efficienza, finalità). Così si dica di ogni *bontà* rispetto alla suprema Bontà, così d'ogni *bellezza* rispetto alla suprema Bellezza, così di ogni forma o atto d'esistenza rispetto al supremo assoluto Essere.

E ciò non solo sul piano naturale, ma col prolungamento, l'integrazione in quello soprannaturale.

Qui le sintesi della ragione si completano e si prolungano con quelle della rivelazione e della fede, le sintesi dell'amore umano si sublimano e

si eternizzano nelle tracce dell'amore divino, nella carità verso le Persone divine e verso le creature umane nella luce di Esse.

Le prospettive dell'azione umana acquistano nuove dimensioni, nuove intenzioni, nuovi valori, nuova solidarietà di salvezza anch'esse nella grazia, verso la Gloria.

Ha garanzia di riuscire solo l'educazione che possiede e comunica delle visioni della vita nella realtà storica totale e offre possibilità di impegni totalitari: oggettivamente costituisce personalità autentiche, soggettivamente segue la traccia ascendente delle più profonde direzioni psicologiche.

Solo essa offre la via del superamento delle contraddizioni interiori, delle angoscie di insicurezza, vince ogni sospetto di *parzialità* e di *provvisorietà,* ha la forza convincente dei solidi e vasti *princìpi* basilari e sintetici, ha l'attrattiva degli ideali alti e umanitari.

Solo così nascono gli uomini di carattere, le personalità.

III. - Principio dell'autorità.

78. — Senza oggettività, assolutezza, trascendenza, i valori non possono educare, perchè lascerebbero il soggetto chiuso nel circolo della passionalità e dell'egoismo, nell'utilità del fatto o nella impersonalità degli ideali sociali, umanitari, cosmici.

I valori educano pienamente solo quando il loro contenuto è fondato nell'assolutezza di Dio, trovandovi la garanzia della loro perpetuità, il superamento della caducità soggettiva. Perciò solo percependone e accettandone il messaggio d'autorità, essi diventano fonte di moralità, di educazione.

La scelta e l'elaborazione, il modo della presentazione dovranno metterne in evidenza tale carattere anche se per gradi.

In un primo tempo o nella prima fase dell'intervento educativo, la valorizzazione oggettiva dei beni è ottenuta attraverso la intuitiva percezione della sensibilità e dell'affettività, poi della razionalità *mediante la persona* che di essi è portatrice e gode di un ascendente materiale, affettivo, poi razionale.

In un secondo momento i valori incominciano a valere *per se medesimi,* godendo di un'autorità intrinseca, anche se ancora impersonale, tuttavia già etica.

Il momento più alto, definitivo, è dato dalla *fondazione religiosa* dell'autorità dei valori e dei valori medesimi. La fonte dell'una e degli altri si personifica nella concezione e nell'accettazione dell'omaggio ubbidiente a *Dio Sommo Valore,* somma autorità, somma fonte di perfezione, sommo fattore d'educazione.

AGATONE (Fr.), *Le dodici virtù del buon maestro secondo S. Giovanni Battista de La Salle.*

CORALLO G., « Principi di metodo per l'educazione », in " Orientamenti Pedagogici ", 1954, n. 3, pp. 253-264.

COURTOIS G., *Per riuscire con i fanciulli,* Brescia, Ed Acquaviva, 1953.

DANIÉLOU M., *L'éducation selon l'esprit,* Paris, Plon, 1939.

DEVAUD E., *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano,* La Scuola, Brescia 1940.

— *La scuola affermatrice di vita,* La Scuola, Brescia 1950.

EHM A., *Éducation, Culture, problemes actuels,* Paris, P.U.F., 1942.

FERRIÈRE A., *Liberazione dell'uomo,* Firenze, La Nuova Italia, 1948.

GIANOLA P., « Crisi di obbedienza o crisi di autorità? », in " Orientamenti Pedagogici ", 1955, a. 2, n. 1, pp. 8-23.

MEDICI A., *L'Éducation nouvelle,* Paris, Alcan, 1940.

PALMADE G., *Les Methodes en Pédagogie,* Coll. " Que saie-je ", P.U.F., Paris 1953.

PIO XII, « L'educazione dei figli nella luce di S. Giovanni Bosco », 31-I-1940.

— « Metodologia dell'educazione cristiana efficace e permanente », 30-XII-1953.

PRADEL H., *Pour leur beau metier d'homme,* Paris, Desclée, 1953.

RONSIN E. X., S.J., *Per meglio governare,* Ed. Paoline, Alba 1954.

VERINE, *L'art d'aimer ses enfants,* Paris, Spes, 1946.

Pietro Gianola

PEDAGOGIA SPECIALE

INTRODUZIONE

1. — La PEDAGOGIA SPECIALE è essenzialmente METODOLOGIA.

Come dice la parola, essa ha per oggetto i singolari fatti o problemi educativi.

È possibile tentare una certa suddivisione della Pedagogia Speciale in grandi gruppi di problemi, che si intrecciano, si completano, o permettono di determinare delle leggi, delle regole di azione sufficientemente aderenti a categorie specifiche di situazioni, abbastanza differenziate e delimitate, e quindi utili, e d'altra parte ancora così tipiche da costituire una scienza, senza cadere nella precettistica e nel suggerimento per il caso singolo.

Il fine dell'educazione (l'educazione possessiva) è complesso negli aspetti e nelle componenti, e successivo quanto alla realizzazione nel tempo.

Inoltre non tutti i soggetti si presentano nelle medesime condizioni di recettività e di attività, mentre gli stessi educatori possono istituire e organizzare il rapporto educativo secondo forme varie.

Si potrà allora considerare una problematica speciale SISTEMATICA (Parte I), EVOLUTIVA (Parte II), un'AMBIENTALE o MODALE (Parte III), cui si dovrà aggiungere la trattazione di alcuni aspetti generali e così totali che richiedono una considerazione distinta (Parte IV).

2. — *Aderenza e possibilità* devono essere le note di qualificazione della Pedagogia Speciale. Per l'*aderenza* essa dovrà far convergere su ogni problema il contributo di tutte le scienze pedagogiche, positive e speculative, l'esperienza storica, le indicazioni della sperimentazione, i princìpi della metodologia generale.

Per conservare una sua *specificità* essa dovrà principalmente tendere ad indicare *come* la qualità essenziale educativa può essere immessa e conseguita nei più disparati interventi sull'educando.

Limiti non ne mancano. Limiti di *non competenza*, in quanto per sè non vanno direttamente trattati tutti i problemi, di competenza di altre scienze e tecniche, da presupporre o da affiancare da parte di altri.

Inoltre vi sono limiti di *insufficenza*: sappiamo ancora così poco delle condizioni d'efficacia degli interventi educativi sull'individuo nella situazione concreta.

Infine i limiti di *incompiutezza*. Quante nuove questioni sorgono ogni giorno.

Perciò la P.S. è studio sempre aperto, alle nuove conoscenze, alle nuove esigenze.

Indicazioni bibliografiche

a) Sistematica:

Braido P., *Il Sistema Preventivo di Don Bosco*, Torino, PAS, 1955.

Braido P., *Il Sistema Educativo di Don Bosco. Introduzione, scritti e testimonianze*, Torino, SEI, 1955.

Duhr J., *L'art des arts. Éduquer un enfant*, Mulhouse, Ed. Salvator, 1954 (II).

Gnocchi C., *Restaurazione della persona umana*, La Scuola, Brescia 1946.

Hubert R., *Traité de Pédagogie générale*, Paris, P.U.F., 1946, pagine 307-581.

Leoncio da Silva C., *Pedagogia Speciale Pratica*. I. *L'Educatore*, S.E.I., Torino 1951 (rist.).

Ricaldone P., *Don Bosco Educatore*, L.D.C., Colle Don Bosco 1952, vol. II, pp. 1-440.

Sanchez Buchon C., *Pedagogia*, Col. P. Poveda, Bilbao 1953, pagine 265-456.

Tozzi R., *Il figlio. Note psico-pedagogiche*, Ed. Paoline, Roma 1955.

b) Evolutiva:

Duhr J., *L'Art des Arts, Éduquer un enfant*, Mulhouse, Ed. Salvator, 1954 (II), pp. 279-457.

Pfliegler M., *Il giusto momento*, La Scuola, Brescia 1955.

Rimaud J., *L'éducation, direction de la croissance*, Paris, Aubier, 1946.

Debesse M., *Le tappe dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1955.

Wallenstein A., *Come educare i nostri figli*, Milano, Vita e Pensiero, 1953.

PARTE PRIMA

Pedagogia speciale "sistematica„

CAP. I

EDUCAZIONE FISICA

3. — La cura diretta a conservare, sviluppare, perfezionare il corpo è azione educativa quando e in quanto viene rivolta alla formazione della personalità totale. Infatti, rispetto a questa il fisico rappresenta una componente essenziale, una imprescindibile condizione della nascita, della crescita, dell'esercizio delle medesime vitalità superiori naturali e soprannaturali.

Essa fa parte del processo di liberazione della persona. Tende a fornirle un corpo sano, robusto, ricco d'energia e di resistenza, equilibrato, padroneggiato e utile nell'azione, gerarchizzato e unificato in funzione delle facoltà superiori dello spirito, da cui è dominato e fatto oggetto di elevazione morale e religiosa.

Mens sana in corpore sano, dice la saggezza d'ogni tempo, e la Chiesa prega Dio per l'intercessione della Vergine che ci conceda di « *mentis et corpore sanitate gaudere* ».

1. Formazione fisica.

4. — È il momento e l'elemento materiale dell'educazione fisica. Studiata direttamente dall'anatomia, dalla fisiologia, dall'igiene, dalla medicina, essa mira alla conservazione, all'accrescimento quantitativo, all'equilibrio e alla maturazione qualitativa dei fattori elementari, degli apparati, delle funzioni.

Decisivo soprattutto per questa igiene fisica è lo sviluppo e lo stato di funzionalità del sistema nervoso, cui anzi sono orientate le cure degli altri sistemi.

Ma poi subentrano le vere funzioni vitali, la motricità, la ricezione periferica e centrale delle sensazioni e della percezione, la prontezza e precisione delle risposte, la ricchezza equilibrata della emotività.

Questo il contenuto della formazione fisica. Si può parlare dell'accrescimento corporeo generale, con tutti gli atti fisici che lo attuano, *la salute, il senso di benessere e di potenza, le varie attività motorie ricreative e operative, cioè il gioco, la ginnastica, lo sport, il lavoro, il turismo, la danza.* Possiamo includere *la bellezza e la cura dell'ornamento del corpo, l'igiene, l'ordine personale e ambientale, e anche la maturazione e la condotta sessuale personale e interpersonale.* Tutto questo considerato nella sua fase fisica, cioè con la coscienza che si tratti di momenti o aspetti d'una più ricca e dignitosa integralità umana.

2. Dalla formazione all'educazione.

5. — Si *formano* i vari settori della personalità umana, si *educa* sempre e solo la totalità della personalità. La formazione fisica è un fatto somatico, l'educazione fisica è un fatto totale dell'uomo, che interessa il corpo, l'anima, la vita soprannaturale di grazia.

Per questo la formazione fisica rientra nell'educazione fisica, ma non la esaurisce, ne è solo l'elemento materiale.

L'educazione fisica tende sempre allo sviluppo della vita morale dell'uomo, all'inserimento della sua corporeità nella personalità totale. Tale inserimento avviene seguendo due vie, una ascendente e una discendente.

Secondo la prima via l'educazione fisica si opera quando lo sviluppo perfettivo somatico è intenzionalmente e metodologicamente diretto alla schiusura e allo sviluppo perfettivo delle facoltà superiori, come loro condizione e campo di esercizio, cioè di liberazione, sempre più ampia e sicura della loro attualità.

Così il benessere fisico è ordinato alle funzioni della conoscenza sensibile, e questa con tutte le sue funzioni interiori (memoria, fantasia, immaginazione) prepara e accompagna la schiusura della intelligenza. Parallelamente l'urgenza equilibrata dell'affettività emotiva inferiore preludia alla nascita, e facilita l'entrata in azione dell'apprezzamento superiore, per la percezione e la risposta ai più alti valori.

Nell'educazione fisica il corpo cerca lo spirito e la sua vitalità saliente fino ai vertici della soprannatura.

L'educazione lo deve fare strumento ampiamente e sicuramente disponibile dello spirito per l'*azione esteriore* materiale ricreativa, artistica, tecnica e per l'*azione interiore* razionale che sempre implica una partecipazione degli organi della sensibilità.

Lo deve fare strumento dell'*espressione* dello spirito in quanto solo mediante i *segni* della parola, del gesto, dell'opera fisica, l'uomo esteriorizza agli altri e anche a sè medesimo la sua idea, il suo stato interiore, la testimonianza di cui è portatore, e solo per quei segni coglie le espressioni dell'interiorità altrui.

L'educazione deve far del corpo lo strumento della *comunione* degli spiriti, perchè mediante l'incontro dei corpi nascono e sussistono le società degli uomini, dalla famiglia alla comunità amicale, professionale, statale.

6. — Ma c'è una seconda via d'immissione della vita e della formazione fisica nella totalità della personalità, e questa va dal vertice alla base, dal centro al cerchio.

È la via del *pensiero* che comprende il valore e la finalità vera del corpo e delle energie e vitalità dal punto di vista personale, sociale, morale, religioso, soprannaturale.

Nell'educazione fisica il pensiero spirituale va guidato a scoprire la natura, le leggi, le possibilità e necessità di dominio, d'uso, d'elevazione, di salvezza della carne, da cui intende emergere completamente, non per staccarsene, ma per interpretarne tutto il valore.

È la via della *moralità*, che fa del fisico l'oggetto del volere conforme ai dettami della precedente retta visione.

È la via dell'*intenzionalità*, per la quale l'uomo esce dall'uomo e sale con il pensiero, l'amore e il servizio operoso, verso l'ordine assoluto di Dio, nel Cristo.

L'educazione fisica tocca perciò il suo vertice quando coscientemente fa del corpo lo strumento adatto e docile della ricezione dei sacramenti, segni efficaci nello spirito di quanto « segnano » sul corpo. Essi lo innestano con l'uomo tutto nel Cristo Mistico, lo fanno tempio dello Spirito e organo di piena vitalità cristiana.

3. I mezzi della formazione e dell'educazione fisica.

7. — Condizionatore a volte decisivo delle possibilità e dei limiti della formazione e dell'educazione fisica è l'*eredità biologica*. Su questo presupposto, felice o infelice, operano l'*ambiente non intenzionale* delle cose (climatico, igienico...) e delle persone (usanze ed esigenze del regime di vita sociale...), gli *elementi materiali* dell'accrescimento metabolico (alimentazione...), i *fattori intenzionali* d'aiuto formativo ed educativo.

Monografie specializzate dànno i particolari tecnici riguardo all'alimentazione, alle esigenze di aria, luce, abitazione, vestito, all'igiene ordi-

naria o medica. Qui basti dire che non ci si dovrebbe più accontentare nè della pura empiria nè della sola tradizione.

Terzo fattore indispensabile è *l'esercizio*. Assume la forma elementare comune del moto (alternato al *riposo* e alla *distensione*) spontaneo o intenzionale adatto a favorire le funzioni di ricambio e di sviluppo.

Nelle forme più complesse, ha finalità più direttamente educativa, in quanto la schiusura e lo sviluppo, ordinato, equilibrato, del fisico e dello spirito, diventano l'espressione affermatrice della totalità della persona. Il *gioco*, la *ginnastica*, lo *sport*, l'*intimità con la natura*, il *lavoro*, d'apprendimento e di esecuzione creativo-ricreativa o creativo-utilitaria, sono fattori elevati di sviluppo fisico, di equilibrio mentale d'esplicazione e potenziamento della personalità.

Anche qui domina purtroppo l'empirismo, l'improvvisazione, la svalutazione o la sopravalutazione unilaterale.

Grandi educatori della gioventù, come Don Bosco, compresero l'importanza d'un'avveduta educazione fisica. Evitando l'ascetismo fisico, più adatto agli adulti, ma anche il culto del corpo, Don Bosco abbondò nella cura della salute. Favorì ampia libertà di giochi e di esercizi pratici come fattori di distensione e come occasioni potentemente educative.

Vi sono poi mezzi più propri del momento educativo.

L'*istruzione* è l'essenziale presupposto dell'adesione libera e morale, dell'intenzionalità, rivelatrice dei valori che la vita fisica può e deve assumere nella personalità totale.

Sulla linea dell'istruzione va posto come efficente mezzo l'*esempio* dei coetanei e degli adulti, specialmente se degni di ammirazione, di stima e d'affetto.

Mezzi speciali per ottenere la volontà e la forza di evitare i pericoli in un campo così insidiato, e di attuare così altri valori, sono i Sacramenti, donatori della grazia di Dio, grazia elevante, sanante, seminata dal Battesimo e dalla Cresima, alimentata dalla Penitenza e dalla Comunione Eucaristica.

Anche la mortificazione e l'esercizio d'uno stretto dominio sono solo apparentemente mezzi negativi. In realtà assicurano la padronanza di sè.

4. I metodi dell'educazione fisica.

8. — Tutta la metodologia generale deve essere applicata al caso particolare. È cosa opportuna, però, accennare a qualche principio più necessario.

In vista del fine educativo occorre un INTERVENTO POSITIVO INTEGRALE. Se v'è un settore che ne ha bisogno è questo. Facilmente

è lasciato ai giovani come un campo di libertà e di evasione, o essi se lo prendono per tale.

Siano gli educatori *attivamente presenti*, preoccupati della *finalità positiva*. Se devono equilibrare e correggere, non devono disprezzare e mortificare; e, ciò che è più delicato, siano coscienti essi stessi dell'integralità dei valori.

Se rinuncie e moderazioni sono necessarie, sia ben chiaramente focalizzato il fine positivo superiore che con ciò si intende conseguire.

Secondo il principio della PROGRESSIVITA' deve essere regolata sia la formazione sia l'educazione: dal moto senza regole dell'infante, dal gioco onnicomprensivo del fanciullo, a quello più delimitato del ragazzo e del giovane, alla ginnastica, allo sport, alle forme più impegnative del lavoro; dal primo al più vasto contatto con la natura; dal primo uso delle membra alle più delicate abilità.

L'ADERENZA DIFFERENZIALE chiede inoltre delle avvertenze per qualche variante imposta dalla struttura fisiologica, psichica, funzionale della donna rispetto all'uomo; riconosce legittime esigenze di speciali temperamenti, di climi diversi.

L'ATTIVISMO chiede soprattutto che si miri a sfruttare l'inclinazione dell'educando per l'attività fisica, in funzione conoscitiva, volitiva, morale, e che al più presto si miri a condurlo all'autodominio, all'autoregolazione per la vita.

Molti altri princìpi generali meritano un richiamo. Ma questi bastino come esempio.

Indicazioni bibliografiche

ANILE A., *Questo è l'uomo*, Vallecchi, Firenze 1943.

BIOT R., *Il corpo e l'anima*, Morcelliana, Brescia 1939.

MARIN M., *Pour une éducation phisique chrétienne. L'athléte chrétien. Comment le former*, Presses de Belgique, Bruxelles 1944.

MIRANDA N., *A harmonia entre o corpo e o spirito*, Rio de Janeiro, Impresa National, 1945.

MOUROUX J., *Senso cristiano dell'uomo*, Morcelliana, Brescia 1952 (II).

PAPLAUSKAS-RAMUNAS A., *L'éducation phisique dans l'Humanisme intégral*, Ottava, Ed. de l'Université d'Ott., 1954.

PAGE G., *Salute e Giovinezza. L'igiene per la scuola e per la vita presentata agli Educatori, Istitutori e Insegnanti,* Torino, S.E.I., 1956.

PIO XII, « Funzione della cultura fisica in servizio dell'elevazione umana e cristiana della gioventù », 21-V-1945.

PIO XII, « Per uno sport umano e cristiano », 6-XI-1952.

PIO XII, « Norme e virtù per una cristiana educazione ginnica atletica e agonistica », 9-X-1955.

CAP. II

EDUCAZIONE INTELLETTUALE

1. Concetto e funzione.

9. — La libertà e la vita morale hanno come loro indispensabile condizionatore la cultura delle facoltà conoscitive.

Il perfezionamento di esse può essere attuato in momenti diversi anche se intimo è il loro coordinamento. Così si parla di ISTRUZIONE come arricchimento di nuovi contenuti materiali di conoscenza, di FORMAZIONE INTELLETTUALE quando si mira a conseguire il retto unitario funzionamento intrinsico dei processi conoscitivi. La vera EDUCAZIONE INTELLETTUALE si ha solo quando l'istruzione e la formazione intellettuale sono dinamicamente innestate nel processo perfettivo della personalità totale, cioè in ordine alla moralità della vita personale e di relazione.

Perciò anche ora l'opera compiuta dell'educazione consta di due aspetti che si richiamano come materia e forma, e la « cultura » dell'intelligenza è sintesi di « istruzione » e di « disciplina mentale », o meglio disciplina vitale, soggettiva e oggettiva. Così essa è autentico fattore di « liberazione » e, perchè tale, di educazione.

10. — La conoscenza dovrebbe attuare la condizione basilare e integrale della « presenza »: presenza dell'uomo a sè, presenza delle cose all'uomo, presenza delle altre persone, presenza dell'ordine cosmico, presenza finalmente della Ragione Assoluta, Causa Prima e Ultimo Fine di ogni esistenza, non solo genericamente « Persona », ma « trinitariamente personale », avvicinata in Cristo e in tutto l'ordine di Cristo.

Conoscenza sensitiva, intellettiva, soprannaturale (fede), si devono susseguire per fornire alla persona umana che si affaccia alla vita, la possibilità di « situarsi vitalmente » nel tutto di sè e dell'altro, per passare poi *dalla presenza all'amore,* e per concludere nella *comunione,* consumazione dell'amore, con le perfezioni della realtà, fatte « valori » fisici, intellettuali, morali, religiosi.

Questa è la *traiettoria ideale* del processo educativo nel campo della conoscenza.

2. Le facoltà conoscitive e la loro funzione.

11. — L'elenco e l'ordine dei fatti intellettuali di cui si deve tener conto, variano a seconda delle concezioni scientifiche e filosofiche.

Di solito però si distinguono queste funzioni:

a) facoltà d'apprendimento, o d'acquisizione. Nell'ordine inferiore *sensitivo* si hanno i fatti della SENSAZIONE E PERCEZIONE esterna e interna. Nell'ordine superiore *intellettivo* v'è la conoscenza dell'io e delle sue modificazioni intenzionali, o processo di IDEAZIONE, poggiante sui precedenti fatti, avvìo alla vita di ragione;

b) facoltà di conservazione dell'esperienza. È la MEMORIA, sia nella sua base inferiore materiale, sia nella sua formale attitudine a ripercorrere il passato in quanto tale;

c) facoltà di elaborazione. Se c'è un grado intermedio, regno della FANTASIA o dell'IMMAGINAZIONE CREATRICE, sintesi di materia e di forme spirituali, c'è poi soprattutto la sfera dei processi della RAGIONE, o coscienza psichica riflessa, che dai concetti elabora i giudizi e i ragionamenti, e nell'analisi e sintesi s'innalza alla più alta cultura sull'uomo e la vita, la natura, Dio.

Due altri aspetti vanno considerati: lo sbocciare della facoltà soprannaturale della FEDE; l'elevazione potenziale dell'intelletto e della ragione nella linea dell'adesione autoritativa, verso Realtà soprannaturali, come attuazione di « presenze » anticipate, per un amore, per una relazione di comunione, sempre essenzialmente velata.

C'è poi il problema del *linguaggio,* preso nell'accezione ampia di capacità di *esprimere* a sè e agli altri, nel segno della parola, del gesto, della creazione tecnica e artistica, le esperienze interiori, naturali o frutto d'elaborazione.

3. Per una formazione educativa.

12. — L'esatta conoscenza generale e differenziale d'ogni fatto intellettivo, deve essere seguita da una metodologia aderente di formazione. È còmpito da assolvere in sede di DIDATTICA.

Ora il problema è di dimostrare come tale formazione debba e possa restare educativa. Bisogna che non si perda di vista l'unità e la totalità della persona.

Se alla base di ogni perfezionamento di ordine conoscitivo c'è l'ISTRUZIONE, i mezzi dell'istruzione sono l'*esperienza* e la *riflessione*. Anche l'insegnamento non può operare se non con essi, favorendo convenientemente l'una e l'altra. Natura e cultura sono i grandi libri dell'apprendimento, la cui sfera va allargandosi di giorno in giorno, a mano a mano che il fanciullo, il ragazzo, il giovane, scoprono la realtà infinita che essi medesimi sono e che li avvolge in ogni senso.

Con la natura immediatamente incontrata come scala di ascesa, ecco anche l'incontro con gli strumenti della trasmissione dell'altrui esperienza, e mediante essi con la tecnica e la cultura: il libro, la radio, il cinema, la televisione, il monumento d'arte, il giornale, la conferenza, la conversazione. E questo sia nella forma occasionale spontanea, sia nella forma sistematica e organizzata della scuola e della vita.

13. — Dall'ISTRUZIONE alla FORMAZIONE, o meglio, nell'istruzione la formazione. Curando il perfezionamento dell'intelletto bisogna evitare due vie errate. La prima è quella del *materialismo*, che riduce la perfezione dell'intelletto alla *quantità* della materia appresa e tende fino allo spasimo al cumulo delle conoscenza, attribuendo loro un'efficacia diretta e sufficiente per ogni formazione.

Ma c'è anche l'altro errore di chi parla di formazione delle facoltà conoscitive solo in base alle cure delle funzioni psichiche. È l'errore del *formalismo*, astratto, retorico, vuoto di vita, che pretende di imporre una disciplina mentale, una perfezione di esercizio al di fuori dell'adesione effettiva ai contenuti di verità. È proprio delle pedagogie agnostiche, senza metafisica.

Occorre la sintesi. *Contenuti validi di verità* (di realtà) *formano* le facoltà conoscitive, e la perfezione dell'esercizio delle funzioni conoscitive va cercata e promossa non nell'indifferente lavoro attorno ad un materiale scarso e neutro, ma lavorando attorno alla verità medesima. Percezione e atti di memoria e di ragione, si possono dire *formati* solo quando, oltre al saper funzionare, sono anche venuti in possesso di quel che loro è dovuto o conveniente, cioè della verità.

14. — E finalmente come si attua una vera educazione intellettuale?

Per questa non basta ammobiliare con dovizia una mente, non basta che ogni facoltà funzioni a perfezione, occorre ancora che ciò si svolga *sotto il segno della totalità* interiore ed esteriore (almeno sufficiente ed essenziale), *nell'ambito della verità* oggettiva, *verso la bontà* dell'azione.

Perfezionare e salvare, nella gloria di Dio e nella felicità propria, la personalità in formazione, ecco l'educazione.

Nell'unità della persona umana, secondo le esigenze della natura razionale, l'educazione intellettuale deve tendere a dare all'educando la conoscenza delle proprie componenti fisiche, psichiche, soprannaturali, delle loro esigenze e leggi di sviluppo e azione. Solo così, a suo tempo, progressivamente, egli medesimo può prendere nell'autonomia la direzione della propria vita, può avere l'onore e il merito di costruire se stesso.

15. — È importante indicare la traccia di un programma di istruzione educativa.

La conoscenza dell'io personale, delle sue facoltà, aspirazioni, e finalità, della sua natura immortale e dell'essenziale socialità, della nobiltà e della doverosità dei suoi impegni morali, delle sue relazioni con Dio, la conoscenza dell'Io, del mondo e di Dio, in unità di visione, della realtà del bene e del male, del significato del dolore e del piacere fisico e spirituale: ecco i grandi capitoli di un'istruzione che apre il giovane alla vita.

Esistono « educazioni » in cui la gioventù rimane priva di questa indispensabile conoscenza, o perchè non istruita, o perchè nei programmi della sua istruzione essa trova scarso posto o addirittura nessuna considerazione.

Eppure solo per questa conoscenza è possibile l'apprezzamento e la vita morale e religiosa.

Anzi già il medesimo impegno di questa compiuta conoscenza è *atto di molteplici virtù*. Verità è giustizia, perchè è amore della realtà rispettata per quel che vale; è temperanza, perchè solo a questa condizione lo spirito emerge sulla materia e s'estende e s'innalza; è fortezza perchè incalza coraggiosa verso gli impegni superiori della vita; è prudenza, perchè impone le condizioni indispensabili del conseguimento degli altri fini dell'attuazione della personalità dinamica.

La ricerca della verità implica *l'esercizio* (e perciò è bene darne la coscienza) *di virtù* quali la perseverante volontà, la conoscenza del dovere, la responsabilità verso l'ordine della verità oltre che verso quello delle persone, la concentrazione di sforzi di attenzione, di comprensione, di assimilazione.

4. Princìpi di metodo.

16. — Perchè la formazione intellettuale assolva il suo còmpito nell'unità della persona umana, deve essere *valida nei contenuti secondo la compiutezza* dell'uomo e dell'ordine in cui la sua perfezione e salvezza si attua. Inoltre deve essere tale da fornire effettivamente alla verità tutto *il peso psicologico e morale,* che permetta retti apprezzamenti e assicuri l'adesione e il buon uso della volontà libera.

Bisogna richiamarsi ai princìpi dell'INTERVENTO INTEGRALE e POSITIVO.

L'incontro conoscitivo deve essere *mediato* dall'educatore, anche se in modo regressivo.

Egli deve guidare nell'osservazione, nella riflessione, nel giudizio, nella sintesi, nel ragionamento induttivo e deduttivo. Deve correggere, ma soprattutto alimentare, far brillare, in un intervento *positivo.*

Integralità delle conoscenze. Fisico e spirituale, personale e sociale, terreno ed eterno, naturale e soprannaturale non devono essere termini di scelta esclusiva, ma poli d'integrazione sintetica.

17. — La didattica enuncia ed esamina altri princìpi. In sede pedagogica, oltre la conferma dei princìpi della progressività, della prossimità vitale, dell'aderenza differenziale, dell'esemplarità, ecc., va fatta speciale menzione almeno degli aspetti più interiori del principio dell'ATTIVISMO.

È attiva o meglio attivizzatrice quell'istruzione intellettuale che invita o lancia il soggetto all'iniziativa dell'azione, che è atta a divenire invito o comando per la volontà, preparando nell'interiorità agli impegni morali.

In clima di larghezza di mente, deve venire curata più la solidità dei princìpi che la passiva accettazione delle verità frammentarie.

Sempre ogni realtà deve essere riportata a riferimenti assoluti, a riferimenti all'Assoluto.

Con metodo i giovani devono essere avviati a cogliere nei problemi tutti i punti di vista, a farsi quadri rapidi, ampi e abituali di esami e riferimenti.

La verità mostra il suo valore proprio *comprendendo* e inglobando le tracce di verità parziale che sempre ogni posizione errata ha alla sua radice.

Pure la verità ha la sua assolutezza. Ma essa è fonte di libertà, non mai di schiavitù. L'ignoranza e l'errore rendono schiavi dell'impotenza e del disordine.

L'autorità della verità, prepara e avvia l'adesione della volontà all'ordine del bene.

ANTONELLI M. T., *Linee di una cultura cristiana,* Fiorentina, Firenze 1951.

CASOTTI M., *Educazione Cattolica,* La Scuola, Brescia 1955 (II).

CASTIELLO J., *La formación mental,* Mexico 1944.

CHARMOT F., *La tête bien faite,* Paris, Spes.

DAVENSON H., *Fondamenti di una cultura cristiana,* Studium, Roma 1949.

DUMAS P., *Humanités Chrétiennes,* Paris, Centre d'Etudes Pédagogiques, 1952.

GRIEGER P., *L'intelligence et l'éducation intellectuelle,* Louvain 1950.

GUITTON J., *Il lavoro intellettuale. Consigli a coloro che studiano e che scrivono,* Alba, Ed. Paoline, 1955 (III).

GUITTON J., *Arte nuova di pensare,* Ed. Paoline, Roma 1955.

LUBIENSKA DE LENVAL H., *Entrainement à l'attention,* Spes, Paris 1952.

PAYOT J., *Le travail intellectual et la volonté,* Alcan, Paris 1937.

PAYOT J., *Il lavoro intellettuale e la volontà,* Sandron, 1924.

PIHAN J., *Pour voir juste et penser vrai,* Paris, Fleurus 1953.

PIO XII, « Studio, lingue classiche e moderne, storia, e personalità umana e cristiana », 31-I-1949.

PIO XII, « Metodo cristiano di pensiero e di studio » (Enc. *Humani generis*), 12-VII-1950.

PIO XII, « Valore e funzione del sapere », 16-IV-1949.

RIBOULET L., *Conseils sur le travail intellectual,* Vitte, Paris 1928.

SERTILLANGES A. D., *La vie intellectuelle,* Edit. Rev. des Jeunes, Desclées, Paris.

TIBERGHIEN P., *Comment se cultiver,* Secret. J.E.C., Paris 1937.

TOTH TIHAMER, *La formazione del giovane.* Cap. IV, *Educazione Intellettuale,* Libr. Emiliana, Venezia.

Cap. III

EDUCAZIONE MORALE

Premessa.

18. — L'educazione MORALE, se considerata con tutti i suoi contenuti o riferimenti, si identifica con tutta l'educazione, è l'educazione stessa.

L'uomo in concreto *moralmente perfetto* è l'uomo perfettamente educato. Egli infatti vive con coscienza e rettitudine d'intenzione e d'esecuzione ogni atto della sua vita fisica e spirituale, personale e sociale; egli è religioso, perchè nella perfezione delle virtù morali la giustizia occupa un posto importante, ed egli, dando a ciascuno quello che gli è dovuto, nella forma dovuta, dà anche a Dio Creatore e Redentore l'amore e il servizio che gli è dovuto, nella maniera dovuta, cioè nella Chiesa Cattolica (almeno se conosce Cristo e la sua Chiesa): egli è il vero e perfetto cristiano, l'uomo soprannaturale, l'uomo di carattere (Pio XI).

Tuttavia si può parlare a parte d'un'educazione morale, considerando direttamente le *formalità morali* della vita, le *qualità* che fanno morale la vita.

19. — Anche nella vita morale, lo sviluppo educativo segue ordinariamente delle fasi, dei ritmi che corrispondono al successivo evolversi delle capacità del soggetto.

Così nei primi anni si deve cercare di promuovere nel fanciullo e nel ragazzo delle AZIONI singole psicologicamente e moralmente perfette, nelle quali ad una prima perfezione del comportamento esterno, vi sia unita anche una sufficiente interiore avvertenza e volizione dell'atto come

buono. Dapprincipio saranno atti episodici della vita, alternantesi con sbadataggini e anche con ricadute e deviazioni, seguite da riprese sempre più energiche e durature. Fase di avvìo dell'ISTRUZIONE MORALE, della COSCIENZA e del sentimento MORALE, della BUONA VOLONTA'.

Una seconda fase si ha quando la medesima perfezione psicologica e morale si approfondisce e consolida in modo tale da superare l'episodicità, per divenire *unitario* e *abituale orientamento verso il bene,* lentamente in sfere e settori sempre più vasti d'azione. È la fase della FORMAZIONE DEL CARATTERE (senso pedagogico).

La terza fase si caratterizza oltre che come perfezionamento dell'agire del soggetto nelle sue disposizioni interiori, piuttosto in ordine all'inserimento sempre più vasto e completo di queste nella totalità delle relazioni esterne, verso la natura, la società, Dio, secondo la propria vocazione. È la fase che corona l'educazione con gli ultimi tocchi dati alla FORMAZIONE DELLA PERSONALITA' (senso pedagogico).

In questi processi vitali i limiti sono sempre un po' convenzionali. La formazione della personalità incomincia dalla nascita, e l'azione morale è perfetta solo nel dispiegamento della personalità. La nostra ricerca metodologica lo ricorda.

1. L'istruzione morale.

20. — È il presupposto indispensabile dell'atto educativo, senza costituirne però l'essenza, e perciò non è detto che chi lo possiede sia senz'altro educato.

La Pedagogia ricerca ed esamina le *condizioni metodologiche* dell'insegnamento della morale IN FUNZIONE EDUCATIVA, cioè le forme che essa deve assumere per *un'efficace riferimento diretto al funzionamento attuale ed abituale della retta coscienza morale e all'adesione della volontà buona.*

Due errori opposti vanno evitati. Uno è di credere che la dottrina esatta incontri e muova sempre la volontà al bene.

L'altro è commesso da coloro che non credono più alla potenza primaria dei valori oggettivi della verità e del dovere, e tutto confidano in amminicoli sentimentali, utilitaristici, superficiali.

Un'altra osservazione preliminare: l'insegnamento della morale come scienza da *sapere* è solo linguaggio di fini e di ideali. *In funzione educativa* esso deve aggiungere ogni volta l'indicazione delle *vie dell'attuazione,* e non solo secondo le leggi universali, ma aderendo alla situazione differenziale, mostrando « QUEL CHE OGNUNO DEVE FARE » e « COME

OGNUNO DEVE O PUO' FARE ». È cosa più ardua perchè occorre aver già fatto, aver già camminato sulle vie da indicare agli altri.

21. — L'istruzione morale può incorrere facilmente in alcuni difetti:

a) *Mancanza d'entusiasmo e di convinzione.* Non basta che vi sia; deve trasparire. Tono di scuola, grigiore indifferente impersonale, senza passione, estraneità, precisione tutta e solo oggettiva, senza forma di messaggio, urtano i giovani o li lasciano indifferenti a loro volta, senza afferrarli.

b) *Prevalenza di negatività.* La morale-barriera, controllo, limitazione, proibizione, che stimola poco, che non presenta in cambio realtà positive, per cui valga la pena di agire e di scegliere, si riduce a cosa molto mortificante e non invita.

c) *Frammentarietà.* Questioni e precetti in lunghe liste, casistiche, tutto senza solida unità di princìpi generali, di orientamenti sintetici, sconcertano.

d) *Ignoranza o insensibilità per le aspirazioni sociali.* L'individualismo anche più alto dà senso d'angustia e di meschinità, e un impegno di perfezione e salvezza che non unisce anche per costruire e trasformare il mondo, non sembra valer la pena di interessarsene.

e) *Ateismo pratico e tutt'al più deismo generico.* Quanti precetti dettati da logicismo impersonale, da utilitarismo antropocentrico, da autoritarismo cieco, per fare degli « onest'uomini », morali in cui o Dio non c'entra o almeno è assente tutto l'amore di Cristo, la realtà della manifestazione della sua vita interiore, della costruzione e del perfezionamento del suo Mistico Corpo, nel perfezionamento delle membra.

22. — Ecco alcuni *princìpi di un'istruzione morale educativa,* particolarmente diretta cioè ad incontrare la volontà con la forza della attrattiva soggettiva e dell'esigenza oggettiva (valorizzazione integrale). Sono princìpi sintetici, che cioè suppongono e interessano la totalità dei fattori dell'educazione.

1) Morale PERSONALISTICA. La « vita morale » è principalmente la *costruzione* d'una persona perfetta, operata da persona umana, in relazione ad altre molte persone umane, in rapporto d'origine, guida e fine, con le Persone Divine. E le persone sono sempre individue, IO e TU in reciprocità di intelligenza e d'amore.

2) Morale DINAMICA. Non basta disquisire sul *buono* come *norma* e scovarne i mille casi. L'attenzione va poi portata sul *faciendum,* sulla contemporanea (coincidente) obbligatorietà morale e convenienza psi-

cologica. Norme generali e particolari van riesaminate alla luce del finalismo metafisico e teologico, della psicologia tendenziale, della progressività storica. Altra forza assumerebbe il linguaggio.

3) Morale RELIGIOSA. Dalla morale alla religione, perchè l'ordine da fare in sè e l'ordine in cui porsi fuori di sè, sono di Dio e la morale è la via d'un omaggio a Lui, cioè religione. Dalla religione alla morale, perchè chi ama Dio, lo serve nella cooperazione, che compie in sè e nel creato il disegno di Lui Creatore e Redentore. Dio fonda una *razionalità,* un'*obbligatorietà,* un'*attrattiva di premio e castigo* d'unica forza.

4) Morale CRISTIANA. Cristo è al centro della morale soprannaturale e naturale. Cristo è fonte di verità, esempio, forza. È attrattiva di bellezza, di amore fino alla morte, di perdono, di santificazione. È Capo e Cuore di un Corpo vivente di cui l'educando è membro vivificato e l'educazione morale è perfezionarsi in Lui, con Lui, per Lui, trasformandosi fino alla gloria. Il Corpo visibile di Dio è la Chiesa, e la Carità ne è l'anima: in esse si fa l'educazione.

5) Morale POSITIVA. Prima e più di tutto essa è dottrina e prassi d'un fare, d'un vivere, e tali sono i suoi problemi e precetti: messaggi di perfezione e di felicità, di fiducia, di lancio nella conoscenza, nell'amore, nell'azione, per l'IO fisico e spirituale, per la società, per Iddio. La rinuncia, la mortificazione, la proibizione sono accettabili solo come condizione di migliore e maggior positività. La forma negativa è adatta ai ragazzi, è perspicua per tutti, poi va rovesciata nel positivo.

I Comandamenti negativi devono rivelare il loro eminente contenuto positivo.

6) Morale solidamente FONDATA. È un lento progresso dalla autorità affettuosa e suggestiva dei genitori all'autorità più oggettiva degli educatori, a quella più razionale della giovinezza fino a quella suprema di Dio, sempre in termini d'ordine, di perfezione, di verità e bontà, assoluta e comprensiva. La solidità viene dalla visione della verità, ma anche dall'amore alla medesima.

7) Morale UNITARIA. Compiutezza e sinteticità: c'è un unico ordine di realtà, un'unica storia, un unico grande disegno in attuazione, un'unica legge di perfezionamento, glorificazione, felicità. Nella grande unità, altri subordinati ordini di unità: il cosmo, la società umana, la persona singola, la società. Ogni singola legge si riconnette al tutto.

8) Morale UMANISTICA. Nell'ordine morale c'è posto e comprensione per tutti gli autentici valori umano-terreni. Mente, cuore, spirito

largo, mire profonde. L'umano, necessario e lecito, può esser sacro ed eterno.

9) Morale SOCIALMENTE APERTA. La ragione e il dogma sono eminentemente sociali. Lo deve essere anche la morale. L'amore degli uomini è il secondo comandamento, alla base della socialità liturgica, caritativa, civico-politica. Il miglioramento delle strutture, dell'ordine nella giustizia e nella pace, è dovere morale. La dottrina del Corpo Mistico di Cristo è anche anima d'una società rinnovata.

10) Morale ADERENTE. La legge morale è una e assoluta. Ma la sua presentazione va fatta ad ognuno secondo la capacità di apprendimento, secondo le doverosità vocazionali, secondo la buona fede e la coscienza in formazione. E anche la sua attuazione va attesa e aiutata per ciascuno secondo quanto individualmente può fare.

11) Morale della PERFEZIONE NELL'AMORE. Così essa ha un corpo e un'anima. Se il suo discorso è tutto d'ordine perfettivo, d'azione formatrice efficiente della personalità, è parimenti tutta dottrina e atto d'amore di sè, del prossimo, di Dio.

12) Morale della GRANDIOSITA' e della GIOIA. Per essa il giovane crederà che valga la pena d'impegnarsi, di fare le sue scelte senza rimpianti nè tradimenti. Fuori della morale vi potrà essere più piacere momentaneo, ma non certo più gioia, felicità dello spirito, che s'arricchisce di valori, nel grande piano di Dio.

13) Morale dell'OTTIMISMO, della FIEREZZA, dell'ENTUSIASMO, dell'IMPEGNO. Non fumo vuoto, ma vitalità sgorgante dalla sostanza valida, offerta alle più autentiche aspirazioni della giovinezza. Essa è il regno dei forti e il suo esito finale è assicurato. Si può con lei vincere e attuare una bella vita, sempre, comunque.

Anche un po' d'inquietudine, d'ansia, non nuoce. E ciascuno è artefice del proprio esito.

14) Morale ispirata al senso critico cristiano della LIBERTA'. I giovani amano la libertà. È il segno dello spirito. La morale deve risultare ad essi come la legge della liberazione autentica dall'ignoranza, dalla materia, dalla passività di massa, dall'impotenza d'attuare cose degne. La razionalità della legge morale, la perfezione che essa dona, l'amore delle persone umane e divine che la propongono, riscattano da ogni mortificante dipendenza. E l'ultimo agente è sempre l'Io volente, sua è la vita. La legge interiorizzata è l'autentica libertà.

2. Formazione della coscienza morale.

23. — Un passo decisivo nella vita morale è fatto dall'uomo quando apprende nelle situazioni *il bene e il male* e come tale lo apprezza. Tale giudizio di apprendimento e di apprezzamento si chiama *giudizio pratico della coscienza morale.*

Le prime distinzioni sono istintive e sono poste in atto quando il bimbo reagisce a situazioni di piacere o di dolore fisico. Presto subentra anche una distinzione di natura affettiva: bene è ciò che merita e conserva le manifestazioni dell'attenzione affettuosa dei genitori o dei vicini, male ciò che le fa perdere. Perciò è di somma importanza educativa l'uso di tali manifestazioni.

Poi l'educazione deve procedere sui binari molteplici sia del premio e del castigo, sia della dichiarazione autoritaria, sia della considerazione del bene e del male in termini di ordine e di disordine, di risultati piacevoli e spiacevoli, di perfezione e imperfezione, di ubbidienza e disubbidienza alla legge, di osservanza e offesa dell'ordine di Dio.

In tale ambito opera la coscienza.

Però il giudizio morale non va confuso con un puro giudizio di opportunità, di convenienza ontologica. È indispensabile perchè si abbia un giudizio della coscienza morale (un giudizio pratico) che il conveniente all'ordine (il bene) sia percepito nella sua *dinamicità obbligante,* cioè nell'ordine della razionale volontà di Dio, dell'assoluta direzione finalistica della realtà esistente; e parimenti lo sconveniente (il male) come fuori o contro.

24. — Il funzionamento retto della coscienza morale si prepara in tre momenti. Dapprima l'Io « attualmente » apprende l'esistenza dell'ordine del BENE e del MALE, che l'uno bisogna fare e l'altro evitare, che tale retto atteggiamento ha importanza assoluta e domanda un'adesione corrispondente.

In un secondo momento si ha l'apprensione « attuale » di azioni singole come possibili. Anch'esse vanno giudicate nella luce dei princìpi generali e richiedono stima e adesione proporzionata, sia pure ancora ipotetica.

Nel terzo momento si tratta dell'« attualità » concreta dell'agire e, quindi, di giudicare praticamente (secondo l'ordine e l'obbligatorietà dell'ordine) ogni singola situazione e azione di mano in mano che si presenta.

In tale momento è proprio della coscienza morale la prontezza nel risvegliarsi vigile, l'avvertire d'essere chiamata in causa, la disponibilità per un giudizio vero.

Gli atti da compiere (ai quali educare) sono tre: *richiamo dei princìpi generali* dell'ordine morale, *specificazione morale dell'azione in concreto, attribuzione dell'obbligatorietà.* Naturalmente ciò può avvenire o no, con maggior o minor abbondanza e vivacità di impegno di cognizioni e di finezza giudicativa, con volontà di oggettività a qualunque costo, oppure al contrario con deviazioni emotive varie.

Ciò spiega come il giudizio della coscienza morale non è di natura puramente teoretica, ma è frutto di tutta la personalità, e come tale va preparato, in una complessa opera educativa. La prudenza è nell'intelletto, ma è opera di volontà.

25. — Quali RESISTENZE trova oggi il giovane nell'uso retto della coscienza morale?

a) *L'ignoranza* del valore positivo della legge e la mancanza di visioni generali attraenti accrescono la forza delle attrattive per un'azione facile, piacevole. Il BENE lo deve *scegliere* fra tante possibilità d'evasione, e scegliere è rompere l'incanto della vita facile, è escludere molte cose piacevoli. Egli pretende almeno nella vita personale di difendere quel poco di *libertà* che ancora gli è consentita.

b) *Le filosofie in voga,* scientifiche e popolari, o non hanno norme di bene e di male, o le negano, o le fanno e disfanno a piacimento, tutte relative.

c) *Marx e Freud* hanno insegnato che l'economia e il sesso sono i responsabili e gli artefici d'ogni esistenza, per cui non vale la pena d'impegnarsi oltre.

d) *Tecnica, politica, proselitismi* vari hanno sempre qualcuno che pensa per tutti, dispensando le masse dal porsi problemi, dal darsi ragione, dal valutare.

Vi sono però anche FATTORI POSITIVI:

a) *Il crollo delle tradizioni.* Esse non portano più, ed è un rischio, ma anche permettono e invitano i giovani ad assumere le proprie responsabili decisioni.

b) Un senso sofferente d'*angoscia,* d'*inquietudine,* di *scontentezza,* anima spesso interrogativi, crisi e critiche, tentativi di nuove valutazioni.

c) Il senso della *solidarietà.* Nel clima democratico ognuno si sente più arbitro e responsabile d'un possibile collettivo miglioramento e vuole pensarci.

26. — La FORMAZIONE all'esercizio sensibile e retto della coscienza morale è questione di formazione della *conoscenza morale* e dell'*orientamento* quanto più possibile ordinario *della volontà* (emotività compresa, o presupposta) *verso il bene.*

Solo così s'acquista la virtù della coscienza morale, la PRUDENZA. Esso è un fatto di intelligenza, ma anche di amore, di coraggio.

Occorre avviare alla conoscenza del BENE in generale e in particolare, in astratto e nella concretezza dell'atto, promuovere l'amore del BENE, parimenti in generale e in particolare, in astratto e in concreto. Così nascerà anche il coraggio dinanzi alle esigenze dell'apprezzamento conforme a verità, dell'emissione d'un giudizio per un'azione conforme.

I MEZZI sono *le istruzioni* per via di scuole, di conferenze, prediche, colloqui, letture, esempi, strumenti dell'opinione pubblica, unite alla riflessione personale, *gli esercizi di giudizio*, proposti o occasionali, in conversazioni e discussioni, nel commento a fatti pubblici o familiari (qui vale il principio dell'intervento), *gli esercizi di controllo*, inibendo le reazioni o le iniziative immediate e non valutate, richiamandosi al senso di responsabilità e d'impegno personale, illuminando nella verità la condotta personale mediante l'esame di coscienza, il richiamo alla presenza di Dio, la Confessione sacramentale.

Il giovane però ordinariamente non basta a se stesso. Ecco allora l'educatore che mediante una fraterna e paterna opera di ASSISTENZA si fa volto e voce della coscienza vigile, che richiama in ogni tempo e luogo le grandi visioni della verità e del dovere che inibisce le decisioni immediate incontrollate, che aiuta a valutare oggettivamente ogni singola situazione.

Se molto è affidato alle parole dell'educatore ancor più è affidato al suo esempio, in quanto l'educando vi scorge in concreto la valutazione già risolta, e (cosa preziosa all'inizio) il suo lavoro è soprattutto quello di riscoprire le ragioni che hanno condotto l'educatore a decidere e ad agire in tal modo, o a domandare a lui l'una o l'altra forma d'azione.

Occorre una vera educazione di fondo per liberarsi dagli elementi extrateoretici, che offuscherebbero e renderebbero incerto il giudizio. Per giudicare bene bisogna giungere a saper attendere e a preparare volutamente il momento di calma per una chiara visione. E finalmente giudicherà bene solo chi è disponibile di fronte alle conseguenze; colui che non teme gli impegni, purchè dimostrino di valere la pena d'essere voluti.

3. Formazione del sentimento morale.

27. — La rettitudine del giudizio della coscienza morale, e ancora più la fedele adesione successiva della volontà, non sono frutto della pura logica, ma in essa opera assai, anche senza giungere a sostituire o sopprimere la forza della logicità, l'*orientamento affettivo o emotivo del soggetto*, il sentimento morale.

Tale sentimento morale assume varie forme, riconducibili, però, tutte a due fondamentali. Esso o è forza d'urgenza oggettiva, logica, d'*obbligazione* originata dall'apprensione dell'ordine e della legge morale, oppure è forza d'urgenza soggettiva psicologica, d'*attrattiva o repulsione*, esercitata dai doveri morali sulle tendenze in quel momento attive nella persona.

Il sentimento morale, nei suoi due aspetti deve essere *vivo e retto*, per esercitare la sua funzione importantissima di favorire l'esattezza della coscienza e soprattutto l'adesione della volontà al bene, anche arduo.

Fanno parte del primo gruppo il senso del dovere, di responsabilità, il bisogno di coerenza, il culto della verità e del bene, il rispetto di ogni autorità.

Gli atteggiamenti della sensibilità soggettiva possono essere moltissimi, alcuni in favore, altri in contrasto con i precedenti.

28. — Il primo còmpito dell'educatore consiste *nell'individuare* la tonalità e l'orientamento che i sentimenti hanno in ogni soggetto. Non è cosa facile penetrare nel cuore dei giovani e leggervi chiaro. Ma è indispensabile, perchè nulla si fa contrastandovi o non inserendovisi.

Poi bisogna *valutare*: valutare la natura, la rettitudine, la giusta forza dei sentimenti presenti; notare l'eventuale presenza di sentimenti deviati o eccessivi, l'eventuale mancanza di sentimenti superiori utili e perfino necessari per una vita onesta.

Allora incomincia l'azione più propriamente educativa.

Notata la presenza di sentimenti non convenienti, o l'eccessiva violenza di sentimenti neutri o buoni ma inferiori e limitati, l'educatore deve iniziare un'opera di eliminazione o perlomeno di indebolimento o moderazione. Agirà smascherando la volgarità, la consapevolezza vergognosa delle conseguenze personali, sociali, morali, religiose. Regolerà la frequenza di persone, luoghi, occasioni pericolose. Soprattutto farà ogni sforzo nel sostituire oggetti degni, che permettano ugualmente alimento e sfogo alla pienezza del cuore, secondo il generale bisogno dei giovani.

L'azione positiva si rivolge soprattutto ad alimentare ed anche a creare i sentimenti superiori.

In ogni età il giovane va tenuto, finchè è possibile, in un clima di ordine, di rispetto, di pulizia, di proprietà, di operoso e sano entusiasmo. L'*indole* deve maturare assai per tempo nell'esperienza dell'affetto, dell'amicizia, del riconoscimento del bene fatto, nell'ammirazione e nell'esercizio spontaneo della virtù.

La grandiosità della *verità* (si ricordi quanto fu detto a proposito dell'insegnamento della morale), il clima di *bontà*, la possibilità di una gioiosa *azione* sono anche la via maestra dei ricuperi di tanti che hanno già deviato e accumulato resistenze.

Le passioni sono le migliori alleate della vita. Ragione e volontà, unite all'aiuto degli educatori e all'infinito dono della grazia di Dio, devono regolarizzarne il posto, la potenza, soprattutto la direzione.

Solo una finalità che diventi ideale appassionatamente amato e voluto può garantire un'educazione valida, che superi le resistenze e le indisponibilità di cui la gioventù è solitamente vittima su larga scala.

4. Educazione della volontà.

29. — Con questo problema si è veramente al centro dell'educazione.

Che si domanda all'uomo per essere perfetto, per essere educato, se non che si sia formata una *volontà abitualmente buona?* Tale è essenzialmente l'uomo virtuoso.

Tutti gli altri settori o aspetti della formazione convergono come a loro fine ultimo nel perfezionamento della volontà, vero vertice della persona. Anzi solo e proprio per tale riferimento si dicono educativi.

L'atto perfetto della volontà esige e assume, infatti, la perfezione di tutta la personalità, pur aggiungendovi un tocco finale e irriducibile a tutte le preparazioni precedenti: la decisione libera.

La volontà si dice formata e educata quando è, nel suo atto libero, forte, retta, applicata sulla via del bene.

Per questa centralità e per la natura di principio di autodecisione interiore nei riguardi del bene morale, l'educazione della volontà avviene in due momenti nettamente differenziati, nei quali il primo si può considerare preparatorio, il secondo solo essenzialmente educativo.

Nel momento preparatorio si tratta di porre il soggetto nelle *migliori condizioni* di sanità e di disponibilità fisica e mentale.

Nel momento più direttamente educativo, finale, decisivo, l'educatore dialoga ormai direttamente con la volontà, cercando di guidarla e sostenerla nella retta sensibilizzazione di fronte ai valori e alle loro esigenze oggettive, per la decisione finale, in forma d'atto e poi d'abito.

I due momenti sono nettamente distinti, anche se dipendenti. Sulla libera volontà non si può mai influire se non dall'esterno, indirettamente. Quindi esterni rimangono sempre MEZZI e METODI sia che si tratti, nel primo momento, di disporre il soggetto nei settori fisiologici e psicologici della personalità, sia che si tratti nel secondo momento del vero influsso morale.

30. — Il momento preparatorio dell'educazione della volontà incomincia a grande distanza di tempo.

Prima ancora che la volontà sbocci, o mentre essa fa le sue prime

prove, fin dall'infanzia e dalla fanciullezza, si preparano le condizioni destinate a facilitare o a rendere ardue, e perfino quasi impossibili, le decisioni libere della buona volontà.

Prime esperienze di vita fatte in ambiente in cui domina il bene, rifornimento di motivi retti d'indole affettiva (di natura soggettiva, familiare, religiosa), disciplina dei moti istintivi, avvìo all'uso e al dominio della ragionevolezza riflessiva e responsabile, coltivazione dei sentimenti morali più spontanei (ordine, responsabilità, onore, rispetto), sono le premesse da porre nell'infanzia e nella fanciullezza, quando ancora le lotte non sono troppo grandi, le deviazioni non approfondite.

Più complessa è l'opera educativa dall'adolescenza in avanti.

Qui ancora è necessario partire da un'azione preparatoria sui fattori e sulle condizioni di natura FISIOLOGICA, ad immediata ripercussione PSICOLOGICA.

Il corpo sano favorisce una mente sana e facilita grandemente le decisioni della volontà verso il bene.

Lo stato d'equilibrio fisico permette un uso spigliato e limpido delle facoltà conoscitive, dalla percezione alla memoria, dal giudizio al raziocinio.

31. — Più direttamente operano i mezzi che tendono a porre il soggetto nella condizione di comprendere con la massima prontezza e precisione i valori morali e i motivi della loro scelta secondo le leggi della razionalità.

Tali sono la tempestiva acquisizione d'un autodominio negativo che abitualmente resiste agli impulsi immediati e non ragionevoli.

Ma più importante è l'autodominio positivo che giunge a sapersi concentrare con attenzione sui dati della situazione, ad elaborare con piena rettitudine il giudizio selettivo della coscienza morale, e soprattutto a comprendere a fondo il contenuto di tale giudizio per cogliervi tutto il messaggio di perfezione, di razionalità, di promessa positiva di cui è carico.

A questo tende in gran parte la formazione dell'intelligenza, la rettificazione della emotività sentimentale fino al potenziamento di sentimenti onesti e superiori.

32. — Il momento più propriamente educativo si attua ormai in stretto rapporto con la volontà.

Qui operano solo i mezzi MORALI.

I valori oggettivi sono gli unici educatori della volontà. Per questo una compiuta retta formazione della *coscienza morale,* che li apprenda e li riconosca, e del *sentimento morale,* che ne senta la forza d'obbligazione, sono i mezzi primi per la formazione della volontà.

Idee chiare e compiute dell'ordine, dell'obbligatorietà, delle leggi

finalistiche dell'universo, senso dell'onore, della responsabilità, del dominio di sè, leale riconoscimento del proprio posto nella società e nel creato di Dio, rispetto e amore per i genitori, per ogni educatore, per ogni autorità costituita, sono le condizioni del retto esercizio e uso della volontà.

L'istruzione non è ancora tutto, ma è la condizione dello sviluppo della volontà, ed ha anche il massimo potere nel dirigerne le decisioni e le adesioni.

La Bontà fa la volontà buona, cioè le fa scegliere il bene: bontà coincidente con la convenienza del verdetto presentato dalla coscienza, e ancor più con la razionalità sua, bontà come clima in cui l'educatore avvolge ogni proposta e tutto il rapporto d'educazione.

Sulla stessa linea si possono ricordare anche i mezzi RELIGIOSI, con valore di motivi soggettivi ed oggettivi. La religiosità e la Grazia nelle sue varie forme hanno grande forza formatrice.

La personalità divina, l'assolutezza di Dio, Creatore e Signore e Giudice, le determinazioni cristiane della personalità del Padre, del Figlio, dello Spirito, di Cristo Rivelatore e Redentore, Amico, Dio con noi, Ideale d'ogni bellezza, verità, bontà, santo e misericordioso, Giudice finale, sono fattori di primaria forma, decisiva per assicurare l'adesione della volontà a sè medesimi, e a tutto quanto è presentato nella loro luce.

33. — Comunque rimane vero che la volontà non si forma *forte e retta* se non *applicandola* a « valori » che ne scatenino la forza intima e ne rettifichino l'espressione.

È il pregio dei richiami al primato degli *ideali* (Lindworsky).

Non si forma la volontà a vuoto, senza contenuti validi, in un esercizio ripetuto attorno ad oggetti indifferenti. Eppure anche l'esercizio che impegna la volontà è educativo, a condizione d'essere impregnato di profonda percezione della validità dei motivi che lo chiedono. Allora l'esercizio favorisce la percezione vitale, allena i meccanismi dei processi conoscitivi, affettivi, volitivi, esecutivi, dà la gioia dell'esecuzione, permettendo all'anima di orientarsi con costanza nell'amore al bene.

5. Formazione del carattere.

34. — L'atto perfetto tende per sè a creare nell'animo degli orientamenti abituali verso comportamenti costanti e coerenti, verso l'affermazione del CARATTERE.

Il carattere è unità, unità di visione, di amore, d'azione.

Solo ciò che *unifica* è mezzo e metodo per la sua formazione.

Solo la progressiva visione dell'universale, l'amore dell'ordine del bene, la decisione d'una linearità generale d'azione, ne permettono la nascita.

Bisogna condurre il giovane alla scoperta della continuità dell'Io, della sua costante e collegata responsabilità attraverso tutti gli episodi della vita. Bisogna condurlo alla visione dell'unità della propria personalità complessa, dell'unità di ordine della società in cui vive, dell'unità della realtà totale. Bisogna condurlo a decidersi una volta per sempre per il « bene », per la perfezione e felicità finale propria, per la glorificazione di Dio, così che le decisioni particolari non siano grettamente chiuse in considerazioni e dedizioni particolari, ma siano, coscientemente, fasi d'un abituade orientamento generale e oramai definitivo.

Giovani cui non interessa se non il vero, il bene, il bello ovunque sia, qualunque sia.

La loro vita si va stabilizzando attorno a un'idea, ad un amore, ad un orientamento che costituisce il perno della formazione.

35. — Ciò comunemente si indica come stato di *virtù*. Ed è esatto. Notiamo però come, talvolta, erroneamente si crede che alla virtù portino gli atti nella materialità della loro ripetizione numerica, nella docilità supina d'un'educazione ridotta a cieca ubbidienza. È invece un processo di vera *saggezza* e di maturazione d'un *amore* unificatore.

Ecco perchè è indispensabile fare in modo che il giovane giunga ad avere un *ideale* valido, retto, totale, che abbracci tutte le espressioni della vita personale, e attraverso il mondo e le sue realtà, salga fino a Dio.

Ognuno ha la sua sensibilità, le doti, le difficoltà, le modalità proprie (carattere psicologico); l'educatore deve operare sul materiale che ha a disposizione, ridurre le intemperanze, equilibrare gerarchicamente e funzionalmente le forze, e tendere con esse all'unificazione morale (carattere pedagogico).

Si usano elencare come costitutive del carattere le virtù cardinali della *prudenza, giustizia, fortezza, temperanza,* elevate e alimentate nella luce e forza della fede, speranza, carità.

Nel raccoglimento riflessivo, nella conoscenza e nel dominio di sè, nell'elaborazione d'un ideale carico di potenza logica e affettiva, ricco d'azione, si indica di solito la via dell'attuazione di questo còmpito centrale dell'educazione giovanile.

Tutto può, però, sempre essere riassunto nel principio metodologico della cura della perfezione degli atti singoli in prospettive universali di pensiero e amore.

6. Formazione della personalità.

36. — È l'opera di tutta l'educazione: dalla persona alla personalità. Eppure può avere uno speciale significato, qualora vi si attribuisse il còmpito degli ultimi tocchi della formazione. Per essa il soggetto, oramai abbastanza perfezionato e unificato nella sua interiorità, viene immesso definitivamente nella totalità dei rapporti orizzontali e verticali che ne fanno un uomo compiutamente avviato verso le conclusioni definitive della vita.

Tale innesto incomincia dalla nascita. Eppure viene il momento in cui i contatti col mondo fisico, sociale, ecclesiastico e divino, vengono assunti con pienezza, con definitività e con relativa autonomia.

È un grave danno che in questa fase i giovani non vengano più seguiti, rimanendo con un'educazione incompiuta, piena di lacune e incertezze.

Gli autori usano indicare come problemi educativi di tale fase il conseguimento d'una compiuta visione sintetica della realtà, della propria persona, del mondo, della società, di Dio, della storia universale. Da qui naturalmente prende consistenza ed estensione definitiva anche la conoscenza dell'ordine morale e il relativo impegno della volontà, del sentimento e dell'azione.

Il còmpito educativo si specifica nella soluzione dei problemi più decisivi della vita.

L'orientamento di essa verso il fine ultimo non va più astrattamente inteso, ma va conosciuto e voluto oramai nella totalità dei suoi riferimenti, dei mezzi, delle situazioni, del termine medesimo.

La scelta della propria vocazione segna la via personale nell'ambito della comune destinazione al servizio e all'amore di Dio e al godimento con Lui e di Lui, e chiede il conseguimento delle virtù teoriche e pratiche richieste.

L'unificazione della vita tutta alla luce della visione totale e della via personale vuole che siano ormai definitivamente garantite sia la compiutezza dei riferimenti, dei contenuti, dell'espressione della vitalità, specialmente in ordine alle realtà sociali, sia la loro salvezza in una perfezione eterna.

Indicazioni bibliografiche

a) Educazione morale generale:

ALLERS R., *Das Werden der sittlichen Person,* Herder, Freiburg i. B. 1935 (IV).

BLOCH A., *Les tendences et la vie morale,* P.U.F., Paris 1948.

EYMIEU A., *Le gouvernement de soi-meme,* Paris, Perrin, 1935.

FOERSTER F. W., *Il Vangelo della vita,* S.T.E.N., Torino 1922.

GNOCCHI C., *La restaurazione della persona umana,* La Scuola, Brescia 1946.

LEONCIO DA SILVA C., *Pedagogia Speciale Pratica.* Vol. I, *L'educando.* Sezione Terza, *Educazione Morale,* pp. 265-456.

MODUGNO G., *Educazione morale e religiosa nella scuola,* La Scuola, Brescia 1950.

VARI AUTORI, *La Morale e i Giovani,* La Scuola, Coll. " Luci della Professione ", UCIIM, Roma 1955.

b) Insegnamento della morale:

LECLERCQ J., *L'insegnamento della morale,* Ed. Paoline, Roma 1951.

NOSENGO G., *L'Educazione Morale del Giovane,* La Scuola, Brescia 1955.

WALLAND F., « L'insegnamento della Morale nella Scuola Media Superiore », in " Catechesi S. M. ", nn. 4-5, 1954.

c) Formazione della coscienza morale:

GILLET, *L'éducation de la conscience,* Desclée, Paris.

GUARDINI R., *La Coscienza,* Morcelliana, Brescia 1933.

LEMARIÉ O., *La formation de la Conscience,* Ed. Mariage et Famille, Paris 1932.

LUBIENSKA DE LENVAL H., *L'éducation de l'homme conscient,* Paris, Spes, 1948.

PIO XII, « La Coscienza Cristiana come oggetto dell'Educazione », 23-III-1952.

PIO XII, « Sul concetto di Legge Morale », 18-IV-1952.

VERLY R., *La formazione della coscienza morale dall'infanzia alla adolescenza,* in " Pedagogia e Vita ", n. 3, marzo 1953, pp. 182-195.

d) Educazione della volontà:

LINDWORSKY J., *L'Educazione della Volontà,* Morcelliana, Brescia 1940.
PAYOT J., *L'éducation de la volonté,* P.U.F., Paris 1947 (LXIX).
ROPS H. D., *Come si educa la volontà,* La Scuola, Brescia 1955.
ZAVALLONI R., *La libertà personale nel quadro della condotta umana,* Milano, Vita e Pensiero, 1955.

e) Formazione del carattere:

ALLERS R., *L'Adolescenza e l'Educazione del Carattere,* Torino, S.E.I., 1954 (tr.).
COJAZZI A., *Alla scoperta di te stesso,* S.E.I., Torino 1925.
FOERSTER F. W., *Scuola e Carattere,* S.T.E.N., Torino 1928.
— *La Réligion et la formation du Caractère,* Delachaux, Neuchâtel 1928.
GILLET P. M., *L'éducation du caractère,* Desclée, Paris 1910.
LORENZINI G., *Caratterologia e Tipologia,* S.E.I., Torino 1954 (II).

f) Formazione della personalità.

CARRARD A., *Saper comandare. Psicologia e Formazione del dirigente,* S.E.I., Torino 1954.
COURTOIS G., *L'art d'être Chef,* Paris, Ed. Fleurus, 1953 (V).
HILDEBRAND D. VON, *Liturgia e Personalità,* tr. it., Morcelliana, Brescia
TROIFONTAINES, *De l'existence à Dieu,* Louvain, Nauwelaerts, 1953.

CAP. IV

EDUCAZIONE RELIGIOSA

1. Fini e momenti dell'educazione religiosa cristiana.

37. — L'educazione religiosa tende a fare che la relazione *ontologica* e *teologica* con Dio in Cristo divenga *psicologica e morale,* cioè venga conosciuta e riconosciuta, divenga orientamento e stato costante e coerenza della vita tutta.

Il battezzato è in relazione ancor più intima con la divinità, perchè è stato fatto *partecipe della divina natura.*

L'educazione religiosa ha il còmpito di rivelare progressivamente nel *pensiero,* nell'*amore,* nell'*azione,* l'intima appartenenza al mistero naturale di Dio, al mistero soprannaturale di Cristo.

38. — In Dio viviamo, ci muoviamo e siamo (*Atti,* XVII, 28); e nell'intimità dell'Io, Dio vive e fa vivere, e attende di essere rivelato. È il primo momento di *rivelazione nella conoscenza.*

Il neonato non conosce la mamma, ed è memorabile il giorno in cui per la prima volta col primo sorriso dà segno d'avvertirne la presenza. Poi la conoscenza e l'intimità cresceranno di giorno in giorno.

Lo stesso è di Dio. Nella famiglia religiosa, per l'acuta attenzione, per la facile suggestione che lo porta a condividere gli stati emotivi dell'ambiente, il bimbo ben presto è capace d'avvertire il senso del « numinoso », d'una misteriosa presenza, d'una onnipotenza creatrice e sovrana.

Sono i genitori raccolti nella preghiera domestica, è l'indicazione d'ogni realtà e avvenimento del cielo e della terra, come opera di Dio Padre e Signore del mondo, è la storia di Gesù Bambino, Maestro, Sof-

ferente, è la conoscenza di Maria, Dolce Madre di Gesù e di tutti, sono altre infinite genialità degli educatori credenti, che iniziano alla scoperta di Dio e del Mistero di Cristo.

Al principio non ci vogliono concetti, ma storia e sentimento, proiezione della potenza, saggezza, bontà, attività paterna e materna, nella sublimità del divino.

Con gli anni la conoscenza di Dio si deve evolvere, superando gli antropomorfismi, verso maggior spiritualità. A mano a mano che s'allarga la conoscenza dell'opera di Dio, deve ampliarsi e precisarsi anche il concetto di Lui.

39. — La religiosità d'ogni anima ha la propria storia.

Tuttavia ci sono certe tappe importantissime che andrebbero percorse in ogni educazione religiosa, rispetto alla conoscenza del divino attorno all'uomo e nell'uomo.

Da una concezione esatta di Dio deve emergere poco per volta la persuasione del *primato assoluto* di Lui.

Questa *visione di Dio* deve presto divenire *visione del mondo nella luce di Dio*. E d'ogni realtà del mondo in tale prospettiva: l'universo fisico, la persona umana, il lavoro dell'uomo singolo e dell'uomo associato per costruire la città terrena, ogni vocazione personale, la storia tutta come la storia dell'attuazione dei piani della creazione di Dio, mediante la libera collaborazione dell'uomo. Visione religiosa della storia e della realtà.

40. — Ben presto deve affacciarsi la conoscenza dell'introduzione nella storia del peccato dell'uomo e della Redenzione di Cristo.

La Rivelazione della Persona e dell'opera di Cristo *Mediatore* è tappa di formidabile importanza nell'educazione. Solo per essa la storia universale è validamente interpretata, il Vangelo di Cristo è capito nella sua essenza, così la realtà storica della Chiesa con i Sacramenti, la Liturgia, la potestà di magistero, di ministero, di sacerdozio, il popolo cristiano, così il vincolo di carità che lega nel cammino alla salvezza tutti i membri dello stesso Corpo.

Questa conoscenza educativa non deve restare pura dottrina: deve mirare a diventare progressiva *esperienza* di vita. Dio nelle determinazioni trinitarie, nella manifestazione in Cristo, deve venire a far parte delle relazioni di vita di ogni giorno.

Il Mistero di Dio e di Cristo è *verità* dell'uomo e del cristiano che ne vive. Ed è questa inabitazione che va progressivamente rivelata.

Dopo aver *dimostrato* l'esistenza di Dio, l'educazione religiosa deve avviare i giovani a udirne la voce nelle voci dell'universo e nell'intimità personale amante dell'io, a scorgerne il volto nelle perfezioni del mondo

interno ed esterno. Oltre l'esistenza, verso la presenza come d'Uno che anticipa la comunione del ritrovo eterno.

Ogni età e temperamento a proprio modo. Il divino è ieraticità e amicizia, termine dell'anelito e conquista logica, è fanciullezza di Gesù, è azione avventurosa di preparazione e di esecuzione del disegno redentivo, è verità di magistero, potenza di intervento fisico e di comprensione e compassione, rielevazione spirituale, è mortificazione ascetica ed estasi umanistica, è speranza celeste e attività d'animazione e di azione perfettiva terrena, è intimità personale e impegno apostolico, è innocenza conservata e riconquistata: una cosa sola non è, gretta e intransigente chiusura di mente e di cuore. Altrimenti su ogni via si può andare incontro a Dio. L'educazione religiosa è una e molteplice.

41. — La vita non è solo conoscenza: la conoscenza è per la presenza, e questa per la comunione degli atti di vita, cioè, fra le persone, per lo scambio dell'amore.

Mentre l'educazione rivela il mistero di Dio e di Cristo è tutta anche una rivelazione di amore, un invito ad amare e, prima ancora un invito ad avvertire l'amore di cui ognuno è oggetto.

La Creazione e la Redenzione, la presenza intima di Dio santificante altro non sono che manifestazioni d'amore. Anche la Chiesa vive per la carità.

L'educazione deve condurre dall'apprensione superficiale all'approfondimento dei modi dell'espansione di questo amore, invitando ed avviando a ricambiarlo mediante una crescente adesione.

La fede non è solo adesione alla verità, ma alla Persona che di essa è portatrice. Tutti devono essere orientati, ciascuno a suo modo, a giungere alla rivelazione del Mistero dell'amore di Dio in cui sono immersi.

Se prima del termine dell'età educativa un giovane non s'è appassionato di Dio e della Persona di Cristo, la sua educazione può considerarsi fallita, e se sarà salvo, lo sarà per l'infinita pazienza divina, che lo accoglie reduce da mille naufragi e compromessi.

42. — Non basta dire « Signore, Signore », con la mente e col cuore; bisogna fare la volontà di Dio. Fede e Amore devono manifestarsi nella totalità della vita, fatta tutta oggetto dell'educazione religiosa, perchè tutta intenzionalmente innestata nella corrente di pensiero e d'affetto che dal fondo dell'essere sale a Dio.

Tutta la vita dell'uomo naturale va arricchita e purificata, elevata, perfezionata, regolata conforme alle nuove determinazioni della rivelazione di Cristo, in *tutti i settori* della vita personale e sociale, fisica, intellettuale, morale. Ecco i contenuti di una vita *religiosa*.

L'educazione fornisce la coscienza, la volontà e capacità di manifestare in essi la vita di grazia, di prestare corpo e sentimento, intelletto, volontà e azione, a Cristo che vive dentro.

Ogni giorno più, tutto deve essere ispirato ai suoi insegnamenti ed esempi, essere la manifestazione, nella carne mortale, di Cristo che vive dentro.

Carità, giustizia, fortezza, temperanza (vita morale) devono essere vissute in omaggio ubbidiente allo Spirito di azione perfetta. L'umanesimo cristiano è la celebrazione della saggia potenza di Dio Creatore e Redentore d'ogni cosa: religione cristiana totale, cristianesimo vissuto, incarnato.

2. I mezzi dell'educazione religiosa.

43. — Nel piano soprannaturale sono tutti nell'ordine della grazia. Anche in quello naturale predispositivo, lo sono sempre, di fatto, in qualche modo.

Fondamentale condizione dell'efficacia educativa degli altri, è l'ISTRUZIONE RELIGIOSA (cristiana). Trattandosi di un còmpito di « rivelazione » non meraviglia che sia così.

Conversazione familiare, vera scuola pratica, conferenze, letture, meditazione.

Progressiva, adeguata, aderente, sostanziata da riferimenti al dogma, completa, unitaria, ricca di senso storico, di forza e luce interpretativa della verità e del valore della vita umana e d'ogni componente delle realtà personali e cosmiche, fatta col linguaggio e col tono del tempo, l'istruzione religiosa è il primo gradino dell'educazione religiosa.

Essa deve assumere le forme più adatte.

Narrativa nell'infanzia, storicamente esatta nella fanciullezza, calda di vita interiore nella prima adolescenza, densa di razionalità nella prima giovinezza, ricca di integrali applicazioni ed elevazioni nella giovinezza più matura.

44. — Ma l'unica istruzione religiosa educativa è quella che fiorisce immediatamente nella *preghiera*, secondo basilare mezzo.

Alla preghiera l'educatore deve ricorrere in ogni intervento educativo, perchè possa assicurarsi l'adesione della libera efficace grazia di Dio.

E al più presto vi deve essere avviato l'educando, perchè nelle situazioni della vita Dio gli dà prima una grazia di preghiera, e solo dopo la corrispondenza a questa, nella maniera della presenza e dell'amore, concede la grazia della luce e della forza che permettono di evitare qualunque male e di fare qualunque bene.

Non ci si illuda, quindi, tanto di un valore educativo quasi magico della preghiera come formula, ma si tenda piuttosto a farne una elevazione della mente e del cuore a Dio, una percezione della Sua presenza, una contemplazione, un atto di omaggio, di invocazione, di familiarità, anche usando le formule.

Naturalmente, il primato spetta alla forma liturgica, per l'intimità col Capo, per l'abbondanza dello Spirito, per la convergenza della fede e carità di molti.

45. — Così disposto, l'educando può vantaggiosamente usare i mezzi della Grazia per eccellenza, i SACRAMENTI.

Tutti sono educativi, principio, alimento, qualificazione, conclusione d'educazione, ognuno a suo modo. Il Battesimo compie la nascita coi princìpi soprannaturali. La Cresima pone in atto prossimo l'educabilità religiosa con i doni dello Spirito. L'Eucarestia è *presenza* del Maestro, incontro personale della Via Verità e Vita, è *sacrificio*, sintesi della realtà storica cristiana, è *comunione*, presenza nell'intimità di ogni esistenza individua e collegamento di tutti coloro che vivono la stessa speranza. La Confessione, unica in tutte le pedagogie, conosce la distruzione del male e alimenta nuove energie di luce e di forza per il bene. L'Ordine e il Matrimonio avviano sulle due grandi vie della collaborazione all'opera creatrice e redentrice di Dio. L'Estrema Unzione assicura il coronamento dell'opera educatrice religiosa verso il premio della salvezza nella Gloria.

Il Sacrificio, l'ascesi, la devozione ai Santi e particolarmente alla Santa Madre di Dio e d'ogni educando (intercessione, esempio, scambio di affetto) completano la gamma sublime dei mezzi d'un'opera che è certe volte più divina che umana, che se forma talora e, forse spesso, mezze personalità, potrebbe invece formare buoni cristiani, e perfino santi anche tra i giovani.

Indicazioni bibliografiche

Bonnardière X. De la, *Devoir de croire*, Paris, Aubier, 1949.

Borgonovo G., *La confessione delle giovinette*, Milano, Vita e pensiero,

Delcuve G., *La gioventù incontro a Cristo*, La Scuola, Brescia 1955.

Fargues M., *La formation réligieuse des enfants dans le milieu déchretianisé*.

Godin, *Drammi e problemi dell'educazione religiosa contemporanea*, in "Suppl. Pedag.".

Grazioli A., *La confessione dei giovanetti*, Torino, Marietti.

GRANDMAISON L., *La crise de la foi chez les jeunes,* Beauchesne, Paris 1927.

GUITTARD L., *Pédagogie réligieuse des adolescents,* Spes, Paris 1953.

LELOTTE F., *La soluzione del problema della vita,* La Scuola, Brescia 1954 (IV).

LEONE DI MARIA (Fr.), *L'educazione religiosa del bambino,* La Scuola, Brescia 1953.

MODUGNO G., *Religione e vita, nell'educazione religiosa morale dei fanciulli,* La Scuola, Brescia 1935.

NOSENGO G., *La vita religiosa dell'adolescente,* A.V.E., Roma 1944.

— *L'adolescente e Dio,* Roma, UCIIM, 1953.

— *Libertà e Vita nell'educazione religiosa dei piccoli,* Ed. Carroccio, Milano 1936.

PIO XII, « I benefici dell'istruzione religiosa », 8-XI-1939.

PIO XII, « Formazione religiosa dei giovani dell'A.C. », 10-XI-1940.

PIO XII, « Il giovane e la Grazia », 2-XI-1941.

PIO XII, « Formazione dei giovani alla fede », 10-VI-1945.

PIO XII, « Educazione cristiana della gioventù », 12-V-1946.

PIO XII, « Il catechismo mezzo essenziale per la restaurazione morale », 26-X-1946.

PIO XII, « Per una rinascita cristiana », 21-I-1947.

PIO XII, « Per una formazione liturgica », Enc. " Mediator Dei ", 30 novembre 1947.

POPPE E., *La direzione spirituale dei fanciulli,* I.P.L., Milano.

RIMAUD D., *De l'éducation religieuse,* Aubier, Paris 1954.

TIMON-DAVID G., *Traité de la Confession des jeunes gens,* Procure T. D., Marseille; (tr. it.) *Giovani al confessionale,* Milano, Ed. L'Arco, 1955.

UNA MAMMA, *Due bimbi incontro a Dio,* La Scuola, Brescia 1954.

VARI AUTORI, *L'Église Educatrice des consciences par le Sacrament de la Penitence,* Congr. Nat. de Nancy, Paris, Union des Oeuvres cath. de France, 1953 (II).

WALLAND F., « L'insegnamento della religione nella Scuola Media Superiore », in " Catechesi ", nn. 1-2-3, 1954.

CAP. V

EDUCAZIONE SOCIALE

1. Concetto e fini.

46. — L'educazione è un *fatto eminentemente sociale*. L'uomo nasce, si conserva, si sviluppa solo nella società come agente del suo sviluppo e come termine del suo inserimento attivo.

Società familiare, ambientale, professionale, economica, civica, politica, culturale, artistica, ricreativa, religiosa, sono fattori essenziali per attuare un'educazione.

L'educando per la sua stessa natura umana ha *bisogno naturale* di AVERE e DARE in numerose relazioni d'interscambio. Solo così egli, acquistando ed esercitando le virtù sociali, compie atti degni e perfetti, fonti di formazione e di felicità.

Il pensiero, la volontà, il sentimento, le attitudini e le abilità hanno solo nelle più ampie aperture sociali il campo degno e soddisfacente della loro esplicazione.

Nel PERSONALISMO SOCIALE CRISTIANO sono salvati e curati contemporaneamente il primato di diritto della persona umana (di TUTTA la persona umana, di TUTTE le persone umane) e le esigenze delle aperture e degli impegni sociali. Sulla linea della coincidenza.

Potenze, tendenze, vocazioni della persona umana, sono attuate nell'educazione aprendole e inserendole progressivamente in rapporti di socialità a sfere concentriche, dall'io al cosmo, agli altri uomini, a Dio secondo le determinazioni del Cristianesimo.

L'educazione s'incarica di far prendere coscienza dei rapporti in atto e delle possibilità e doverosità di stabilirne altri.

Perciò l'educazione sociale mira a far sì che l'educando, inserendosi convenientemente nelle sfere della socialità, attui se stesso e porti alla società la pienezza della propria collaborazione per il bene di tutti.

2. Problematica dell'educazione sociale.

47. — Seguendo appunto quelle sfere concentriche di cui s'è parlato, si possono determinare delle tappe o dei momenti distinti della educazione sociale.

Il primo momento potrebbe essere denominato FAMILIARE. Il suo problema consiste nell'inserire convenientemente e vantaggiosamente il figlio nell'unità fisica, affettiva, morale, culturale, religiosa, professionale, sociale, della propria famiglia.

Come già fu indicato, il problema ha un duplice aspetto: avviare a ricevere tutto il bene possibile dalla famiglia, e assieme a contribuire per portarvelo a propria volta.

Non è raro il caso che tale finalità domandi all'inizio una azione rieducativa della famiglia medesima, incapace, quando non addirittura negativa, in ordine a tale compito. Genitori disuniti, senza patrimonio economico, professionale, etico-religioso, senza volontà o attitudini educative, hanno bisogno di riadattarvisi.

Nella società familiare, il figlio non è nè uno schiavetto, nè un « giovane amico ». Deve sentirsi considerato come facente parte dell'unità della famiglia secondo tutti i suoi aspetti, d'una famiglia che innanzi a lui, alla più grande società degli uomini, e a Dio, ha il compito esplicito d'aiutarlo a conservarsi e a svilupparsi verso i suoi fini integrali. Quindi, egli deve essere cosciente dei suoi diritti, sempre più razionalmente capiti. Ma proprio l'esigenza di attuare tali diritti gli rivela l'esistenza, l'origine, i còmpiti, la forza dell'autorità dei genitori. Egli inizialmente, quasi per istinto, la sente originaria, ma poco per volta ne scopre i fondamenti nel più grande ordine etico.

Appunto per questa unità familiare di cui è membro vivo, il figlio deve sempre più accettare il dovere del proprio contributo alla conservazione e allo sviluppo del patrimonio unitario familiare, rendendosi utile, curandone l'onore, il buon esito. Docilità, affetto riconoscente, confidenza, rispetto, ubbidienza sono le virtù sociali familiari.

A suo tempo il figlio, nella maggior parte delle vocazioni, s'orienta verso una propria società familiare, e l'educazione deve aiutarlo ad acquistarne la capacità.

48. — In una sfera intermedia, dopo la primissima età il giovane entra a dare e a ricevere nelle società minori della scuola, del gruppo degli amici, del circolo, dell'associazione culturale, religiosa, ricreativa. É una fase intermedia da non lasciare al caso e all'arbitrio.

Il giovane in queste forme, quando sono educative, fa le prime prove a sfera un po' più larga della familiare, verso la comprensione, l'assunzione e l'esecuzione dei primi impegni comunitari. Ha occasioni adatte d'assumere responsabilità, di esercitarsi nella subordinazione come nella coordinazione, nell'adattamento come nella direzione, integra le proprie attitudini con le altrui e misura le proprie con le altrui capacità. Sono preziose le prove fuori della forma connaturale e istintiva della famiglia, con la rivelazione di un ordine più vasto, più oggettivo.

Anche in queste forme intermedie il còmpito è di giungere a *ricevere e dare,* nella ricchezza dei rapporti, per il perfezionamento personale e per il compimento d'un ordine più vasto di verità e di bene.

49. — La terza sfera è costituita dall'ingresso nella grande società professionale, civile, ecclesiastica.

Già la famiglia e la scuola ne fanno parte, e mediante queste il ragazzo è già ontologicamente (e in parte anche educativamente) inserito in essa.

Tuttavia l'inserimento sociale è all'inizio piuttosto indiretto. Ad un certo punto bisogna che sia diretto, definitivo, ben qualificato, a pieno raggio.

La società professionale ha grande importanza, sia perchè in essa si attuano grandi còmpiti d'utilità personale e sociale, sia perchè, essendo la sua natura ancora molto libera e molteplice, in essa si attua con maggior dignità e valorizzazione la personalità con le sue iniziative, con le sue doti particolari.

Essa pone il problema dell'orientamento professionale, dello spirito di solidarietà fra gli elementi d'una medesima professione. Con relazioni orizzontali fra coloro che vi partecipano ad un medesimo livello (maestranze, impiegati, dirigenti, tecnici, teorici), e con relazioni verticali fra i cointeressati nell'azione comune.

50. — Più vasta è però la socialità *civile* (nello stato come società giuridica organizzata sulla base del bene comune temporale) e la socialità *politica* (nello stato organizzato per l'esercizio di poteri legislativi, esecutivi, giudiziari).

Di mano in mano nel giovane ha luogo la presa di coscienza d'un patrimonio comune di tradizioni, di sangue, di cultura, di storia, di religione, di interessi economici; si crea pure in lui la coscienza della soli-

darietà comunitaria. La cultura storica e geografica sono al centro di questa maturazione.

Nel clima attuale democratico questo aspetto dell'educazione sociale assume maggior importanza. È urgente dare alla gioventù l'istruzione teorica e la capacità pratica necessarie per la collaborazione attiva nelle forme della vita pubblica, negli orientamenti della politica economica, culturale, interna ed estera, giudiziaria, artistica, religiosa. Bisogna prepararla ad esercitare il diritto e dovere di voto, a sfruttare la libertà d'associazione culturale, ricreativa, economica, religiosa, a intendere la libertà di coscienza, di parola, d'opinione pubblica, di religione, e difendere e rispettare i diritti della famiglia, della persona, della minoranza.

Sulla medesima linea, con la prevalenza di una maturazione razionale-filosofica, e anche religiosa, deve avvenire l'educazione per la socialità più vasta, nei rapporti fra le nazioni, nelle forme propriamente internazionali e sopranazionali.

51. — Finalmente anche la vita religiosa ha la sua essenziale apertura societaria.

L'educazione sociale su questo punto parte dal fatto che Dio è principio di unità, e la fede in lui è rivelatrice d'una solidarietà che non ha paragone con le altre, perchè è l'unica eterna.

Se ogni altra socialità è religiosamente fondata, la religione è origine d'una ben più intima socialità. Anche l'educazione religiosa (cristiana) si chiude in un momento sociale.

La fede nel Padre comune, l'amore a Lui necessariamente deve abbracciare la totalità dei Suoi figli.

La realtà del Corpo Mistico di Cristo, la Chiesa nella sua totalità visibile e invisibile, di cui ogni cristiano è membro, esigono cura d'aperture sociali cristiane nell'istruzione, nella carità, nelle opere.

Pensiero, amore, coscienza vigile, attenta e premurosa, azione, devono costantemente inserire e sviluppare la persona in formazione nelle prospettive della socialità con gli uomini e con Dio.

3. I mezzi e i metodi.

52. La formazione sociale della personalità implica tre direttrici collegate fra loro.

Una di natura piuttosto *logica* mira a far comprendere quanto è possibile secondo le età e le capacità spirituali concrete, l'esistenza, la natura, il valore della società, della socialità (insieme delle virtù e prassi sociali), della vita attivamente aperta ai doveri e ai diritti sociali nella famiglia,

negli ambienti di vita, nello stato, nella Chiesa, in generale o secondo le personali relazioni o professioni.

È il momento dell'*istruzione* sociale. Ogni società più direttamente fa la parte propria, formando l'educando come proprio membro, pur riconoscendosi a vicenda e collaborando.

53. — Una seconda indispensabile direttrice d'azione riprende i temi della prima su un piano « emotivo », o meglio tende a far assimilare i motivi precedenti della socialità nella totalità volitivo-affettiva degli orientamenti profondi della personalità in formazione, per una vera coscienza e sensibilità sociale.

Così vanno coltivate le VIRTU' sociali: *l'amore o carità*, che sorpassa i limiti e le grettezze della solidarietà nell'interesse e nella paura; *la giustizia* che si esprime nel rispetto e nella promozione dinamica dell'ordine; *l'ossequio e l'ubbidienza* ad ogni forma di autorità nel suo aspetto giuridico; il senso di *corresponsabilità* nelle colpe e nei meriti, e di *collaborazione* nei rimedi e nelle promozioni del bene; la *fiducia* reciproca; la *tolleranza* e la *larghezza del cuore e della mente;* la *compassione* e la *comprensione;* il *perdono;* la *speranza* nell'esito della comune buona volontà.

54. — Qui come in poche altre formazioni, il giovane *impara facendo*. Già dalla fanciullezza egli deve essere insensibilmente immesso nella dinamica della socialità familiare. Quando s'immerge nella dinamica del gioco, dello sport, del primo ambiente e del lavoro scolastico, nelle relazioni dell'amicizia spontanea, nei gruppi giovanili, nelle mille decisioni e attuazioni collettive della vita, nella dinamica della vita civile, nell'apertura della vita liturgica, deve essere guidato a cogliervi gli inviti ad un contegno societario, ad apprendere e praticare le virtù sociali.

Il metodo è unico: egli deve ovunque intuire vitalmente o essere guidato a capire razionalmente le finalità comuni, le strutture sociali dell'ambiente, la parte che a lui tocca svolgere.

Inoltre va favorita la massima spontanea iniziativa, la responsabilità, la libertà di manifestazione. L'amore educa: ubbidire, eseguire, subordinarsi, coordinarsi; cooperare nella preparazione, nell'esame e nella soluzione delle situazioni e dei còmpiti; comandare prima in sottordine, poi con sempre maggior autonomia, secondo le necessità e le capacità, ecco l'esperienza che i giovani devono vivere dalla famiglia alla scuola, alla strada e al gruppo giovanile, all'associazione, al collegio.

Naturalmente sempre sorretti, integrati, corretti, dall'intervento dell'educatore.

Indicazioni bibliografiche

Baiocco G., *Educazione al senso sociale,* Coletti, Roma 1945.

Baroni A., *Problemi di Pedagogia Sociale,* La Scuola, Brescia 1955.

— *Per la formazione sociale e civile della gioventù,* Roma, Studium, 1946.

Casotti M., « L'educazione al senso internazionale », in " Pedagogia e Vita ", anno XIV, n. 1 e 4, pp. 1-9 e 249-265.

Charmot P. F., *Esquisse de Pédagogie Familiale,* Spes, Paris.

Hildebrand D., *La morale professionale,* Quaderni professionali, Roma, Studium.

Mazzeo A., *L'educazione civica,* Ist. Padano A. G., Rovigo 1952.

Pio XII, « Formazione completa dei giovani alla vita pubblica secondo i princìpi cristiani », 27-III-1948.

Shearman H. C., *L'educazione degli adulti alla Democrazia,* Garzanti, Milano 1949.

Sturzo L., *La vera Vita. Sociologia del Soprannaturale,* Ediz. di Storia e Lett., Roma 1947.

Vari Autori, *L'educazione sociale del giovane,* UCIIM, Roma 1951.

PARTE SECONDA

Pedagogia speciale "evolutiva„

Premessa.

55. — Ciascuno dei problemi precedentemente trattati andrebbe ripreso, per seguirne passo passo la soluzione metodologica dai primi giorni dell'infanzia fino al termine dell'età evolutiva„ percorrendo tutte le tappe intermedie.

L'educazione moderna è giustamente preoccupata di questa differenzazione verticale dei primi interventi, e all'affermazione felice d'una sempre maggior conoscenza dei processi bio-psicologici evolutivi cerca di far corrispondere un'adeguata risposta pedagogica.

La vastità del problema ha ormai imposto decisamente l'esigenza della specializzazione, sia nella conoscenza dei fenomeni e delle esigenze proprie dell'età, sia nella competenza e nell'opera educatrice. Con la coscienza che metodi e specialmente tecniche, uomini e ambienti, mezzi e condizioni, tanto più si rivelano efficienti quanto più aderiscono alle esigenze, alle possibilità, alle difficoltà, ai ritmi dell'età.

Le nostre considerazioni sono forzatamente generiche, indicative.

Cap. I

EDUCAZIONE DELL'INFANZIA

1. La formazione prenatale.

56. — Riassumendo le osservazioni del Wallenstein si può dire che la madre è la più stretta collaboratrice dell'anima del fanciullo nello stadio prenatale.

Ella con la sua opera di *collaborazione biologica* pone le basi della solidità corporea e del benessere fisico del suo bambino.

Indirettamente pone anche condizioni importanti della successiva vitalità psichica; il sistema nervoso, il cervello, gli organi di senso, sono le basi della vita dello spirito e del sentimento.

La stessa costituzione spirituale della madre, come vita di equilibrio armonico, continua aspirazione alla perfezione etica, le dà serenità e perfezione non senza benefici influssi.

La personalità del padre si ripercuote o direttamente (fattore biologico e ambientale) o indirettamente, come vita di fedeltà, affetto, cura, protezione della madre.

2. La nascita e l'inizio dell'educazione.

57. — Forse alcuni psicologi esagerano nel parlare del trauma della nascita. Forse ha maggior importanza per l'efficienza della futura opera educativa, il modo di accogliere il neonato e le sue prime manifestazioni di vita, il sesso, le doti e i difetti.

Il Battesimo non deve ridursi ad una solennità esteriore, ma dal nome

ai ricordi cui viene fissato, deve costituire il centro d'un futuro ritorno cosciente e libero.

Principio base: « l'educazione del bambino nei primi quattro-sei anni è decisiva su tutto l'indirizzo e la formazione della sua personalità successiva » (WALLENSTEIN).

Lascando da parte quanto può riferirsi direttamente alla conservazione e crescita della vita fisica, allo sviluppo e all'adattamento materiale, è opportuno percorrere brevemente i principali problemi educativi dell'età che va dalla nascita ai sette anni, periodo in cui il fanciullo deve prendere il primo possesso di sè e del mondo per mezzo d'un'attività spontanea in clima di gioia, di gioco, di ordine.

3. Problemi dello sviluppo affettivo.

58. — L'affetto è il vero primo nutrimento della vita umana in quanto tale. Il bambino ha bisogno di essere e ancor più di sentirsi amato, curato, protetto. La sua *indole* futura dipenderà moltissimo dalla presenza o dalla mancanza di esperienze ordinate o disordinate in questi primi anni.

È perciò di somma importanza che gli siano procurate occasioni numerose e intime esperienze del sentimento di gioia, di generosità, di confidenza, ricevuta e data, di lealtà, di libertà, di fiducia, d'approvazione per il bene, di disapprovazione per il male, di perdono, di piacere per le azioni ordinate, utili, doverose.

La prima conoscenza del proprio io, già spiccata verso i tre anni, origina le prime crisi di obbedienza del piccolo, che ancora non possiede altri motivi inibitori o moderatori dei suoi desideri istintivi, ma segna anche il primo passo verso la liberazione dell'autonomia. Incominciando a distinguersi, trova motivi per opporsi spinto dall'intimo impulso d'espansione e di libertà.

Queste prime forme di emotività e del sentimento vanno corrette, opponendosi ad ogni loro deviazione, ma anche intensificandole, svolgendole col passare degli anni.

Cura speciale esigono i bimbi orfani, trascurati, senza fratelli o coetanei, raccolti nei nidi di infanzia, lontani dalla mamma, ben difficilmente sostituibile.

Si deve avvertire anche il problema a volte delicato della nascita di nuovi fratellini, dividere convenientemente l'affetto e le cure, non sottraendole bruscamente o eccessivamente al maggiore.

Così deve venir impegnata sia l'affettività femminile della madre, come quella virile del papà, come l'altra più vicina dei fratelli, dei piccoli amici.

4. Problemi dello sviluppo conoscitivo.

59. — All'inizio non è facile cogliere i primi passi della conoscenza, ma è un fatto che ben presto il bimbo *vede, sente e fa esperienza.*

Sono questi gli anni importanti delle prime scoperte, dell'esplorazione, della conquista iniziale del proprio corpo, dell'io, del mondo delle cose e delle persone, degli adattamenti e comportamenti emotivi che tanta risonanza avranno in seguito.

L'opera educatrice deve favorire un ambiente ricco di possibilità di apertura conoscitiva. Udito, vista, tatto, moto, esercizio, devono trovare il più largo campo di conquista, per innumerevoli esperienze di cose e di stati (vedere i metodi d'educazione sensoriale, Agazzi e Montessori).

Contemporaneamente si forma e si fissa, ricco, appropriato, imitatore e creatore, il linguaggio, come vocabolario, come finezza grammaticale, come capacità generale di comunicare e cogliere messaggi di cose e sentimenti.

60. — Più evidente e delicato è lo sviluppo conoscitivo quando incominciano *le domande,* i « come » e i « perchè » e i « che cos'è » e i « da dove ».

Esse vanno unite e seguono l'osservazione. Ora è innegabile la difficoltà per alcuni genitori di offrire al bambino un campo adatto e vasto d'osservazione, e più ancora di rispondere con pazienza e gentilezza, facilità comprensibile, con proprietà educativa e con verità a tutte le domande.

Eppure la regola deve essere quella di non mai mortificare il bambino che « domanda », ma d'essere più che si può *sinceri nelle risposte,* anche se necessariamente non completi. Anzi a tempo e modo giusto bisogna provocar le domande, dirigerle, esercitando all'osservazione, alla riflessione, al confronto, alle prime valutazioni.

Sono da sviluppare le attitudini operative, da apprendere gli elementi di molte abilità. Così in seguito sarà assicurato un uso facile, sicuro, utile, ampio, delle membra del corpo, degli organi di senso, di accorgimenti per cavarsela nelle situazioni pratiche, di abitudini buone e utili d'azione.

Il *gioco,* attività spontanea a valore universale, carica di affettività, di moto, di apprendimenti, d'esercizio di virtù embrionali, è la forma educativa dell'età.

5. Problemi dello sviluppo morale.

61. — Si tratta d'avviare per tempo il fanciullo a distinguere il bene dal male, il permesso o doveroso dal proibito. Egli va guidato nel primo apprezzamento emotivo, abituato all'inibizione degli istinti capricciosi, avviato all'attuazione coerente.

E poi sempre più si tratta d'iniziarlo all'apprensione e all'apprezzamento dell'« ordine » morale che è in lui, e di cui lui, cose e persone dell'ambiente suo, le sue azioni, fanno parte, con la coscienza dell'obbligazione che ne deriva.

Attraverso la cura della sensibilità e dell'affettività lo si deve preparare allo sbocciare dell'età della ragione. Il problema in pratica è quello dell'ubbidienza, risultato e mezzo della prima educazione morale.

Mediante il gioco degli interessi si deve provocare la disciplina della vita istintivo-affettiva, con lo scopo di formare abitudini buone (Gemelli).

62. — La formazione iniziale della coscienza morale nel bambino nei primi anni si riduce a procurare intense e ben ordinate *esperienze d'ordine* o, meglio, *di libertà nell'ordine.*

Una libertà illimitata in questi anni prelude all'indisciplina sfrenata e prepotente. Il metodo del lasciar far tutto e anche l'incostanza delle direttive provoca capricci e disorientamento. Un ordine senza libertà dà insensibilità, sfiducia, pessimismo. Il metodo dell'impedir tutto provoca capricci, neurosi, tristezza, ritardi.

La situazione ideale è quella della *libertà nell'ordine* e del limite ragionevole nella possibilità di una vitalità sufficiente: preludio d'uno sviluppo buono, disciplinato, dinamico, verso un costante ordine di condotta, un'autonomia di giudizio e d'azione.

Il principio di moralità si sviluppa per gradi. Prima ne è criterio il gusto e il disgusto, il piacere sensoriale e il dolore. Poi i permessi o le proibizioni dei genitori tengono luogo di legge morale, e buono è ciò che essi approvano e che perciò mantiene il loro affetto, la loro simpatia, le loro cure, cattivo quel che essi non approvano, quel che priva delle manifestazioni del loro affetto e interessamento (valore dei premi e dei castighi). Quindi si unisce la considerazione delle conseguenze favorevoli o sfavorevoli degli atti. Da tutto emergeranno poco per volta i motivi di ragione, d'ordine e di perfezione, la volontà e i comandamenti di Dio.

6. Problemi dello sviluppo religioso.

63. — Anche questo s'avvia attraverso la persona e l'opera (soprattutto l'esempio) dei genitori. Essi si inginocchiano e pregano, rispettano e ubbidiscono a una legge superiore. Essi parlano di Dio, di Gesù, della Madonna, dell'Angelo Custode, dei Santi. Il bimbo intuisce l'esistenza, sente la presenza di « qualcosa », poi di « Qualcuno » più grande del papà e della mamma, potente, buono, autorevole, presente. Egli sente i racconti sulla vita e opere di Gesù, è condotto *brevemente* nel luogo sacro, suggestivo, devoto, popolato di statue e quadri, rende piccoli omaggi a Gesù nel tabernacolo, vede i grandi pregare.

È l'apertura del sentimento religioso, così rispondente a profonde risonanze, anche se dapprima alimentato da imitazione, da suggestione. Esso nasce come rispetto, confidenza, molto amore, e anche un po' come timore. Però non deve essere questa l'età nè dei demoni nè dei peccati, ma quasi solo della Bontà, della Onnipotenza, creatrice e provvidente, della Giustizia, della Paternità di Dio.

La presenza di Dio, l'amore e la confidenza in Dio, il riferimento a Lui d'ogni realtà, la gioia d'esserne figli, un sereno timore, devono essere l'atmosfera di tutta la vita familiare soffusa del senso di Dio. Così nel bambino il pensiero, l'affetto, la moralità, l'azione, fioriscono spontaneamente e profondamente religiosi.

CAP. II

EDUCAZIONE DEL RAGAZZO

64. — L'età che va all'incirca dai sei ai quattordici anni coincide con il periodo scolastico.

L'educatore non deve temere se incomincia un momento di crisi, perchè ciò è condizione d'un nuovo passo verso l'autonomia personale. Però dagli otto ai dieci o undici anni si ha un periodo di caratteristica *stabilità* fisica e psichica, che fondamentalmente si prolunga ancora nella prepubertà (nonostante i primi squilibri verso una nuova emancipazione) così da costituire la caratteristica dell'età del ragazzo.

Tuttavia bisogna notare che proprio da questa età sono possibili rotture tremende d'equilibrio dovute alla cattiva educazione familiare e all'influsso deleterio dell'ambiente sociale.

A grandi linee è questo un periodo di stabilizzazione, d'organizzazione del carattere, di socializzazione. Eccone i problemi educativi, secondo Rimaud.

1. Approfittare della stabilità.

65. — Lo sviluppo fisico-spirituale prosegue, ma se non intervengono fattori negativi esterni, in ritmo ideale di equilibrio che ponendo il ragazzo nel possesso delle proprie forze nuove, gliele lascia usare con ordinata regolarità, e permette l'intervento efficace dell'educatore.

L'educatore ha occasione favorevole per *impegnare la capacità di sforzo* del ragazzo, di svilupparla in vista di scopi formativi.

Egli facilmente perciò potrà ottenere l'*indurimento fisico,* tanto utile nella vita. Senza eccessivo pericolo di malattie o di esaurimenti, e squilibri,

il ragazzo può essere impegnato nell'azione che esige l'uso corretto del corpo, nella resistenza e nel superamento della fatica, nell'assuefazione e nella lotta contro le intemperie del clima, nella sopportazione della fame e della sete.

Sarà bene soprattutto chiedergli e anche pretendere l'*attenzione volontaria* al lavoro scolastico, personale e collettivo, anche quando fosse noioso o faticoso, e soprattutto quando richiede riflessione e osservanza di regole.

Egli facilmente giunge al *controllo* e al *dominio di sè,* fisico e spirituale.

66. — Approfittando della stabilità, si può incominciare a *formare la volontà costante.* S'è nella condizione più favorevole per la nascita delle abitudini, per fissare orientamenti di pensiero, di valutazione, di azione. Con un po' di decisione e con un metodo d'iniziativa e d'affetto, si può ottenere la vittoria sulla pigrizia e sulla mobilità dell'immaginazione e della sensibilità: pretendere, chiedere, favorire una grande regolarità di orario, di programmi, di lavoro, il rispetto d'ogni regola, un ordine e una cura accurata della persona, delle cose, degli ambienti, uno sforzo di precisione nell'agire e nel portare a termine ogni cosa.

67. — È il momento propizio per dirigere di comune accordo lo sforzo verso la prima *sbozzatura del carattere.*

Sarà cura dell'educatore di conoscere per tempo i difetti, le tendenze cattive alle prime manifestazioni, la presenza d'un difetto già dominante. Non basta fermarsi alla forma superficiale, bisogna scoprire la natura delle radici profonde. Si riscontrerà pigrizia, disubbidienza, orgoglio, doppiezza, golosità, vanità.

Ma ogni ragazzo possiede anche qualità buone, e di solito una che più spicca. Saranno potenti alleati da scoprire e valutare, come risorse preziose nascoste abbondantemente nei ragazzi di questa età, tendenze al bene, ripugnanze al male, possibilità, facilità d'autentica bontà. Vi sarà rettitudine morale, gusto del lavoro, coraggio, generosità, affettuosità, delicatezza di coscienza e di cuore, senso di responsabilità, ambizione dell'opera ben riuscita, apprezzamento dell'approvazione, volontà di rendersi utile, di servire, di mostrare le proprie virtù e capacità.

Così l'educazione viene ad assumere un aspetto positivo-negativo, in quanto diretta a coltivare le qualità buone e a correggere e mortificare le cattive. Serviranno i comandi, gli insegnamenti, l'approvazione e la disapprovazione, ma ancor più gli esempi, e soprattutto le situazioni spontanee e procurate che favoriscano un abbondante esercizio delle virtù, sconsiglino e scoraggino la cattiva condotta.

2. Sostenere il progresso della ragione.

68. — Sono gli anni dell'acquisto della cultura fondamentale. Per la maggior parte dei ragazzi sono gli unici anni d'un apprendimento generale, organico, scolastico, esteso un po' a tutte o almeno a parecchie materie, le più specificamente umanistiche.

La casa, la scuola, la strada, la natura, la chiesa sono l'ambiente di ampie esperienze di cose e di persone che devono essere favorite e controllate.

La ragione che si sviluppa in questa età tende ad assumere un tono di *realismo oggettivo e logico* che lascia poca parte alla fantasia e ai sentimenti interiori e dà un *senso pratico, quasi utilitaristico,* che fa sorgere il pericolo d'una certa mediocrità morale.

È l'età delle collezioni e dei giochi di costruzione, delle esplorazioni, della formazione curiosa d'un patrimonio base d'esperienza e di notizie: mezzi utilissimi nelle mani d'educatori intelligenti e abili.

È però anche l'età della maturazione di tutti i processi intellettivi, del pensiero logico, delle nozioni astratte, dei ragionamenti di causalità, di relazione.

Questo sviluppo della ragione mnemonica e pratica condiziona l'allargamento del sapere e del potere, in proporzione del progresso della conoscenza e dell'acquisizione di abilità. Queste però non sono più solo azioni istintive, come nel bambino, ma assumono l'aspetto di problemi pratici che appunto l'intelligenza pratica del ragazzo deve saper risolvere. Così nella scuola, così nel gioco, così nella vita. È il senso del « còmpito » da assolvere ad ogni costo. Quel che importa è riuscire, i mezzi non contano, le intenzioni e la volontà poco, esse pure.

69. — Evitando le deviazioni del pragmatismo, è importante aiutare il ragazzo a servirsi degli strumenti del lavoro scolastico e della vita ordinaria.

Utilizzando le grandi disponibilità d'energia e anche l'esuberanza di volontà di gioco e d'azione, l'insegnamento teorico di questi anni deve essere accompagnato da varie forme di lavoro manuale, artistico, meccanico, artigiano, agricolo; mentre l'apprendimento professionale deve essere arricchito di cultura generale, letteraria, scientifica, storica. Per tutti sono gli anni delle lingue straniere.

Nè deve essere trascurata l'istruzione morale e religiosa. Anch'essa deve evolvere secondo le capacità, le esigenze, le forme mentali. Il ragazzo respira ancora gli orientamenti dell'ambiente, ma il suo pragmatismo, la nascita del pensiero logico, il realismo oggettivo, esigono che morale e reli-

gione lascino lentamente cadere le fantasie, l'eccessivo sentimentalismo, l'autoritarismo dispotico, le lungaggini senza vitalità di pensiero e di partecipazione attiva: ne nascerebbe o ribellione e fuga come da cosa pesante, o il conformismo, come a cosa necessaria ma arida, che getterebbero il ragazzo in uno stato di crisi o di dolore proprio alla vigilia delle lotte dell'adolescenza.

3. Aiutare il progresso sociale.

70. — Il ragazzo s'innesta ogni giorno più nella società dei coetanei, dei grandi d'ogni età, d'ogni posizione sociale e valore morale.

In pratica è forte il pericolo dell'assorbimento della personalità che ne risulta diminuita, tentata di approfittare della complessità delle situazioni per mancare contro la verità. È necessario reagirvi educando il ragazzo alla LEALTA'.

Nei lavori scolastici (còmpiti, lezioni, incarichi), nella condotta domestica (rapporti coi genitori, coi fratelli, coi parenti), nelle relazioni d'amicizia, di gioco, d'attività coi compagni, la lealtà deve salvarlo, e fargliene cogliere i vantaggi.

Nella massa è facile che la coscienza collettiva si sostituisca a quella personale, che le azioni siano prive di iniziativa, che i risultati non creino per nessuno problemi di merito, di colpa, di causa. Il ragazzo verrà salvato solo se in lui verrà coltivato il senso della RESPONSABILITA', sia nelle situazioni personali, sia nelle collettive, se nelle collettività grandi e piccole in cui entra hanno largo posto attivismo, libertà d'iniziativa, controllo, apprezzamento, mezzi con richiamo frequente al primato dell'intenzione e della volontà sui risultati.

L'io sociale fa sì che alle volte il ragazzo incominci ad evadere dalla famiglia e si senta solo *scolaro, collegiale, amico e membro della banda e dell'associazione*. Sarebbe un grave danno. Nella partecipazione affettiva e attiva alla vita familiare, egli deve continuare a sentirsi principalmente *figlio*. La sua educazione morale e religiosa, la soluzione effettiva dei problemi della pubertà e dell'adolescenza esigono che egli continui a mantenere questi vincoli naturali in piena efficienza.

E finalmente la GENTILEZZA e la BUONA EDUCAZIONE, il sentimento morale e religioso, l'aiuteranno a difendersi dalla volgarità del linguaggio e della condotta, e quindi anche del cuore, purtroppo comune negli ambienti sociali giovanili.

La vita e la cultura (specialmente scolastica) gli devono fornire motivi d'apertura civile e umanitaria, di senso patriottico e internazionale.

La stessa istruzione religiosa deve abbondare di riferimenti sociali, espressi nelle forme del culto e della preghiera liturgica, nell'azione caritativa.

4. Combattere la mediocrità morale.

71. — Il ragazzo non è un adulto. Eppure se lo si vuole influenzare positivamente in questa età, bisogna trattarlo con stima e fiducia, con considerazione piena della sua capacità mentale, con serietà di piccolo uomo. Soprattutto bisogna badare bene al valore di quanto gli è chiesto, in modo speciale sul piano morale, e tale valore gli deve risultare.

Così si dica della pratica religiosa. Egli oramai vede che nella vita le cose vanno assumendo importanza, precisione, forza d'affermazione, grandiosità. Guai se i settori più intimi della personalità gli sono lasciati nel tono d'infantilismo, della passività, dell'inferiorità quasi settaria.

Non bisogna favorire la sua tendenza alla mediocrità, alla fuga dagli impegni e dalle responsabilità, dalle astrettezze degli ideali. Conformismo e scusa sono facilmente all'ordine del giorno, pigrizia e bugia sono i facili rifugi.

C'è una *legge del dovere* che il ragazzo accetta e osserva, quando viene impegnata la sua nascente personalità morale.

Egli non è in grado di volere motivando i singoli atti, le singole regole di condotta. Egli deve e vuole sapere se è dovere, se tutti devono fare così, se è legge. Egli gusta la pace della coscienza a posto, della capacità virile di *fare il proprio dovere.*

Anche la vita religiosa è facilmente ristretta all'esteriorità degli atti doverosi di culto, e la volontà di Dio compiuta ovunque è tutto quanto può dare. Per ora basta, ma può anche determinare un impoverimento pericoloso. Bisogna tenersi pronti e intervenire abbondantemente appena appariranno i segni della possibilità e del bisogno di una maggior razionalità e sentimento interiore.

Cap. III

EDUCAZIONE DELL'ADOLESCENTE

72. — L'adolescenza è un periodo decisivo per l'esito oramai definitivo dell'educazione.

Nello sconvolgimento fisiologico e psicologico della pubertà può andare all'aria tutta la buona formazione degli anni precedenti, così come può, dallo sconvolgimento che rifonde e rimescola tutta la vita passata, emergere la novità d'una personalità ricca d'esigenze e di promesse morali e umane.

Ma anche per chi mantiene una continuità di condotta, il nuovo equilibrio è più simile ad una riconquista, alla schiusura dell'alba d'una nuova rinascita, che non ad un semplice cammino d'espansione delle precedenti buone disposizioni.

Comunque l'esito di possibilità così opposte dipende fortemente dall'ambiente in cui ha luogo l'avventura della crisi adolescenziale, soprattutto dalla fortuna d'incontro di educatori dalla personalità comprensiva, ferma, positiva, carica di valori ideali. Poi ordinariamente sarà decisa la mediocrità o l'eccellenza, la volgarità o la bontà di tutta la vita. La giovinezza e la virilità potranno ancora conoscere conversioni e perversioni, ma saranno casi fuori dell'ordinario, frutto di forze di libertà e grazia forse già latenti e operanti al termine dell'adolescenza, ma che non trovarono le condizioni interiori ed esteriori atte a rivelarle.

1. Situazione educativa.

73. — Se il soggetto da educare ha sempre un'importanza decisiva nel determinare problemi e metodi d'educazione, ciò è tanto più vero in

questo periodo centrale che cronologicamente è compreso fra i 10-11 anni e i 17-18 anni, pur avendo il suo culmine fra i 13-14 e i 16-17 anni.

È il periodo della vera trasformazione del corpo e dell'animo, complicato dai fenomeni della pubertà fisiologica e psicologica, dell'età critica, della maturazione intellettuale, con la conseguente prima affermazione della personalità individuale, della nascita della vita sentimentale nelle forme dell'amicizia e dell'amore, dei primi inserimenti sociali a largo raggio.

Alcuni autori riassumono tutto il complesso di questi fenomeni fisici e psichici, di mentalità e comportamento, di trasformazione totale e di nascita della personalità virile, col nome di *pubertà*.

Educativamente si tratta perciò di un'età di grandi promesse; però anche di somme esigenze. L'adolescente domanda molto: chiede d'essere aiutato a far *le prime prove* nell'affermazione della propria personalità, nei settori del pensiero critico e creativo, della coscienza ispirata non più al comando ma alle ragioni, della condotta diretta dalla iniziativa e dalla responsabilità personale, dell'affettività libera di scegliere, di donarsi, di dirigersi, d'impegnarsi.

Per sì grandi còmpiti egli offre il contributo d'una insodisfatta e spietata richiesta, un'incertezza profonda che non riesce a veder chiaro in quel che vuole e che sente, un'esitazione sconcertante a fidarsi, a decidersi, a definirsi, una specie di regressione della coscienza psicologica e morale, divenuta faticosa, brancolante.

74. — Educatori preoccupati o capaci solo di far evitare il male, sono senz'altro squalificati come educatori d'adolescenti. Il lavoro è principalmente positivo.

Bisogna creare, offrire, alimentare ambienti familiari, scolastici, ricreativi, formativi, che comprendano e permettano le più esuberanti forme d'espansione vitale, affettiva, intellettuale, ricreativa, agonistica, religiosa, pur con delicate e ferme norme di regolazione e anche di correzione.

In tali ambienti di cose e persone l'adolescente deve trovare possibile, anzi favorita, vigilata e controllata, la libertà di movimento e di iniziativa.

L'educatore (genitore, insegnante, sacerdote) deve per lo più limitarsi ad essere intransigente nel sostanziale, mentre deve usare tolleranza, o meglio benevola sopportazione e delicata attesa e opera persuasiva verso le intemperanze, le scappate, i momenti bui, le opposizioni, i dissensi, le incoerenze, che non compromettono nè l'interessato nè l'ambiente d'educazione. Infinita perciò deve essere la comprensione e la fiducia data e ricevuta, l'interessamento appassionato, l'amore preoccupato ed eroico negli aiuti, nelle attese, nel concedere speranza, nell'aiutare e spronare, quasi

prestando la propria forza morale, nel dirigere e decidere con volontà ferma.

Dell'adolescente l'educatore deve essere un perfetto *interprete*. Ne possiederà il cuore quando con intuizione che viene dall'amore e dalla propria ricchezza personale, oltre che dallo studio, unito a discrezione, saprà *interpretargli* gli stati caotici e almeno misteriosi della sua vita fisica, affettiva, intellettuale, religiosa, morale.

L'adolescente non è diffidente o ribelle per partito preso: è esigente fino all'intransigenza. Egli ha un istintivo bisogno di una guida autorevole, ma compiuta, perfetta quanto al contenuto valido e quanto alle forme, assieme espressione di bontà e fermezza. Orgoglioso e timido, conscio del suo valore e della sua povertà, della sua confusione interiore, amante della critica, della discussione, dell'indipendenza, egli sogna ogni giorno l'educatore che lo capisca, la guida cui affidarsi, l'uomo amico che risolverà ogni problema. Solo più tardi s'accorgerà che nella vita, spesso, si deve far da soli.

2. Purezza degli atti e del cuore.

75. — Non è tutto il problema dell'adolescenza, ma ne è al fondo e al vertice, almeno come problema materiale.

La pubertà fisiologica, con le sue fasi preparatorie, con la esplosione dei primi segni della maturazione sessuale, con il disagio delle sproporzioni degli allungamenti, con lo stato di penosa irritazione nervosa, con l'avvilimento della sensibilità fisica, crea problemi di comprensione, di interpretazione, di valutazioni e decisioni morali, di condotta personale e sociale, di non facile soluzione positiva neppure per i temperamenti equilibrati e convenientemente educati in precedenza.

Più gravi ancora sono i problemi posti dalla *pubertà psicologica*, causa aggravante più che effetto aggravato della precedente.

Questa attenzione ed esaltazione per le cose del sesso proprio e altrui può assumere forme di morbosità preoccupante. Investe la fantasia, rende licenziosa la condotta nel linguaggio, nei costumi, nei desideri, nelle manifestazioni sentimentali, sconvolge e perde la giovane personalità, accelerando e rincrudendo i fenomeni della pubertà fisiologica, o anche ritardandoli in modo anormale.

76. — L'opera educativa è d'ambiente e personale, negativa e positiva.

Anzitutto l'educatore deve credere nella possibilità della più lineare

purezza. Poi deve riconoscere il fatto della quasi generale caduta, almeno momentanea. Dalle due verità deve trarre le sue conclusioni, realiste.

Crei *ambienti sani*, di esuberante vitalità e gioia, di azione, fantasia, amicizia, di lettura e divertimenti onesti, di religiosità personalistica (come rapporto di amicizia con Gesù, con Maria SS.), di assistenza comprensiva, confidente; ambienti, dove la bontà, la purezza in modo particolare, è stimata e difesa come virtù, come degna dei forti, dove la vita è amata in tutta la sua realtà fisica, sentimentale, spirituale, come cosa degna di Dio creatore e dell'uomo sua creatura, dove le tentazioni, i disordini del male sono condannati per quanto hanno di cattivo, senza creare nessun incubo.

Notevole è pure il *lavoro personale*, a volte in ambiente favorevole, altre in ambiente neutro e perfino perfido. Ma la grazia e la libertà hanno risorse meravigliose. È lavoro di indicazione, di richiamo e di interessamento a tante altre cose belle della vita, di comprensione per i nuovi avvenimenti e relativi problemi, è lavoro che spiega e interpreta, fuga i timori, svela le grandi realtà della vocazione umana, ma rivela anche i tranelli del male che ama i sotterfugi, le piccole libertà, le mistificazioni.

È soprattutto lavoro di *rapido ricupero*, che mostra a chi è stato ferito, come si possono rimarginare le ferite delle carni e del cuore, con l'appello alla volontà, ai sentimenti più nobili, con l'aiuto della Grazia di Dio, con la consacrazione ad attività giovanili ricche di ideali.

Spontaneità e sincerità nell'affrontare i relativi problemi di conoscenza e condotta, persuasione, lavoro, svago, servizio, apostolato, appello al sentimento nobile dell'onore, al valore personale, alla bellezza del dominio di sè, al carattere, alla personalità, alla virilità d'una vocazione superiore, sfogo abbondante ma ordinato della vitalità fisica e affettiva, sviluppo della spiritualità, sono i migliori alleati dei mezzi morali e religiosi, e valgono assai più che le arie di mistero, gli incubi ossessivi esasperanti, e i richiami ininterrotti dell'attenzione alla virtù da difendere, alle attrattive del vizio da fuggire.

3. Prima affermazione della personalità.

77. — Le forme di novità dell'adolescenza sono per lo più ambivalenti. Sta all'ambiente e alla capacità degli educatori accettarle, aiutarle, dirigerle, correggerle, facendole uscire nell'attuazione delle loro possibilità e promesse positive.

L'adolescente è affamato di *libera iniziativa*. O la sogna se timido o l'attua nell'ordine se trova chi gliene dà l'occasione e le regole, o la impone nella capricciosità della condotta sfrenata, facile alle scappate e alle rivolte.

Dunque conviene fornirgliene rette occasioni di effettiva possibilità, anche se per lo più ogni largo campo sarà ancora stretto per la sua tendenza all'opposizione, alla contraddizione, all'inesperta gioia di tentar di propria testa. Purtroppo famiglie e collegi, o meglio, mentalità e regolamenti di queste istituzioni educative, non han per lo più di mira di concedere iniziative, preoccupate dell'ordine, della pace, della regolarità, del rendimento, dell'uomo di domani, e meno dell'adolescente di oggi.

Nello studio, nel lavoro, nell'arredamento della stanza, nell'organizzazione del tempo libero, dei divertimenti, nello stabilire gli orari, nel decidere del cibo e del vestire, nella scelta delle proprie amicizie, degli oggetti e degli strumenti di lavoro, delle associazioni giovanili, dei giochi e sport, dei films e delle letture, del proprio avvenire, l'adolescente ama far le prime prove d'iniziativa, di valutazione e scelta e disposizione personale, di responsabilità propria o almeno largamente condivisa. E sia! È un bene. Ogni contrasto o limitazione o anche correzione siano fatti solo in nome della ragione e in clima di rispetto e amore, d'invito alla considerazione di valori superiori.

78. — L'adolescente sta delineando a se medesimo e agli altri il *carattere personale* e afferma e difende il diritto di essere se stesso, contro ogni non necessario mortificante livellamento. Perchè dovrebbe cadere nell'impersonale, negli schemi decisi e prefissati dall'egoismo interessato di genitori ed educatori gretti?

Egli può eccedere, scegliere e difendere qualità e orientamenti disordinati, cadere in una pericolosa crisi di originalità.

Ragione ed affetto, autorità ferma appunto in nome di tali fonti di ispirazione, lo richiameranno e lo correggeranno.

Ma egli deve poter restare se stesso e come tale essere coltivato. È un'età di ricchezza interiore, però confusa. Neppure lui sa bene quel che è e vuole, e appunto cerca chi lo riveli a se stesso, chi gli interpreti il suo vero io, non lo illuda ma gli mostri le linee di forza della sua personalità migliore.

Pericolo dei genitori che vogliono i figli in tutto simili a sè, che impongono i sentimenti e le vocazioni di famiglia. Pericolo degli insegnanti che disprezzano chi non ha mentalità letteraloide o positiva o attiva o filosofica o artistica o sentimentale, come la loro, che non sanno apprezzare ogni vocazione, ogni mentalità.

Pericolo dei formatori spirituali che non tollerano altra spiritualità, che vogliono tutti teneri e volitivi o tutti umanisti o tutti ascetici o mistici, in un campo dove lo spirito invece spira dove vuole. Quante incertezze, sforzi e lotte inutili, deformazioni, o rinuncie e ribellioni, sarebbero evitate e superate se ognuno fosse rispettato e formato per quel che è. E più di

tutto ora il soggetto è un adolescente, non più un ragazzo, non ancora un giovane o un uomo.

79. — Sta facendo le prime prove anche la *coscienza personale*. Darsi ragione, capire personalmente il valore delle cose, per riflessioni personali, per esperienza diretta, e poi assumerne sempre meno timidamente la responsabilità, col merito e anche il demerito, col diritto al perdono e a poter riprovare, ecco il sogno dell'adolescente.

Contrariarlo, limitarlo eccessivamente, o anche solo troncarlo senza tatto o ragione, è fallire per sempre.

Egli è troppo fiero delle prime possibilità della sua ragione logica, di qualche osservazione critica, di saper far da sè e anche fare meglio.

L'educatore starà vicino, pronto a intervenire in aiuto. Non si meraviglierà della semplicità e dell'intransigenza di certi giudizi, della sicurezza dei verdetti, della radicalità delle soluzioni. Questi instancabili dialettici hanno sempre una scusa per sè, un'accusa per gli altri, non risparmiando nessuno, senza attenuanti.

Eppure bisogna lavorarli. Non dall'esterno, ma, come giustamente dice J. Rimaud, penetrando in loro fino a identificarsi in essi, in tale maniera che la nostra ragione divenga la voce della loro ragione, la nostra volontà il movimento della loro volontà profonda, e diciamo pure, col calore appassionato della loro stessa vivacità sentimentale.

È passato il tempo dell'ubbidienza cieca, autoritativa. Ora bisogna allenarli all'uso della ragione personale, sempre più nutrita di princìpi, più agile nella valutazione.

Ed è bello constatare come l'adolescente che ha capito e giudicato se stesso, è inquieto fino a quando non s'è sforzato di correggersi e soprattutto di farsi quale ha giudicato dover diventare. Troverà attenuanti, ma sente che *deve* fare, e farà.

4. Educazione dell'affettività.

80. — Lo sforzo dell'anima e della vita dell'adolescente, più che fisiologia e logicità, è calore di sensibilità, contentezza o scontentezza, simpatia o antipatia, godimento contemplativo di pace e di sogni promettenti o amarezza di insuccessi, di scoramenti, benessere o malessere, malinconia, angoscia o euforia esuberante, godimento della bellezza fisica e spirituale, accarezzamento di ideali, e soprattutto bisogno di amare e di essere amato.

Bisogna aiutarlo ad uscire positivamente anche da questa ambivalenza. Sono forze che vanno interpretate, indirizzate, corrette, impiegate nel bene, chiarificate nella luce, negli ideali della ragione e della fede.

L'affettività si educa non soffocandola o scatenandola, ma favorendola verso oggetti e persone degne, in forma e misura pura e retta, suscitandola dove scarseggia, alimentandola con la presentazione di valori adatti.

81. — Una prima cura deve essere diretta a *porre ordine e equilibrio* nello stato affettivo generale. Le alternanze delle condizioni fisiologiche e psicologiche spiegano le altalene dell'umore dell'adolescente. La mancanza di esperienza gli fa vedere ora tutto facile e ben riuscito, ora tutto impossibile o disastroso. Ed è facile il passaggio da sentimenti nobili ad altri che lo sono meno o punto.

Solo un educatore di fiducia, pienamente stimato, può comunicare l'appoggio e l'interpretazione accettata dalla sua esperienza, dalla sua stabilità, essere la voce del realismo, dar il senso della continuità, attenuare gli estremi e soprattutto portare progressivamente sul piano della coscienza razionale e della libertà. Ma con tatto, senza strafare, attendendo, permettendo gli sfoghi, condividendo gli stati.

82. — Poi v'è la cura dei *sentimenti più specifici dell'adolescente.*

La scoperta dei propri valori, l'affermazione del proprio « Io » è il potente elemento energetico della nuova personalità in boccio, che si rivela nelle molteplici forme ambivalenti *dell'amor proprio,* delizia e pericolo dell'età.

Quando ha le forme della *vanità* va delicatamente moderato, per evitare appunto i pericoli d'un esibizionismo senza contenuto, la eccessiva cura dell'apparire trascurando l'essere, la dispersione della vita nelle cose vuote, come la bellezza senza bontà.

Più positiva è la forma *dell'emulazione,* quando non è sprezzante, o fine a sè, ma volontà e azione di conquista di valori autentici, fisici e spirituali, per eguagliare o superare i migliori valori altrui. È un mezzo potente che fa dell'adolescente un felice agonista, nei rischi e nella lotta dello sport, della scienza e dello spirito, un assetato di ogni valore di cui venga innamorato.

Più ambigua è la forza *dell'orgoglio,* da considerare tuttavia dall'educatore come forza positiva, se guidata e sorretta da fini degni e oggettivamente validi. È il sentimento irrompente della personalità, che dà all'adolescente la fiducia in se stesso, tanto necessaria in un momento di dura battaglia.

È vero che ne rende ipersensibile la *suscettibilità,* ma appunto perciò egli sarà sensibile all'affetto, alle cure educative, aderirà alla deprecazione del male come bassezza e indegnità, accetterà le prospettive degli ideali di bene. E anche l'altro aspetto *di sentimento dell'onore,* proprio renden-

dolo meticoloso nel controllo della propria condotta, attento all'impressione, al giudizio delle persone che egli stima, e di cui desidera a sua volta immensamente l'attenzione e la stima, è ancora un'arma potentissima. È spuntata solo in mano di chi per principio disistima o diffida o la cui stima non merita di essere tenuta in conto.

Di solito l'adolescente è timido e fa lo sfacciato in compagnia per far dimenticare che lo è. Per orgoglio. La timidezza va fatta superare con la fiducia, con l'incoraggiamento, con il favorire occasioni di facile riuscita, con l'approvazione. Sarebbe un grave peso e limite per tutta la vita.

83. — *L'amicizia* fa caso a sè, proprio perchè permea tutta la vitalità dell'adolescente. Egli non è mai indifferente; o nutre simpatia o antipatia.

Superato l'egoismo del fanciullo, egli è già ricco di potenza e di amore, pur nella caratteristica indeterminatezza dell'oggetto e dei modi.

L'amicizia fra coetanei buoni, fondata sullo scambio reciproco di valori veri, mantenuta in manifestazioni corrette, è da favorire come una delle forze più eccellenti di formazione, perchè gli adolescenti sono gioiosi di poter fra di loro manifestarsi in tutta verità. Bisogna evitare il pericolo di confidenze morbose o troppo libere, di chiassosità volgari nei canti e negli scherzi.

Amicizia con l'educatore? Certamente, salvo un minimo di distanza indispensabile. Pseudoamicizie languide, torbide, ossessionanti, gelose, erotiche, misteriose, specialmente fra adolescenti dei due sessi, son da sconsigliare, da proibire, con decisione sì, ma con immensa comprensione ed affetto, offrendo altri sfoghi nel divino e nell'umano, di affetto e di azione. Tali individui ne rivelano particolare bisogno.

5. Evasione e instabilità.

84. — Sono due orientamenti a prima vista negativi. Ma non si risolvono stroncandoli, bensì transigendo ai ritmi della natura, sodisfacendoli in ambienti, verso oggetti, in termini di tempo e di modo retti e formativi.

Si lasci che l'adolescente sognando *anticipi* un valido avvenire: lo si aiuti a concretarlo in azioni valide giorno per giorno.

Si accettino le opposizioni, le discussioni, le istanze critiche, fidando nella carità e verità che le può vincere. Lo si lasci evadere nell'azione. C'è tanto spazio, proverà le sue forze, diverrà umile, realista, arricchirà la sua esperienza, cercherà il nostro aiuto.

Un grande degno ideale attenuerà la sua *instabilità*. Non ancora un ideale per domani, ma quello di « essere un uomo », di « essere un vittorioso », di « formarsi un carattere, una personalità », subito, oggi.

6. Educazione religiosa.

85. — La religiosità dell'adolescente richiede una cura tutta speciale.

Lo sviluppo della mentalità, soprattutto il sopraggiunto senso critico, il rinnovamento dei modi di pensare e di sentire, le difficoltà insorgenti nella vita morale, l'influsso delle persone e degli ambienti di amoralità e di positiva irreligiosità, un malinteso desiderio di libertà sono alla radice della quasi inevitabile « crisi di fede » e di pratica religiosa attraversata dagli adolescenti.

È l'età degli abbandoni delle associazioni religiose, degli ambienti praticanti.

Ora il primo problema educativo consiste nel non lasciar giungere impreparato l'adolescente e soprattutto nel non lasciargli mancare una guida saggia che gli sia accanto per aiutarlo con il consiglio, col richiamo, con l'affetto, con l'esempio.

L'accondiscendenza positiva e mediocre del preadolescente a volte illude, e fa sì che lo si lasci dai 10 ai 14 anni senza progresso alcuno, con la fede del bambino. Quando si risvegliano le esigenze di una più maschia e intima religiosità, egli si trova sprovvisto, denutrito senza profondità.

Le prime difficoltà religiose e morali (prime cadute e primi dubbi radicali) di solito lo sconcertano. Se ha vicino una persona di fiducia e d'ascendente che lo sappia aiutare subito, immediatamente incomincia l'opera di raddrizzamento e di alimentazione adatta.

86. — È notevole il problema *dell'istruzione*. Occorre un'istruzione religiosa che passi ormai dall'episodicità alle prime sintesi, che abbia il tono delle grandi visioni, ben documentata, solida nella verità, ricca di un'essenziale messaggio personalistico, d'idealità interiore e d'azione, profondamente connessa con tutto il patrimonio che è la vitalità del mondo scientifico, letterario, artistico, tanto amato nelle prime scoperte proprie di questa età.

La figura o, meglio, la persona di Cristo deve essere decisamente al centro di questa rinnovata istruzione e conseguente pratica esteriore ed interiore.

Un Gesù dalla personalità fisica e psichica, umana e divina, impo-

nente, ricca di intimità d'Amico, d'esemplarità, d'ideale, di suggestiva forza di Capo.

Le stesse pratiche religiose devono allontanare ogni impressione di noia, di assolvimento di obblighi puramente esteriori. Funzioni brevi, cariche di sentimento e di vita. Nulla v'è di meglio che la Liturgia vissuta, con ampio senso cristocentrico e comunitario. La pienezza della realtà eucaristica, la direzione spirituale, una tenera e solida devozione alla SS. Vergine, il senso della Chiesa, la partecipazione alla vita e azione di qualche associazione apostolica, sono sussidi di valore decisivo.

Cap. IV

EDUCAZIONE DEL GIOVANE

87. — Dopo l'adolescenza il giovane è di solito abbandonato a sè e alla vita. La scuola, i collegi, le associazioni lo trascurano o lo perdono, le famiglie non san più che fare. I più bei metodi educativi, lo scautistico e il preventivo, sono stati limitati nelle loro migliori elaborazioni tecniche (regolamenti, creazione di ambienti e loro fisionomia disciplinare, problemi educativi, preparazione del personale) a soggetti delle età precedenti.

Eppure questa è l'età dell'educazione per eccellenza. Le altre sono importanti, perfino decisive, ma sempre preparatorie, dirette a far evitare deviazioni, a fornire buoni elementi e orientamenti vari. Ma solo in questa età è possibile da parte del soggetto il pieno impiego dell'intelligenza, della libertà, l'assunzione di responsabilità decisive, l'acquisizione delle sintesi del pensiero, della fede, della pratica coerente, l'entrata nelle vie personali della professione e della vocazione sociale; solo in questo periodo si possono dare i grandi tocchi della formazione della personalità.

Se sono così scarsi i frutti riusciti dell'educazione umana e cristiana (secondo la descrizione celebre dell'enciclica di Pio XI), è perchè i giovani sfuggono impazienti quest'impegno che li costringerebbe alla costante coerenza nella virtù e perchè gli educatori di giovani sono assai scarsi, e le istituzioni anche, almeno per la massa.

1. Sintesi religiosa personale e sociale.

88. — È la base della personalità definita, fonda e unifica la morale, anima, perfeziona e salva l'umanesimo, dà la luce e la forza per risolvere i problemi dell'età e della vita.

I giovani hanno bisogno di istruzione *religiosa appropriata*, più profonda nelle analisi, più organica nelle sintesi, più completa nelle applicazioni. Non occorre ripetere.

Si ricordi quanto fu detto a proposito dell'istruzione morale; vale pienamente per l'insegnamento religioso in questa età.

Per questo è buona la forma della conferenza specializzata, è ottima la conversazione. In questa si ripete, si chiarifica, si fa ripetere fino a che non si vede che la nozione è entrata nel patrimonio per la vita, si adatta al singolo.

Se ricche di aderenza realistica i giovani amano le analisi religiose nel campo della ragione e della fede. Ma è il tempo delle sintesi, da afferrare, da ricordare per sempre. Sintesi della visione religiosa del mondo e della vita, sintesi del Cristianesimo attorno alle sue realtà essenziali, con la conseguente ripresa unitaria dei singoli fatti storici, della vita sacramentaria, della vita personale.

La medesima pratica religiosa deve essere segnata dalla massima naturalezza e dal più vivo realismo. Non cerimonie e riti e comportamenti servili, ma atti di vita, personale e sociale, ricchi di intelligenza e di amore, di libertà.

E finalmente il giovane va aiutato a vedere e attuare una connessione animatrice fra la sua religiosità interiore e la totalità della vita morale umanistica, elevata, perfezionata, salvata, perchè vista, amata, attuata nella luce di Dio in Cristo.

Religiosità tutta personale, riscattata da ogni conformismo, ma anche tutta sociale perchè ritrovante gli uomini tutti e il cosmo, nell'ordine della fede nella creazione e redenzione, nella preghiera liturgica, nell'opera della carità attiva.

È il tempo del senso della Chiesa, dell'inserimento della propria vocazione, qualunque essa sia, nella sua vitalità terrena ed eterna.

2. Impegno morale personale e sociale.

89. — Al di là d'ogni amoralità, d'ogni conformismo e compromesso, il giovane deve maturare ad una visione integrale dell'ordine da rispettare e da portar a perfezione nella propria persona fisica e spirituale, dell'ordine esterno delle cose, delle persone, di Dio, pur esso da rispettare e da perfezionare inserendovisi con tutta la vita.

Prima si trattava per lo più di non fare il male, di non assumere orientamenti viziosi. Oggi quell'impegno permane, ma s'accentua il còmpito d'operare il bene in sfere vaste di pensiero, di sentimento, di volontà, di scelte, di azioni.

Il clima d'educazione morale del giovane non può essere se non l'*iniziativa*, il campo vasto di libere scelte, la progressiva assunzione, pur ancora controllata e guidata dal consiglio e anche dalla correzione, della *responsabilità* piena delle proprie azioni, dell'organizzazione personale del proprio lavoro, del divertimento, della condotta privata e pubblica.

Di fronte a sè, agli uomini e soprattutto a Dio, deve essere condotto ad un *impegno* definitivo, irrevocabile, universale, nei confronti del vero e del bene, orientamento oramai decisivo di tutta la vita nella totalità e nella singolarità dei suoi atti, impegno concretato nell'abituale vita di grazia (comunione di fede e amore con Dio), nell'abituale vita di virtù.

Il male ci potrà ancora essere, ma dovrà essere episodico, momento di difficoltà, di debolezza.

E quasi a conferma e prova della raggiunta profonda moralità, va fatto mantenere nel giovane un proporzionato impegno apostolico e caritativo. Segno appunto d'universalità, raggiunta quando ogni virtù morale fondandosi nell'unità della famiglia di Dio, rivela la sua portata sociale.

3. Animazione d'una vasta perfezione umanistica.

90. — Il giovane sta raggiungendo la piena maturità fisica e intellettuale, l'interiorità è operante, esuberante la carica affettiva, ancor fresco l'uso delle facoltà mentali e operative. Davanti gli si offrono vaste possibilità d'azione.

L'educazione lo deve aiutare a evitare due pericoli. Troppa gioventù tende a rinchiudersi negli stretti schemi d'una specializzazione, spesso disumanizzata, nel piano d'un materialismo godereccio, fra il sensuale e il medio borghese, in un lavoro senza cultura o in una cultura senza lavoro, in una subordinazione senza libertà o in una libertà senza impegni. Oppure quelli che attuano e abbracciano vari settori d'umanità, non sanno più darvi un'anima di moralità e cristianesimo.

Famiglie, governi, movimenti giovanili, istituzioni religiose devono fortemente preoccuparsi di questi due aspetti fondamentali della educazione del giovane. E anche la politica deve difendere la nazione nella cura dei suoi uomini di domani.

È questione di mezzi, ma forse ancor più di uomini e di idee. I giovani faticano a trovare fra loro i capi organizzatori; gli adulti sono troppo specialisti e quindi interessati in chiusi settori parziali, solo morali, solo religiosi, solo economici.

Solo il lancio nella pienezza di vita orizzontale e verticale conquista e salva.

4. Sentimento e divertimento.

91. — Costituiscono un problema notevole, anche a causa della mancata soluzione positiva dei precedenti.

La vita ordinaria non *prende* e non *sodisfa* il giovane, che perciò brama di evadere nel divertimento, più ricco di libertà, di agonismo, di spontaneità.

E fra i divertimenti ricercati, a causa della mancanza d'altri mezzi e d'altri interessi coltivati nella precedente educazione, e a causa della maturità della tendenza sessuale, egli spesso predilige quelli che più lo pongono a contatto con l'altro sesso o che comunque vi si riferiscono.

Opera impegnativa e difficile è l'istituire un retto equilibrio positivo. Per lo più, però, qui si raccolgono i frutti dell'eccellenza e della mediocrità di tutta l'opera degli educatori precedenti e dei presenti negli altri settori suaccennati.

Più che semplicistiche proibizioni, valgono ora la cura di fornire circostanze sodisfacenti adatte e buone, a costo di buttarvi danaro, personale, lavoro, e l'assistenza amichevole, comprensiva, ricchissima di motivi di lancio, di animazione e di correzione, di capacità organizzativa, chiarificatrice. Nè si dimentichi la forza della legge di Dio.

Nell'istruzione e nell'esercizio della pratica, il giovane va condotto ad imparare e allenarsi a pensare, parlare, vedere, leggere, sentire, agire, nel divertimento e nello sbocciare dell'amore, secondo le regole di *bene* della natura e della grazia.

CAP. V

EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

92. — Molti teorici della pedagogia non ne vogliono sentir parlare perchè l'educazione propriamente detta ha termine con la giovinezza.

Certo, l'opera non va più svolta nelle forme dell'educazione dei giovani. Ma esiste, vastissima, la necessità d'aiutare gli adulti a conservare quanto hanno appreso di verità e di virtù, a svilupparlo secondo le esigenze e le possibilità della maggiore età di esperienza, ad applicarlo alle nuove situazioni più complesse.

Oggi specialmente l'adulto si sente a disagio nella vita sociale. Esigenze di vita o inesperienza giovanile, l'hanno costretto a restare un mezzo uomo, scontento di sè, conscio e umiliato della propria ignoranza e inettitudine.

Anche la società non ne cava gran vantaggio.

Enti e attività vanno sorgendo, ma devono essere ulteriormente capite e promosse. Esse tendono a permettere all'uomo e alla donna di qualunque età e condizione di vivere una vita più piena, di divenire cittadini più informati e coscienti nella vita privata e pubblica. Così si otterrà oltre la scuola di base e l'occupazione ordinaria specializzante, uno sviluppo arricchente delle possibilità generali di cultura e di azione. Non è solo un problema di lotta contro l'analfabetismo o di riqualificazione o specializzazione operaia, bensì ancor più vera azione d'educazione delle masse lavoratrici e di tutti i cittadini.

La lettura di libri, i giornali e le riviste, la radio, il cinema, la televisione, le mostre ed esposizioni, i musei, le conferenze, le rappresentazioni teatrali, le gite turistiche, le audizioni musicali strumentali e vocali, la visita al patrimonio culturale artistico e storico, nazionale e internazio-

nale, opportunamente usati, sono i grandi mezzi ordinari di questa educazione.

Ma non ci si deve fermare all'istruzione. Bisogna fare o rifare gli adulti più onesti, più giusti, più caritatevoli, più religiosi, bisogna farli uomini di buona volontà, per sè e per essere a loro volta validi educatori di altri giovani.

Indicazioni bibliografiche

a) Bibliografia generale di Pedagogia Evolutiva:

DEBESSE M., *Le tappe dell'educazione,* La Nuova Italia, Firenze.

DUHR J., *L'Art des Arts. Eduquer un enfant,* Mulhouse, Ed. Salvator, 1954 (II), pp. 279-457.

PFLIEGLER M., *Il Giusto Momento,* tr. it., La Scuola, Brescia 1956.

RIMAUD J., *L'éducation direction de la croissance,* Aubier, Ed. Montaigne, Paris 1946 (prossima trad. it.).

WALLENSTEIN A., *Come educare i nostri figli,* Milano, Vita e Pensiero, 1953.

b) Educazione dell'infanzia e del ragazzo:

AGAZZI R., *Guida per l'educatrice dell'infanzia,* Brescia 1932.

BLANCO PINAN S., *Los niños por dentro,* Ed. Fax, Madrid 1953.

CORNA PELLEGRINI M., *I nostri bambini,* La Casa, Milano 1955.

MIOTTO A., *Conoscere il bambino,* Ist. « La Casa », Milano 1954.

MAGISTRETTI F., *Il mondo affettivo del fanciullo,* La Scuola, Brescia 1954 (II).

PERRINI M., « Vita morale del fanciullo », in " Pedagogia e Vita ", a. XIV, n. 3, pp. 196-200.

PIO XII, « Educazione della fanciullezza », 26-X-1941.

c) Educazione degli adolescenti:

ALLERS R., *L'adolescenza e la formazione del carattere,* tr. it., SEI, Torino 1954.

BARONI A., *Mio figlio ha quindici anni,* La Scuola, Brescia 1953 (II).

BLANCO PINAN S., *Los adolescentes por dentro,* Ed. FAX, Madrid 1953.

DALLA NORA G., *Psicologia junioristica,* GIAC, Roma 1953.

DEBESSE M., *L'adolescenza,* tr. it., Garzanti, Milano 1951.

DEBESSE M., *La crisi d'originalità giovanile,* Roma, AVE, 1948.

GOUST F., *L'adolescente nel mondo contemporaneo,* tr. it., Coll. " Ped. e Vita ", Torino, SEI, 1954.

GRASSO P. G., *Gioventù di metà secolo,* Roma, AVE, 1954.

LEONCIO DA SILVA G., « Il problema dell'educazione degli adolescenti », in " Pedagogia e Vita ", a. XIV, n. 6, pp. 458-471.

NEBIOLO G., *Pedagogia Junioristica,* GIAC, Roma 1952.

VIEUJEAN J., « L'educazione morale degli adolescenti », in " Or. Ped. ", n. 4, 1954, pp. 350-361.

JEAN LE PRESBYTRE, *Tu che diventi uomo,* Torino, Marietti, 1950.

d) Educazione degli adulti:

L'educazione popolare, Ministero della P.I., Com. Centr. per l'Ed. Pop., Roma 1953.

HORNABACK F. M., *Leadership Manual for adult study groups,* St. Anthony Guild Press, Paterson, N.Y., 1934.

PIO XII, « Educazione degli adulti », 15-III-1953.

VARI AUTORI, *L'educazione degli adulti,* La nuova Italia, Firenze 1953.

PARTE TERZA

Pedagogia speciale "ambientale„

Cap. I

FAMIGLIA EDUCATRICE

93. — La famiglia è l'unica forma educativa nella quale sono scelti e organizzati direttamente da Dio i fattori agenti dell'educazione. Di ciò porta la traccia nella innegabile preminenza rispetto ad ogni altra forma, per delle note che la rendono *insostituibile, centrale, esemplare.*

Esperienza secolare comune, recente conferma scientifica, riconoscimento filosofico e giuridico, insegnamento della Chiesa, ne proclamano l'ordinaria insostituibilità.

L'opera d'ogni altra istituzione deve esserne sempre in qualche modo l'espressione, la continuazione, l'integrazione; deve agire non contro, ma conforme, anzi in positiva intesa e collaborazione attorno a lei come centro.

Ogni altra istituzione e forma educativa sarà tanto più efficiente quanto più il suo clima e i suoi metodi corrisponderanno all'esemplare dei rapporti naturali della famiglia.

1. Ambiente familiare.

94. — Risulta dal numero ristretto e fisso di persone che compongono la famiglia e dagli stretti vincoli fisici, affettivi, morali, religiosi, civili, patrimoniali, che ne fondano e ne alimentano l'intimità delle relazioni.

Istintiva o liberamente voluta, vi può dominare la più sconfinata confidenza scambievole, la reciproca conoscenza, la comprensione e l'affetto.

L'autorità sorge con la generazione, senza facili appigli a sentimenti o a pretese d'estraneità, perchè c'è un fatto di sangue e di vita che unisce

il figlio alla propria famiglia come parte a un tutto, come membro al corpo o, meglio, al capo.

Inizialmente la famiglia deve possedere un patrimonio sufficiente fisico e spirituale adatto a cominciare nel suo ambito la formazione e lo sviluppo della nuova personalità.

Per tutta la vita essa è il luogo ideale dell'assimilazione e della decantazione critica, della riparazione e del godimento d'ogni altra conquista.

2. Fattori educativi.

95. — I fondamentali sono papà e mamma, nella ricchezza e fecondità della complementarità. Se natura e grazia possedute come dono innato sono state coltivate nella lunga formazione personale d'una umanità piena, coronata poi da una specifica preparazione prossima matrimoniale ed educativa, li rendono atti alla loro non facile missione.

Purtroppo la maggior parte giunge impreparata o fida nell'improvvisazione. Invece Dio ha disposto che l'equilibrato e sano sviluppo fisico e mentale della loro giovinezza, la preparazione del nido familiare, ponga le premesse più decisive del soma e della psiche dei figli. E col fidanzamento non incomincia solo una avventura sentimentale con alcune preoccupazioni economiche, ma la costituzione d'un comune patrimonio culturale, affettivo, educativo, adatto a seguire i figli in tutte le esigenze dello sviluppo; esso è la formazione reciproca del padre e della madre dei propri figli.

La virilità del padre lo fa per natura capo dell'autorità familiare, sostentatore ordinario, guida nelle grandi decisioni, maestro delle virtù di lotta, d'iniziativa, d'affermazione.

La femminilità della madre le conferisce un'autorità più intimamente persuasiva, temperata di dolce comprensione, fonte di energia morale, guida nella formazione dei sentimenti, maestra delle virtù di resistenza, d'elevazione, di intima bontà d'animo, dell'approfondimento del carattere.

Aiutano (o disturbano) i genitori, variamente, i parenti e gli amici di casa. I fratelli tra loro, fratelli e sorelle, cugini e amici, possono, nell'intimità spontanea e ben assistita della famiglia, divenire fattori d'educazione reciproca nella mutua compensazione delle uguaglianze e differenze di età, di carattere, di sesso.

3. Ambiente educativo.

96. — La famiglia è il luogo naturale dell'educazione. La cosa deve essere ben esplicita, dal suo prepararsi al suo formarsi, dalla nascita dei

figli a tutto il periodo della loro formazione. È il suo primo scopo, la sua prima legge d'essere e d'agire.

I figli devono sapere, o meglio devono scoprire nell'azione d'ogni giorno, ch'essi e la loro formazione sono la prima intenzione e preoccupazione di quanto si fa attorno a loro, e di quanto si dà o si chiede loro.

Non c'è nessun pericolo d'orgoglio o d'abuso. Al contrario essi sono compresi in tutta la loro nascente personalità dell'ordine in cui sono sbocciati, dei còmpiti della giovinezza e della vita tutta che lì si dischiude.

Sappiano dalla parola diretta, dalla condotta quotidiana, che tutta la famiglia, col suo ambiente, coi suoi membri, è il luogo e l'agente della loro formazione personale e sociale, per il perfezionamento proprio a gloria di Dio, per l'entrata, attraverso la vita, nel regno di Dio.

I fatti corrispondano ai progetti, nell'evitare il male, nel promuovere il bene.

97. — Sempre la famiglia d'origine deve essere tale, per tutte le età.

Tutti per tutti e tutto di tutti. Non tanto nel senso materiale, ma nella vita in comune, in cui i genitori prendono parte comprensiva, amichevole, attivamente risolutiva, a tutte le conquiste, i tentativi, le gioie, le pene, le avventure, le vicende della scuola, del gioco, delle amicizie, dei divertimenti, delle esperienze di vita dei figli che crescono.

È importante mantenere la continuità. Invece di solito la confidenza va spegnendosi nella separazione e nella diffidenza proprio quando più grave è il bisogno di essa.

La mamma, il papà, fratelli o sorelle maggiori, i parenti, devono suddividersi gli interventi dei momenti o aspetti più delicati, senza frantumare l'unità.

Certe esperienze d'intimità familiare, d'espansività piena e libera, di mutua comprensione, certe ore di poesia, di comunanza senza ombre nella sofferenza fisica e spirituale o nella gioia, fan bene subito e per tutta la vita.

4. Autorità educatrice.

98. — Informata d'amore, di pazienza, di attesa, ma anche di solida ed esplicita ragionevolezza, perciò amorevole e comprensiva nei modi ma ferma nella sostanza dei fini, è la sintesi delle condizioni richieste per l'educazione.

Ma appunto perciò svanisce presto se debolmente puntellata, se non solidamente fondata, se non ricca d'esempio, d'amore, di comprensione, di valore, di riferimenti morali e religiosi.

Del modo di acquistarla, conservarla, esercitarla, s'è parlato a lungo nella metodologia generale trattando dell'educatore.

Essa non abusa dei figli, ma è tutta a loro servizio, e in forme adatte per ogni età e temperamento, ne sostiene e guida le incertezze, ne corregge le deviazioni, ne stimola le capacità. Non gelosa di nessuna vocazione dei figli, li sa accompagnare liberatrice fino a tutta la giovinezza inoltrata.

5. Ambiente istruttivo, morale, religioso.

99. — Va posta tutta la cura affinchè dai primi mesi di vita i ragazzi moltiplichino le loro esperienze in questa vera prima scuola di apprendimenti teorici e pratici. Quel che s'impara in famiglia ha il privilegio della prossimità vitale e conoscitiva, e resta indelebile.

Papà e mamma non si stanchino d'arricchire le nozioni, le abilità, il linguaggio dei loro bambini, di stimolare e accontentare la curiosità realistica del ragazzo, di fornire occasioni di arricchimento e chiarificazione dell'interiorità degli adolescenti, di favorire viaggi ed esperienze personali, scambi d'idee e di valutazioni, di notizie utili, per i loro giovani.

Controllare, scegliere, limitare, correggere, è necessario, ma ancor più lo è la cura di procurare l'uso di mezzi di buon impiego culturale del tempo passato in casa: libri e riviste, svago e cultura, televisione, conversazioni, viaggi.

Ma ancor più vale la personalità proporzionatamente colta dei genitori.

100. — Per l'*educazione morale* non bastano le raccomandazioni e le istruzioni teoriche. Nulla d'indegno deve essere tollerato in famiglia; o almeno esso deve esser condannato e decisamente combattuto. Nessun vizio o difetto deve esser camuffato da virtù o scusato nei genitori, ma umilmente confessato e di comune accordo combattuto. I figli così perdonano e comprendono.

La famiglia deve essere un'oasi preservativa della più positiva e limpida moralità, un ambiente di correzione intelligente e paziente, ma ferma, dei difetti e delle cattive impressioni altrove contratte, un ambiente di formazione.

In un regno dell'ordine, della pulizia materiale e morale, della precisione, della perfezione almeno stimata e ricercata nelle parole, nei giudizi, nelle azioni, regno dell'esemplarità costante, della virtù e della volontà decisa di riconoscere e di correggere i propri difetti, si possono formare indoli e caratteri ben esercitati per le lotte della vita.

101. — Se una famiglia si forma nel nome, nell'amore, per il servizio di Dio, nel sacramento compreso e vissuto di Cristo, allora i pensieri, i sentimenti, i giudizi, le decisioni saranno di una costante ed esplicita ispirazione cristiana. L'atmosfera familiare sarà cristiana e alimenterà profondamente lo schiudersi delle giovani nuove personalità.

Dio deve essere di casa. Il padre e la madre devono coscientemente ed esplicitamente dividersi il còmpito di rappresentare visibilmente le virtù di Dio.

La preghiera in comune in casa, la partecipazione collettiva alla vita liturgica, la proiezione costante dei problemi della vita e della morte nella luce di Dio, la coscienza d'un'unione mistica più intima e duratura di quella del sangue e dell'affetto, formano il nerbo d'un'efficace opera formativa cristiana familiare per le varie età.

6. Centralità educativa per la vita.

102. — Presto la famiglia risulta ristretta, ha bisogno d'integrazioni. La scuola, la chiesa, le associazioni giovanili, le strade e gli ambienti della città le si affiancano, con i propri educatori intenzionali o occasionali.

Il dovere e il diritto ne affidano e chiedono alla famiglia il controllo, la scelta, la collaborazione attiva, la difesa e il sostegno economico, giuridico, e anche politico.

L'indirizzo istruttivo ed educativo domestico non deve essere nè dimenticato nè ostacolato o contraddetto, ma prolungato, integrato.

I genitori, singolarmente o associati, hanno il dovere e il diritto di curar l'organizzazione degli ambienti di compimento della loro opera educatrice, di studiarne collettivamente i problemi, di influire sull'opinione pubblica, di far valere le proprie ragioni (si pensi ai problemi della scuola e dei divertimenti).

Azione positiva, operativa, aiutata efficacemente dall'opera della Chiesa, dello Stato, degli onesti, che però si completa ancora con un intervento educativo diretto.

Quanto viene appreso o incontrato fuori di casa, dovrebbe essere vagliato al ritorno, con l'aiuto dei genitori, per segnalarne i pericoli, per assimilarne gli insegnamenti buoni, per trasformarli in esercizio di vita quotidiana.

E questo dovrebbe essere vero non solo per i bambini, ma anche per i figli adolescenti e giovani, per tutti i settori della vita, se i genitori fossero veri maestri.

103. — La vita dei figli sboccia nella famiglia, vi prende forma, ma non è fatta per restarvi rinchiusa.

La maggior parte della formazione professionale, culturale, religiosa, vien già di solito ricevuta fuori della famiglia. Ma poi tutta l'educazione è una preparazione e un invito a più larghe sfere d'azione: nelle varie società, verso una propria famiglia, verso la propria vocazione, verso la patria celeste.

Ai genitori non deve rincrescere. È naturale che ne soffrano anche un po', ma devono accettare e amare, e, perchè no?, anche godere che per merito loro i figli arricchiscano di perfezione e gioia sè, la società, il regno di Dio.

Con azione tempestiva, senza alcuna sorpresa che li trovi impreparati e li sconcerti, essi devono accettare il sorgere della problematica d'ogni età, vedervi più l'arricchimento successivo che la perdita di una ingenuità innocente e facile che nulla ha d'invidiabile rispetto alle ricchezze della adolescenza, della giovinezza, della maturità. Nella mutua comprensione, nella coscienza della naturalità del fatto verrà superato anche il celebre urto delle generazioni, senza gelosie o rivoluzioni.

Per tutta la vita continueranno i vincoli della riconoscenza, dell'affetto, della stima, dei consigli e degli aiuti.

Indicazioni bibliografiche

Baroni A., *L'educazione nella famiglia,* Morcelliana, Brescia 1932.

— « L'adolescente nella famiglia », in " Pedagogia e Vita ", a. XIV, n. 6, pp. 435-457.

Castelli P., *I diritti e i doveri della famiglia di fronte al problema scolastico,* Ed. Paoline, Roma 1955.

Charmot F., *Esquisse de Pédagogie Familiale,* Spes, Paris 1933.

Mansueto (Fr.), *Colloqui coi genitori,* Ediz. « Sussidi », Erba (Como) 1954.

Mattai G., « Problemi educativi della famiglia d'oggi », in " Or. Ped. ", a. II (1955), n. 3, pp. 291-303.

— « Capacità educativa della famiglia d'oggi », in " Or. Ped. ", a. II (1955), n. 4, pp. 443-454.

Pio XII, « L'autorità nella famiglia », 24-IX-1941.

CAP. II

SCUOLA EDUCATRICE

104. — Se ne parla anche altrove, dal punto di vista didattico e dei problemi che pone sul piano organizzativo. Qui ci si limita ad aspetti strettamente educativi.

Se la scuola è nata con la finalità primaria dell'istruzione, il suo scopo ultimo è però sempre la formazione della persona, unitaria nella mentalità, nella coscienza, nell'azione della vita, nella plurivalenza individuale, sociale, religiosa.

Così che l'istruzione è per l'educazione e la scuola è essenzialmente educatrice.

Di fatto lo è e non lo è, quando non riconosce la totalità della persona dell'alunno, quando non risolve il dualismo cultura - interiorità spirituale, quando mira o acconsente di mirare unicamente a fini utilitaristici.

1. Istruzione educativa.

105. — Si è abusato nel dire che la cultura è per sè educatrice, e che perciò tale è sempre per sua natura la scuola, quando attua materialmente il suo còmpito di informare compiutamente la mente degli scolari o di comunicare loro quelle abilità che li rendono capaci d'assolvere gli impegni personali e sociali.

Ciò nasconde un equivoco, precisamente nel concetto d'educazione.

L'apprendimento teorico e pratico è educativo solo a condizione che venga risolto il dualismo cultura-spirito, nel senso che lo spirito deve percepire e accogliere la cultura come rivelazione progressiva del proprio io ma-

teriale e spirituale, del mondo degli uomini e delle cose, della loro storia, delle relazioni con Dio e di Dio medesimo, dell'uso dei mezzi tecnici della coscienza e dell'azione, con la consapevolezza d'esservi impegnato vitalmente. L'intelligenza e l'abilità pratica devono cogliere il contenuto, ma la volontà libera deve aderirvi accettando e impegnandosi.

Educazione non è sola informazione nè sola formazione, ma coscienza e accettazione d'un personale impegno etico.

Non sarà perciò mai per sè educatrice nessuna scuola che non contenga nel proprio programma come elemento di fondo e di unificazione un insegnamento e un clima umano, morale, religioso.

106. — Nelle relazioni umane, l'ambiente è fatto più dalle persone che dalle cose. Nella scuola si deve attuare la presenza, l'incontro comprensivo e impegnato, di personalità *complete*.

La personalità dell'insegnante deve essere attiva nella scuola. Ma anche la personalità degli alunni, deve entrarvi attiva nella compiutezza delle esigenze e delle virtualità d'educazione.

La scuola rimarrà sempre più che tutto il luogo e il tempo dell'insegnare e dell'imparare. Nulla di più fuori posto delle prediche, delle confidenze, delle mutue confessioni, delle pie elevazioni in classe. Ma appunto attorno all'attività culturale quantitativamente più importante, c'è tutto il clima, l'atmosfera dell'ambiente che avvolge e permea di più larghi interessi la stessa materia non più estranea.

C'è l'entrata e l'uscita, ci sono gli intervalli, ci sono le conoscenze, gli incontri personali o collettivi extrascolastici, ci sono le divagazioni o le applicazioni lecite durante le lezioni, c'è la scelta dei temi da assegnare, con relativa correzione, c'è la lettura e il commento degli autori, c'è l'inizio e il termine dei corsi e delle parti, le prolusioni o le sintesi, c'è il saluto scambiato entrando in classe, l'appello, l'interrogazione delle lezioni, il dialogo durante la spiegazione, ci sono le interruzioni o gli interventi liberi, c'è l'eco in classe degli avvenimenti personali, familiari, sociali, c'è il riferimento aderente al tempo e allo spazio delle cose del passato. Sono infiniti i casi in cui senza invadenza può emergere e mostrarsi con vantaggio educativo la compiutezza delle personalità.

Ma soprattutto i programmi medesimi e il tono del loro svolgimento devono essere tutto un messaggio d'attualità, d'attività, d'interesse, un dialogo fra uomini che pur preparando il domani, vivono con pienezza l'oggi.

2. Valore umano, morale, religioso, sociale.

107. — Nella scuola d'ogni ordine e grado la persona umana dell'alunno deve essere rispettata, interessata, formata. E l'uomo è eminentemente spirito libero, tendente appunto nella scuola ad una quotidiana maggiore e migliore liberazione.

Senza farsi eccessive illusioni, si deve tendere a che la scuola non sia una parentesi nella vita, un sacrificio subìto a malincuore, una mortificazione, il regno della passività, che solo dal domani attende un qualche significato e riconoscimento, riducendosi ad una funzione strumentale pratica: titoli e lavoro.

Il principio dell'interesse, il clima d'amorevolezza, l'aderenza umana e didattica degli insegnamenti creano già un certo senso di spontaneità, di partecipazione.

Ci vuole di più. L'attività, l'iniziativa, la responsabilità devono dominare sempre più nell'ambiente e nel lavoro scolastico.

Pur nel rispetto delle direttive, dei regolamenti e della saggezza secolare, l'ornamento ambientale, l'ordinamento delle azioni esterne, l'esecuzione di tanti atti marginali, l'attività parascolastica, alcune modalità dell'insegnamento e del lavoro, ecc. devono essere lasciate agli allievi o almeno al loro crescente concorso.

Col passar degli anni le forme della ricerca, del lavoro, dello studio personale o collettivo devono affiancarsi abbondanti all'azione dell'insegnante, divenuto per quanto è possibile stimolo e guida. E perchè non lasciare agli alunni l'iniziativa della scelta dei corsi secondari, della formazione di alcuni programmi a contenuto facoltativo?

Le scuole nuove, con le forme dell'attivismo e dell'autogoverno, sono da questo punto di vista sulla direttiva esatta d'una scuola educatrice d'uomini.

108. — Campo d'esercizio di virtù morali, luogo d'istruzione morale, sistematica e occasionale, può e deve essere detta la scuola.

La cosa è pacifica per il grado elementare. Poi regna il caos. Chi vuole riservato ogni insegnamento morale alla famiglia o alla Chiesa, chi lo vuole limitato ai grandi princìpi che non presuppongono nessuna filosofia e tanto meno una teologia, chi lo fa coincidere coll'insegnamento della religione o d'una casistica mai compiuta.

La situazione di fatto è molto triste. Se si escludono alcune scuole cristiane, le altre non svolgono in modo sufficiente questo còmpito educativo. I genitori non lo richiedono, i programmi non lo contemplano, gli

insegnanti o non osano o non possono interessarsene, i giovani prendono quel che vien dato.

È illusorio pensare all'opera diretta delle famiglie e delle Chiese. Le prime di solito non sanno fare, le seconde sono frequentate da un numero minimo di fedeli a questo scopo. D'altra parte la formazione morale è vasta e complessa come qualsiasi altra formazione, che ha anni d'insegnamento a disposizione.

L'unica morale dei più è l'ignoranza o la buona fede, un po' d'intuizione, di buon senso, qualche vago ricordo di lontani insegnamenti, sentimenti vaghi.

Certo risalta forte il compromesso di ogni scuola che non sia ispirata e non contempli nel suo programma la formazione esplicita, organica, secondo una visione filosofica e teologica della vita.

Naturalmente non basta un insegnante disperso fra i tanti colleghi indifferenti o anche più o meno largamente ostili e dissenzienti. È questione d'indirizzo totale.

Quanto alle virtù da praticare nella scuola basta ricordare il senso generale del dovere di perfezionar se stessi, di rendersi utili alla società, la laboriosità, la lealtà, la ricerca e il rispetto amoroso della verità, la tenacia, la moderata compiacenza nei successi, e l'umile accettazione dei limiti, la fiducia docile, la solidarietà organica nell'esecuzione del lavoro e della vita collettiva.

109. — La comunità degli alunni cristiani attorno ai loro insegnanti forma un piccolo corpo mistico di credenti. E come tale essa deve vivere, credere, pregare, agire, sperare nella gioia e nella fatica, vivere i cicli liturgici, istruirsi sulle realtà credute, seguirne il corso storico, innestarvi ogni altra realtà, per coglierne il valore eterno assoluto.

Lo stesso deve fare una comunità di semplici credenti in Dio. Pur con un vincolo meno stretto, non possono dimenticare che il più alto interesse, il sommo valore, la passione dominante, la prospettiva del pensiero e il cammino della vita, è a tutti comune.

Anche in questo settore ha molta importanza l'esplicito insegnamento religioso organizzato; ma forse assai più ne ha l'ispirazione generale religiosa (cristiana) di tutto l'ambiente, di tutti gli insegnamenti, di tutti gli insegnanti.

Di fatto la lacuna è enorme. La positiva lotta di atei e laicisti ne accentua le proporzioni; per indifferenza e disorganizzazione i credenti non sanno farsi ancora sentire. Perchè proprio in nome della libertà si impone a chi crede di dimenticare la propria fede religiosa in nome d'un incontro su piani d'uguaglianza negativa?

Il fatto è pericoloso, e può anche rivelare l'accettazione dell'errore e della falsità proprio nel regno della verità.

La storia degli uomini, delle scienze naturali, dei fatti civili, della vita, del pensiero, ha alla sua origine Dio Creatore, e l'ha pure nel corso e al termine. È pericoloso che il giovane, il quale in casa o in chiesa ha sentito questo riferimento abituale a Dio, ha sentito affermare la centralità di Cristo, animatrice e giudicatrice d'ogni autentico valore, entrando nelle aule del sapere scientifico, sistematico, erudito, non senta più fatto a Dio e Cristo alcun riferimento, quasi che neppure esistessero. Se ciò è sempre pericoloso può anche divenire falsità.

110. — L'entrata nella scuola reca i pericoli del conformismo, della condotta e della mentalità collettiva di massa, dell'omertà. D'altra parte, è innegabile la forza d'educazione sociale propria della scuola.

Soprattutto se l'insegnante l'organizza e la fa funzionare attivisticamente come vera società, con iniziativa, responsabilità, operazioni distribuite secondo le capacità e secondo le esigenze di avviamento all'azione, la scuola diventa palestra d'esercizio di virtù sociali, eco della vita della più grande società che vive attorno, preparazione dinamica alla società di domani.

Avviatasi come aggregato informe, ogni classe, ogni istituto scolastico, deve poco per volta favorire saldi collegamenti minori, fra gli alunni e con gli insegnanti, per entrare poi nelle forme efficienti d'una più grande società organizzata, ma senza perdere il pregio d'una relativa autonomia e d'una comunione più stretta possibile nella cerchia minore di piccoli gruppi.

Coltivando le intelligenze ed esercitando nello studio del passato e nell'inserimento nel presente, la scuola democratica ha il còmpito grave di formare sia i dirigenti onesti e capaci, di cui scarseggiano oggi tutte le attività, sia gli esecutori subordinati, anch'essi intelligenti, critici, laboriosi.

La Chiesa e lo Stato hanno superato il periodo dell'individualismo o del collettivismo passivo. Hanno bisogno di numerosi uomini e cristiani dai larghi orizzonti.

3. Insegnanti educatori.

111. — Tutti lo dovrebbero essere nella costante intenzione e azione generale. In ogni classe lo dovrebbe essere quasi d'ufficio, per elezione o vocazione, o per diretto incarico, l'insegnante principale. Qualcuno almeno lo sia ovunque per rimediare alle deficienze delle impostazioni ufficiali.

Direttori e presidi devono sentirsi investiti d'un còmpito educativo, sia che lo svolgano personalmente, sia che v'indirizzino il personale. Negli scrutini non ci si arresti al puro bilancio scolastico e disciplinare, ma si valutino le possibilità, i bisogni, si assumano delle responsabilità, degli incarichi d'intervento educativo, correttivo, orientativo. Sarebbero necessarie altre riunioni apposite, fra gli insegnanti regolari, sotto la direzione d'uno di loro o del preside della scuola, alcune volte anche con l'intervento dei genitori degli interessati.

In ogni classe può far molto l'*insegnamento ordinario* principale. Qualche altra soluzione fu tentata con un *educatore di classe*. Molto può fare l'*insegnante di religione*, o l'eventuale *cappellano*.

Ma anche insegnanti singoli possono agire con efficacia, benchè si limitino di solito a quelli che spontaneamente ne apprezzano e chiedono la guida.

Se però educativamente son essi medesimi dei falliti, è anche grave il male che possono fare. Dopo i genitori, gli insegnanti, specialmente se capaci e di spiccata personalità, sono coloro che hanno sui giovani il maggior ascendente. Ed a una certa età possono perfino superare l'efficacia tenace dell'educazione familiare, per rovesciarla o integrarla in bene, ma anche più facilmente per pervertirla.

Gli interventi educativi riguardano di solito per lo più problemi di metodo di studio e lavoro generale o, per singoli insegnamenti, spiegazioni o informazioni ulteriori, consigli di libri, di riviste, di fonti, orientamenti per la scuola e per la vita, problemi connessi con l'età, con le mille situazioni della vita giovanile in aperture d'ogni genere.

4. Integrazioni parascolastiche.

112. — L'iniziativa degli insegnanti, degli scolari medesimi, delle famiglie, deve far sorgere attorno alla comunità scolastica infinite forme di integrazione educativa e di manifestazioni di vitalità giovanile. Circoli di cultura, gruppi turistici, manifestazioni d'arte, circoli di formazione ed educazione cinematografica, organizzazioni caritative, iniziative d'integrazione artistica, lavorativa, linguistica moderna, culturale generale, fanno dello scolaro, necessariamente sacrificato dalle esigenze rigorose dei programmi e della collettività scolastica livellatrice, un uomo più completamente formato.

A volte preparano o decidono la vocazione futura.

L'iniziativa che il giovane vi esercita ne coltiva, rivela, integra le capacità, ne allena la personalità.

Indicazioni bibliografiche

Braido P., « Còmpiti e responsabilità della scuola secondo Antonio Rosmini », in " Or. Ped. ", a. II, 1955, n. 2, pp. 154-164.

Mazza M., *Scuola viva,* La Scuola, Brescia 1952.

Nosengo G., *La verità nella scuola,* UCIIM, Roma 1953.

Olsen E. G., *School and Community,* New York, Prentice-Hall, 1949.

Pio XI, « Scuola laica e scuola cristiana », 2-11-1924, in " Osserv. Romano ", 24-25 novembre 1924.

Pio XII, « Per una scuola secondo l'ordine cristiano », 8-9-1946.

— « Maestri cattolici », 4-XI-1955.

Stefanini L., « Il vaglio umanistico della scuola attiva », in " Rassegna di Pedagogia ", a. XI, n. 1-2, p. 3-25.

Vari Autori, *La funzione educativa del Capo d'Istituto,* Roma, UCIIM, 1953.

CAP. III

EDUCAZIONE COLLEGIALE

113. — A proposito d'un argomento così delicato possiamo appoggiarci molto al discorso di S. S. Pio XII del 20 aprile 1956 ai giovani e superiori del Convitto Nazionale Maschile di Roma.

« L'educazione collegiale, particolarmente nei convitti, nonostante abbia dato nel passato e al presente buoni risultati, è stata oggetto di severe critiche da parte di alcuni cultori delle scienze pedagogiche, che la vorrebbero bandita, quasi sia del tutto inetta. Ma le critiche, anche se avvalorate da questo o quell'altro provato difetto, non costituiscono un sufficiente motivo di generale condanna dell'educazione collegiale in se stessa ».

Per quanto è possibile, anche se a costo di profonde innovazioni da apportare con intelligenza e coraggio alla forma che potremmo chiamare tradizionale (dall'opinione comune, dai pedagogisti, dalle statistiche e dalla crisi numerica dei convittori, ritenuta ormai sorpassata) occorre ridare di nuovo sufficiente efficacia a tale istituzione, pur tuttavia coscienti che resterà sempre per sua natura « necessariamente imperfetta ».

Forse proprio l'ammissione di questa costituzionale imperfezione segnalata dal Papa condiziona il coraggio di studiare e d'operare le revisioni richieste.

Sarebbe infatti assurdo rinunciare ai vantaggi che l'educazione collegiale ha offerto e offre, specialmente in ambiente cattolico, con la ricchezza dei mezzi naturali e soprannaturali, con tradizioni d'incomparabile validità formativa, quali ad esempio ha lasciato un Don Bosco proprio in tale campo.

E poi per alcune categorie di giovani è impossibile farne a meno.

Problemi ve ne sono ad ogni passo; alcuni di natura generale, altri imposti da condizioni particolari d'età, di scopo, ecc...

1. Pericoli e difetti.

114. — I più conclamati dai nemici dell'educazione collegiale, e realmente facili ad aver luogo, si possono riassumere nel termine di *spersonalizzazione*.

Non che i giovani formati fuori dei collegi abbiano sempre una più spiccata personalità. Tuttavia è innegabile che « la vita in comune, fuori dell'ambiente naturale, sotto l'impero d'un rigido regolamento, che non sappia discernere individuo da individuo, presenta i suoi pericoli. Per poco che si sbagli, si avranno alunni tutt'altro che avviati al senso della responsabilità personale; ma trascinati, quasi come incoscienti, dal meccanicismo delle azioni ad un puro formalismo, sia nello studio che nella disciplina e nella preghiera. La stretta uniformità tende a soffocare l'impulso personale... ».

È facile che i giovani siano considerati come dei numeri, la cui individualità interiore è indifferente, e non è mai incontrata, curata, formata, riformata. Lo può simboleggiare l'uso di chiamare con il cognome, non col familiare nome, le designazioni fatte con numeri, l'uso del sorteggio, ecc...

La massa con le sue esigenze è la principale responsabile. « È da evitare in ogni caso quella comunanza troppo uniforme che pone talora qualche centinaio di collegiali, differenti anche per età, a studiare, a dormire, a pranzare e a giocare in un unico edificio, con un unico orario, sotto un unico regolamento. Si cerca bensì di ovviare all'inconveniente mediante la divisione in gruppi omogenei... Ma anche così divisi in gruppi... occorre che ognuno si senta oggetto di speciale attenzione da parte dell'educatore, e che non riceva mai l'impressione di essere confuso e dimenticato nella massa... ».

Spersonalizzanti e anche diseducative rischiano poi di essere le *manifestazioni di massa*: manifestazioni ufficiali, a frasi fatte, senza spontaneità, senza convinzione, in cui i giovani sentono esprimere da superiori o da compagni sentimenti che non hanno mai provato, dove tutto è detto in forme usuali, gonfie e rettoriche, canti dalle parole melate, esagerate per non dir false, l'ufficialità degli elogi e dei rimproveri, la periodicità ricorrente di certe esortazioni, la mediocrità insincera a volte camuffata dalle cariche, l'ordine e il conformismo richiesto come prima e spesso anche ultima mèta, l'abituale riferimento anonimo dell'affetto, dell'incitamento, dell'approvazione, dell'assegnazione delle responsabilità.

115. — Facile è il *livellamento* che non tiene conto delle differenze d'età, di temperamento, d'educazione passata, di vocazione futura, di sensibilità, di carattere, di energie fisiche e spirituali, delle disposizioni del momento... « La inflessibile urgenza del regolamento fomenta talvolta l'ipocrisia, oppure impone un livello spirituale, che per gli uni sarà troppo basso e per gli altri, invece, irraggiungibile... I fanciulli non sono mai uno uguale all'altro, nè per intelligenza, nè per indole, nè per le altre qualità spirituali: è una legge della vita ».

Quando le manifestazioni della moralità sono ridotte al buon ordine del comportamento esterno, è facile la caduta d'ogni differenza interiore. Nulla poi è tanto penoso quanto il livellamento delle espressioni della vita religiosa, ridotta a grigia uguaglianza per ogni età, per ogni personalità, per ogni giorno dell'anno, per ogni anno della vita.

È il pericolo delle istituzioni legate da complessi organizzativi e tradizionali, e che hanno grettamente confuso le tecniche con lo spirito e il metodo.

116. — Ma forse il più grave difetto educativo dei collegi è la *mancanza d'iniziativa offerta o richiesta* ai giovani. Anche le migliori forme cadono sotto questo difetto, certo non facilmente superabile. Partendo da una esplicita diffidenza nelle capacità di pensiero e condotta dei giovani, preoccupate di facilitare il còmpito dei superiori, tendono unicamente a far dei giovani dei fedeli, ubbidienti, perfetti esecutori, assimilatori, nei casi migliori in un clima di spontaneità, d'affetto, di ragionevolezza, perfino di collaborazione, ma quasi mai d'iniziativa.

I superiori hanno pensato a tutto, hanno deciso, hanno scelto, hanno adattato, hanno costruito, loro, il mondo migliore dei possibili. I giovani ubbidiscano, e si formino alla virtù e alla scienza.

Così i giovani sono dispensati dal pensare, dal valutare, dallo scegliere, dall'assumersi responsabilità. Questo per la scuola, per lo studio, per il divertimento, per le passeggiate, gli spettacoli, gli orari, le feste.

117. — Quasi inevitabile, almeno in parte, è l'*incompiutezza* della vita e dell'educazione collegiale. Essa avviene in un ambiente artificiale, fuori per sè dal corso della vita ordinaria, a volte volutamente estraniata ancor più. Manca il contatto coi genitori, manca la vicinanza con fratelli e sorelle, con amici che permettano un mutuo influsso di conoscenza, d'affetto, di iniziative libere, manca l'esperienza e l'esercizio dell'avvìo alle forme della vita pubblica.

Ma da altro punto di vista, il collegio è impoverito dalla riduzione della vita giovanile alle forme elementari del nutrirsi, studiare, pregare (negli ambienti religiosi), giocare nelle forme più usuali. È eccezionale

il caso che si faccia di più, ad esempio nel campo artistico, sportivo, culturale, ricreativo, sociale, civile.

118. — Senza esagerare, bisogna però realisticamente ammettere pericoli di *deviazioni morali*. La gioventù costituisce una tentazione per gli educatori moralmente impreparati, che possono distribuire male il loro affetto, impostare male la gerarchia dei valori e falsare i modi d'acquisirli, deformando le personalità.

Anche i giovani si possono guastare tra loro. Intimità, confidenze morbose hanno facile campo per comunicarsi il male. Mancata formazione o mancanza di occasioni d'espandere normalmente la vita affettiva che cresce con la maturazione sessuale, dànno luogo a deformazioni del sentimento, a ipersensibilità, a violente emozioni, pericolose sia in collegio, come all'uscita da esso.

Per reazione contro imposizioni troppo rigide e sproporzionate nella disciplina, nella condotta morale, nella stessa vita religiosa, possono manifestarsi o covare latenti forme di insofferenza o anche *volontà di liberarsene* al più presto.

2. Pregi e vantaggi.

119. — I difetti e i pericoli sono gravi, in parte anche non completamente eliminabili, come riconosce ogni educatore più amante della verità che delle vanterie.

« Certamente l'ambiente familiare... è il più adatto ad assicurare una buona ed anche perfetta educazione ». E tuttavia il collegio resta una « istituzione provvidenziale, senza la quale molti giovanetti resterebbero privi di grandi beni ».

E non solo perchè molte famiglie non hanno la possibilità materiale del tempo e dei mezzi per compiere personalmente l'azione educativa, ma perchè molti giovani o non hanno famiglia, o non sanno dove l'hanno, o l'hanno fisicamente o moralmente sfasciata, o soprattutto incapace di assolvere il suo primo dovere naturale. Senza negare che altre volte è proprio la stima (anche se solo parzialmente meritata) per i pregi e i vantaggi del collegio, o di certi collegi, che convince i genitori ad inviarvi i figli.

Difetti e pericoli non sono del tutto insormontabili, pregi e vantaggi si possono attuare e moltiplicare, con una più accurata scelta e preparazione del personale, con un più intelligente impiego delle sue capacità, forse anche con la revisione scientifica e coraggiosa di qualche ordinamento della vita interna.

120. — « I principali pregi di questa (della vita collegiale) sono la formazione dell'animo ad una più austera coscienza del dovere, al senso della disciplina e della precisione, all'abitudine nell'ordinare le proprie occupazioni, al sentimento della responsabilità dei propri atti ».

In famiglia il ragazzo è fin troppo curato, trova chi tiene a posto tutte le cose sue, chi pensa a tutto quanto gli occorre. Gli orari sono quel che egli vuole, e le inibizioni del parlare, della volontà di divertirsi, delle distrazioni, della condotta scapestrata, della scompostezza, non sono frequenti. L'improvvisazione rischia di non abituarlo per tempo all'ordine, di fargli sprecare forze e tempo.

Non così la vita collegiale, che coi suoi regolamenti e orari fissi l'aiuta a vincere la dispersione, e a formarsi invece al controllo, alla precisione, al rispetto d'un ordine assai utile nella vita.

121. — « Nel collegio il giovane è condotto per tempo a saper convivere in società, grazie ai differenti rapporti in cui viene a trovarsi coi superiori, coi condiscepoli e con gli inferiori, almeno per età. Egli è spinto alla sana emulazione, al giusto senso dell'onore e all'accettazione dei necessari sacrifici ».

122. — Proprio negli anni delicati, influenzabili, indifesi, deboli della giovinezza, il ragazzo, e un po' anche il primo adolescente, sono sottratti ai cattivi influssi d'un ambiente familiare e sociale non fatto certamente per favorire lo sviluppo nè formativo nè tanto meno educativo.

Per questo il collegio non è augurabile nè ai bambini (troppo bisognosi di affetto e d'intimità familiare) nè ai giovani (oramai bisognosi e capaci d'una vita d'iniziativa e di libertà formatrice che ben difficilmente il migliore dei collegi potrà offrire).

Invece il ragazzo ha nel collegio l'ordinaria salvezza dalle distrazioni e dalle tentazioni d'un ambiente senza riguardo per lui, allettante, distraente, conturbante. Viene sottratto ad ambienti a volte igienicamente inadatti, alle esagerazioni dello sport, al vortice delle letture, degli spettacoli, dei divertimenti rovinosi, alla facilità degli scandali e delle relazioni sentimentali precoci.

E per altra parte è ancora possibile portare dentro al collegio quel tanto di vita normale e ordinata che permetta al ragazzo di sentirsi a suo agio e non eccessivamente mortificato.

123. — L'aspetto più positivo del collegio sta però nella possibilità ch'esso offre d'una cura più perfetta della formazione e dell'educazione giovanile.

Un personale scelto, preparato vocazionalmente e scientificamente,

sperimentato, numeroso, quasi o addirittura proprio totalmente consacrato al lavoro educativo, specializzato secondo le esigenze scolastiche e formative, ricco di scienza, di virtù morali, di fede e carità religiosa, di qualità educative, darebbe già garanzia d'un'efficienza che famiglie e scuole pubbliche non raggiungeranno mai.

L'abbondanza e la distribuzione del tempo di lavoro, la convivenza e la familiarità continua con insegnanti ed educatori, rendono possibile un'opera formativa, culturale, morale, religiosa, generale e individuale, senza paragoni.

3. Rimedi e cure.

124. — « Occorre in primo luogo saper discernere negli alunni ogni singolo caso... Essi vanno dunque *considerati singolarmente,* sia nell'assegnar loro il tenore di vita, che nel correggerli e giudicarli ». La massa infranta nei luoghi, nei movimenti, deve dar luogo a gruppi sciolti. A questi « sarebbe opportuno di assegnare un orario, un regolamento ed esercizi differenti e proporzionati ». In essi ancora è possibile che « ognuno si senta oggetto di speciale attenzione da parte dell'educatore... Da tale singola premura deriverà nell'alunno lo stimolo ad affermare e sviluppare il suo temperamento personale, lo spirito d'intrapresa, il senso della responsabilità verso i superiori e i coetanei, non altrimenti che se egli vivesse in seno ad una numerosa e bene ordinata famiglia ».

125. — « Il secondo carattere che deve informare l'educazione collegiale consiste nella *moderazione* », da assumere a norma dell'educatore « sia quando stabilisce una regola, sia quando ne esige la osservanza. Occorre un illuminato senso di discrezione nel determinare la durata dello studio e dello svago, la distribuzione dei premi e dei castighi, la concessione della libertà e le esigenze della disciplina ».

Autorevole è l'insegnamento del Papa quando afferma che « anche gli esercizi di pietà debbono conoscere la retta misura, affinchè non divengano peso quasi insopportabile, e non lascino nell'animo il tedio ». Egli rende responsabile questo zelo eccessivo di qualche crollo posteriore nella pratica religiosa. E stabilisce questo chiaro criterio generale: « Si deve certamente aiutare ed esortare il giovane a pregare; ma sempre in tale misura, che la preghiera rimanga un dolce bisogno dell'anima ».

È poi d'elementare evidenza la necessità che le forme e le formule della preghiera siano aderenti alle possibilità ed esigenze delle singole età, delle varie situazioni spirituali, tendenti alla robustezza profonda delle convinzioni, alla sostanzialità delle devozioni, ricche di espressioni liturgiche,

seguite nella maniera più adatta ad esser continuata nei pericoli di vacanza e nella vita.

126. — « Un'aura di *serena soavità* dovrebbe, in terzo luogo, aleggiare in ogni collegio, tale però da non compromettere la formazione di forti caratteri... Il senso del dovere si inculchi mediante la personale persuasione e con argomenti di ragione e di affetto ». Comandi, rimproveri, punizioni, non possono bandire la soavità dei modi. « Essa deve presiedere il giudizio e superare la stretta giustizia ».

Spirito di famiglia, intimità cameratesca, amicizia, clima di alta idealità, giustizia, stima, giusta libertà d'iniziativa, grazia di Dio soprattutto, creeranno quell'atmosfera di gioia, che esplode nelle manifestazioni spontanee, nelle feste spesso indimenticabili, attivamente preparate.

127. — Ma è anche doveroso accentuare l'aspetto formativo dell'*ambiente* e d'ogni relazione. Specialmente i giovani più grandicelli, specialmente in collegi retti da sacerdoti o da suore, domandano che gli stessi professori siano sempre prima di tutto padri, madri, fratelli maggiori, preoccupati, attenti, capaci di comprendere e di risolvere tutti gli stati d'animo problematici, vere guide per la vita su una sfera ben più ampia del puro, coscienzioso e giusto lavoro scolastico.

128. — Il più bel collegio è sempre una gabbia, sia pure dorata, e per sua natura impone ai giovani limiti di libertà. Orbene il giovane è disposto non solo a dimenticare ciò, ma anche ad accettarlo lietamente qualora trovi un compenso nella larghezza delle idee, del cuore, dell'affetto, della comprensione e soprattutto nella *grandezza dell'educazione* che gli è offerta.

Proprio i più ricchi di intelligenza, di vitalità, d'iniziativa, le personalità già delineate, ma anche qualche mediocre o anche apatico, capiscono che c'è una libertà esteriore che ha ben poco valore, e un'altra che è la vera, che sta nella conquista della verità, della cultura, dell'abilità tecnica, e più ancora nella sicurezza del giudizio e della condotta morale, nella profondità delle convinzioni religiose, nella spigliata impostazione e soluzione positiva della più realistica problematica della vita personale e sociale. Questa libertà può abitare anche i collegi.

Son fuori strada i piccoli ideali borghesi di chi tende unicamente a preservar dal male, a far degli ubbidienti, dalle poche e chiuse idee e valutazioni. Faranno sempre degli scontenti, anche se daranno un diploma e un lavoro.

129. — Pio XII indica nel *semiconvitto* la forma moderna ideale « dove il giovanetto aggiunge ai vantaggi della educazione familiare quelli

propri della vita collegiale ». Non sempre è possibile e conveniente arrestarsi a questa « via di mezzo », perchè spesso la famiglia va sostituita maggiormente, o è proprio necessario un ambiente totalmente nuovo, ben più difeso, ad opera più intensa.

Rimane l'opportuno richiamo che indica come mèta quella di raggiungere con tale forma il più alto numero di giovani, per portar loro i vantaggi dell'educazione collegiale umana e cristiana.

130. — Con gli educatori e l'ambiente condividono le responsabilità anche gli *alunni*. « Mirare dunque al più alto grado possibile è il primo passo in ogni educazione ». Solo la coltivazione di « belli e grandi ideali » li aiuteranno a vincere lo stato tanto deprecato e comune di apatia e d'indolenza. « Al desiderio deve dunque seguire l'impegno; questo a sua volta deve essere costante, inflessibile nelle difficoltà, pronto ai cimenti e alle rinuncie ».

Dalla buona disposizione deve sgorgare la collaborazione attiva, tradotta in atto nella « piena fiducia » e nella « docilità », nella « costante generosità nell'impegnarsi ».

« Occorre inoltre che i giovanetti collaborino insieme nell'edificare il loro splendido avvenire », per mezzo dell'interdipendenza degli influssi, naturalmente buoni, rinsaldati e prolungati nel tempo da « profonde e sane amicizie ».

Se s'aggiungerà alla collaborazione del collegio e degli alunni, quella della famiglia, in « una perfetta concordia di princìpi e d'indirizzi », coronata dall'altra, « più elevata, efficace ed intima che esercita la religione per mezzo dei suoi ministri », gli alti ideali potranno divenire confortevole realtà.

4. Il collegio di Don Bosco.

131. — È senza dubbio una delle migliori attuazioni dell'educazione collegiale. Le possibilità che offre come ricchezza di patrimonio educativo sono frutto dell'umanità e della santità di Don Bosco e della ormai lunga e varia esperienza salesiana.

Innegabilmente oggi e domani la continuità della sua efficienza è condizionata in parte all'apertura alle esigenze della sperimentazione e al riesame scientifico della problematica educativa, alla luce della conoscenza dell'educando, dell'insistenza per un clima di iniziativa e di più largo contatto con la vita.

Eppure certe realizzazioni della genialità educativa di D. Bosco superano ogni contingenza e s'innalzano al di sopra di ogni artificiale elabo-

razione moderna di punti particolari. È il vero spirito, il sistema, il metodo di Don Bosco.

Sopra tutto spicca la soluzione *familiare* del problema della tonalità generale dell'ambiente, delle relazioni tra superiori e alunni, dai Superiori maggiori, al Direttore locale, all'insegnante, all'assistente. Familiarità vuol dire assoluta convivenza con i giovani, minimo indispensabile delle distanze, presenza e partecipazione a tutti gli atti della vita religiosa, ricreativa, scolastica, col tono paterno, fraterno, quasi materno, dell'amorevolezza continua, confidente, educativa.

L'assistenza, di cui si tratterà a parte, è il mezzo e la forma più generale dell'educazione, che raggiunge l'individualità senza nuocere alla comunità.

La disciplina, in questo clima di ragione e di affetto, è, in linea di principio, quella che logicamente si chiederebbe in una famiglia. Così almeno secondo D. Bosco.

Ragione e affetto, clima di familiarità, interessamento e consacrazione assoluta per la formazione e il bene dei giovani, dispongono alla più schietta spontaneità e confidenza reciproca, dove il dovere può essere amato, l'ordine desiderato, le correzioni apprezzate, i castighi veri e propri quasi banditi.

Il lavoro, di scuola o laboratorio o campagna, è cospicuo, ben distribuito, ben preparato e curato. Esso salva dall'ozio, allontana la tristezza e dà origine a quel culto del dovere che ha grande potere educativo morale e religioso.

Una certa compiutezza di vitalità è attuata col divertimento abbondante, con le accademie, con le recite teatrali, con elementari forme di educazione cinematografica, con gite turistiche, con qualche audizione musicale.

132. — Superando il pericolo di confondere il metodo e lo spirito di Don Bosco con le forme tecniche da lui variamente mutuate da altre istituzioni e usi del tempo, il collegio salesiano può affrontare fiducioso il presente e l'avvenire, con le sue esigenze.

Ricco di spiritualità sacramentale, di istruzione religiosa, di preoccupazione morale, può facilmente aprirsi alle forme più recenti della vita liturgica, può approfondire il contenuto dogmatico e morale della predicazione e della scuola secondo le recenti insistenze dei Pontefici e dei Teologi, può ampliare l'applicazione dei princìpi morali alla problematica storica della vita personale e sociale.

Per quanto riguarda l'iniziativa cui progressivamente avviare i giovani, già nel tempo della vita scolastica e collegiale, s'incontrano difficoltà

comuni ad ogni forma tradizionale di collegio, non facilmente solubili oltre piccoli margini consentiti. Vi suppliscono il valore oggettivo di quanto i superiori dispongono e le forme aperte della collaborazione educatrice (es. le Compagnie religiose, i gruppi giovanili, culturali, sportivi, ecc.).

Ma, prescindendo dalle forme e dalle tecniche, il valore educativo del collegio è assolutamente condizionato al reale valore umano, morale, religioso degli educatori e alla positività, intensità e incisività del clima spirituale, che essi sapranno crearvi.

Indicazioni bibliografiche

CORALLO G., « Tradizione e rinnovamento nelle scuole dei religiosi », in " Or. Ped. ", 1954, n. 3, pp. 328-333.

DALLA NORA G., « L'esercizio della libertà tra gli alunni degli internati », in " Or. Ped. ", 1954, n. 1, pp. 29-41.

GOENS D., *Villaggi di fanciulli*, Roma, AVE, 1946.

MISANI A., *Educazione in collegio*, Ancora, Milano 1945.

PIO XII, « L'opera educativa dei collegi », 10-IV-1956.

REY - HERME, *Mentalité " religieuse " et perspective pédagogique*, Paris, Téqui, 1952.

VARI AUTORI, *Atti e documenti del I Convegno internazionale delle Religiose Educatrici*, S. Songregaz. dei Religiosi, Roma sett. 1951, Ediz. Paoline, Roma 1952.

CAP. IV

OPERE, ASSOCIAZIONI E GRUPPI GIOVANILI

133. — Hanno un'unica finalità: contribuire al conseguimento più largo e sicuro della formazione del giovane d'oggi, dell'uomo di domani.

L'educazione che si potrebbe denominare ufficiale, fornita dalla famiglia, dalla scuola, dal collegio, dalla Chiesa, ha bisogno d'*integrazioni* che provvedano ad approfondirne l'opera, o qualche volta addirittura a completarla riguardo ad aspetti speciali per i quali sono indispensabili formule educative più aderenti e più facili ad adattarsi alle contingenze storiche.

Naturalmente queste *integrazioni* non dovranno mai operare contro l'opera delle istituzioni madri, bensì agire o all'interno di esse o almeno in stretto accordo con esse.

Per questo motivo si può parlare di integrazioni *interne* ed *esterne*.

Tra le prime ad esempio figurano i *gruppi di lavoro* scolastico o parascolastico nell'ambito della scuola, le *associazioni religiose*, i *gruppi giovanili* con finalità varie nell'ambito del collegio, *oratori e movimenti d'azione cattolica* all'interno dell'educazione curata dalla Chiesa.

Fra le seconde, dotate di maggiore autonomia, si può accennare al grande *movimento scoutistico*, che fiancheggia come formula educativa originale le istituzioni educative classiche, i *gruppi giovanili a direzione giovanile* o diretti da adulti *con larga partecipazione giovanile*, come circoli, clubs, forum, associazioni sportive, culturali, ricreative, sociali, politiche.

Il carattere comune a tutte queste forme integrative d'educazione è di essere forme d'*associazione* giovanile, dotate di *libertà* nel formarsi e di *iniziativa* nell'agire.

Sono perciò sempre *espressioni di vita sociale,* e come tali hanno la funzione di avviare i giovani alla vita associata, favorendo il conseguimento degli abiti e delle virtù corrispondenti, selezionando i futuri dirigenti, allenando ognuno a coordinarsi o subordinarsi nell'assolvimento dei propri impegni, in vista dell'incontro delle finalità personali con le finalità comuni.

Libertà e iniziativa garantiscono un clima efficientemente educativo, ricco di *attivismo.* E in ciò mirabilmente integrano le deficienze a volte notevoli delle istituzioni ufficiali, meno attente o capaci d'attivizzare i propri metodi.

Alla luce di queste premesse generali conviene ora soffermarsi assai brevemente nell'esame di alcune espressioni più significative.

1. L'Oratorio.

134. — Si può definire l'opera nella quale la Chiesa cura la formazione morale e religiosa della massa della gioventù cristiana, integrando l'azione educatrice delle famiglie, delle scuole, dei collegi, e la propria azione generale sul complesso indifferenziato dei fedeli.

Inoltre come vera casa della gioventù cristiana, l'Oratorio deve offrire tutte le iniziative adatte ad occuparne in modo piacevole il tempo libero, mediante un sano divertimento (gioco, sport, teatro, cinema, televisione, canto e musica, lettura, turismo...), col duplice scopo di favorire una soddisfacente distensione ricreativa ai frequentatori, e di costituire un'attrattiva per i lontani, così da poter conseguire con tutti il fine primario della formazione morale e religiosa.

L'Oratorio deve perciò abbondare soprattutto di mezzi d'istruzione, generale e specializzata, nelle forme varie della vera scuola (catechismo, cultura), della predicazione, delle conferenze, ma soprattutto dell'accostamento occasionale per la soluzione d'ogni problema, per l'illuminazione ininterrotta, per la correzione e l'integrazione delle opinioni false o incomplete altrove apprese.

Vita liturgica, comodità e invito alla frequenza dei SS. Sacramenti, direzione spirituale, possibilità di più intensa formazione religiosa e morale, devono stare al centro d'ogni attenzione. Però tutto deve assumere tonalità giovanili, ben differenziate secondo le età e le esigenze spirituali, anche a costo di sacrificare le masse coreografiche, ma livellatrici. L'efficienza vale sopra ogni cosa.

Non occorre dire che vi deve dominare un caldo spirito di famiglia, perchè i giovani cercano spesso ancor più del divertimento e prima della formazione, l'amicizia fraterna, paterna o materna, del sacerdote o della

suora o del dirigente, cuori caldi di comprensione, d'interessamento personale disinteressato eppure bramoso di bene, saggi consiglieri, sostegni in ogni lotta.

Nel clima dell'Oratorio devono fiorire le buone conoscenze e amicizie tra coetanei.

Idealmente inserito nell'organismo vivo delle Parrocchie, l'Oratorio deve essere il centro e l'ambiente della nascita e dell'azione di infinite iniziative e organizzazioni ricreative, formative, apostoliche, sociali, adatte ad ogni età, ad ogni livello di spiritualità, ad ogni situazione ed esigenza di vita e professione.

Con l'unità deve trovare posto anche una articolazione organica, così da permettere che fanciulli, ragazzi, adolescenti, giovani, vi trovino espressioni di vitalità adatta.

Per la libertà della frequenza e per un clima invitante, vi deve essere grande cura di adattarsi ai gusti e alle esigenze d'orario e d'iniziativa, conformi ai luoghi, ai tempi, alle età. Così pure va lasciato vasto campo alla collaborazione (nelle decisioni e nelle attuazioni) e alla vera iniziativa. Le molte attività offrono largo campo ai capaci in ogni ramo d'azione, e occasione di maturarsi.

La piena aderenza immediata alla vita, la continuità lunga della frequenza, fanno dell'Oratorio una fucina di cristiani d'azione, un vivaio di vocazioni superiori.

2. L'Azione Cattolica.

135. — È una forma educativa specializzata promossa dalla Chiesa.

Intesa come formula larga comprende i Movimenti Cattolici specializzati che mirano a penetrare animando e organizzando il mondo giovanile cristiano del lavoro operaio, professionistico, rurale, dello sport, dello studio, del turismo.

Sono più propriamente detti Opere e Servizi di A.C., e in essi lavorano dirigendo e lievitando in senso educativo i Militanti di A.C., mentre i Soci ordinari sono aiutati dall'istruzione, dall'esempio e dalle forme organizzative per una maggior formazione e pratica morale e religiosa.

Così operano i movimenti della Gioventù Operaia, Studentesca, Rurale, il Centro Sportivo Italiano (CSI), il Centro Turistico Giovanile (CTG), ecc.

Nella formula più ristretta, l'Azione Cattolica, tutta costituita da militanti, mira più direttamente e intensamente a formare alcuni giovani ad un'alta tonalità religiosa apostolica.

Suo còmpito è di formare e organizzare il laicato più sensibile per una diretta collaborazione con la gerarchia della Chiesa nella cristianizzazione della società.

Perciò il suo metodo di selezione e di formazione deve essere assai esigente, teso a formare delle personalità complete, cristiani perfetti fino all'apostolato individuale e collettivo, in due direzioni: prima di tutto su un piano direttamente religioso, poi su un piano di autentico umanesimo cristiano, perchè con la parola e con l'esempio, nei posti di comando e in tutta la gamma delle umane attività, devono essere capaci di fermentare una nuova società, cristiana senza compromessi, e umana senza rinunce.

La divisione per età (Movimento aspirantistico, iunioristico, senioristico) e per categorie (studenti, lavoratori, rurali) facilita la progressività e l'aderenza secondo i princìpi generali. La finalità d'élite richiede maggior perfezione.

3. Congregazioni mariane, compagnie religiose.

136. — Sono fermenti di vita religiosa e apostolica operanti all'interno di collegi e oratori, o forme parallele all'Azione Cattolica facenti capo a particolari Istituti Educativi.

Sono ottimi fattori di intelligente, riflessa, spontanea collaborazione per il conseguimento di tutte le finalità educatrici delle opere in cui fioriscono.

Se mantengono il senso della cattolicità e orientano alla continuità nella vita, se non rimangono organi esecutivi, ma sono forme dotate di vera iniziativa giovanile, possono integrare mirabilmente l'azione degli educatori e preparare dirigenti qualificati per le opere della Chiesa.

4. Lo Scoutismo.

137. — Fiancheggia con formula originale l'opera educativa ufficiale, sostituendola o almeno sempre validamente integrandola, negli aspetti deficienti o poco curati della formazione del carattere personale e della compiutezza virile dell'uomo di fronte alla vita.

Supponendolo conosciuto per quel che riguarda la storia e l'organizzazione pratica, si osservi come esso ha magnificamente compreso la psicologia del ragazzo e dell'adolescente, elaborando una complessa e completa tecnica educativa, prendendo come base il gioco, l'avventura e l'esplorazione nel pieno campo della natura viva, l'azione che garantisce la suffi-

cienza a sè e il servizio agli altri, la socializzazione concreta e attiva (« in una banda moralizzata »), l'iniziativa e la responsabilità affidata a giovani capi, l'impegno assunto in cambio della fiducia ricevuta.

Nonostante le apparenze esteriori e naturalistiche, lo scoutismo « è eminentemente un metodo attivo d'educazione morale » (Hubert), soprattutto valido proprio perchè la moralizzazione della condotta non è sovrapposta quasi dall'esterno, ma viene fatta cogliere ed esercitare nell'immediatezza dell'azione più adatta e spontanea nell'età giovanile.

138. — Gli altri metodi lavorano su di un tipo di giovane al quale è stata più o meno tolta la spontaneità, e l'istruzione, moraleggiante o tecnico-utilitaristica, vi prevale.

Lo Scoutismo è metodo attivo più di qualsiasi altro, perchè affermando in pratica il primato della formazione dell'uomo, del carattere dell'uomo, lo avvìa *nella spontaneità dell'azione* all'iniziativa, alla tenacità, alla resistenza attiva alle forze della natura, al dominio di esse, alla lealtà personale, al senso della responsabilità, al senso sociale e civico.

Incorniciate da forme esteriori ben adatte alla psicologia giovanile, operano educativamente la Promessa, la Legge, la Buona Azione, l'attività del campo, la vita di squadriglia, il sistema dei Capi, in clima di fiducia e di onore, di fede alla parola data, maturando così attivisticamente il concetto e la pratica della vita come servizio e responsabilità, davanti a Dio, alla Patria, agli altri.

139. — I pregi dello Scoutismo sono anche i suoi pericoli. Non tutta la morale può sbocciare spontaneamente dalla vita, ma ha bisogno di stimolo e compimento esteriore. E la perfezione della natura si coglie solo nell'apertura religiosa, anzi, storicamente, nell'apertura cristiana.

Per riuscire effettivamente educativo esso deve curare d'integrarsi a perfezione nelle altre istituzioni educative (famiglia, scuola, Chiesa) quando condivide con esse l'impegno educativo. Deve curare l'integralità interiore quando opera da solo, così che l'uomo della natura ch'esso forma sia anche uomo della civiltà e della cultura, della società e della soprannatura.

Lo Scoutismo genuino attua i pregi ed evita i pericoli. Così può continuare ad essere una magnifica scuola di virilità, scuola di dirigenti per la democrazia odierna, scuola d'integrazione o di ricupero d'educazioni individuali o collettive prive d'attivismo, di compiutezza umana interiore ed esteriore.

5. I gruppi giovanili.

140. — S'intende qui parlare degli sviluppi finali degli incontri spontanei del gioco, della banda, dello sport, della più o meno larga amicizia.

Nati dalla comunanza di più seri interessi, di veri ideali, sono un fatto riservato alla giovinezza propriamente detta, sono un *indispensabile* fattore d'integrazione e conclusione educativa, soprattutto come prima palestra di selezione, orientamento, maturazione delle sensibilità e delle attitudini speciali, di iniziativa responsabile, d'ingresso nella vita attiva, impegnandovi le forze collegate delle nuove generazioni ricche di speranza.

È purtroppo da lamentare che non sia ancor maggiore la loro diffusione e il numero dei partecipanti, la qualità dei dirigenti, e che non sempre l'educazione ordinaria v'indirizzi e prepari i propri elementi, così pure che le generazioni adulte non facciano ogni sforzo per capirne l'utilità, ma anche i pericoli, e principalmente il bisogno di aiuto, di assistenza, di fiducia e di direzione e correzione qualche volta.

Nel campo della carità si possono ricordare le Conferenze di S. Vincenzo giovanili, vere forme d'educazione ad un cristianesimo sociale impegnato e operante, di riflessione sulla realtà e sui bisogni della miseria materiale e spirituale, d'incontro con Dio mediante l'amor del prossimo.

Oggi vanno moltiplicandosi i gruppi giovanili con attenzione e finalità politica, di partito, economica, federalista, culturale, artistica, religiosa. Sono segno di maturità. Ogni giovane dovrebbe prendervi il proprio posto attivo.

Se è necessario aiutarli ad evitare i pericoli della reazione ingiusta contro le passate generazioni, della pretesa di ricominciare in tutto da capo, ignorando il già fatto e riformando tutto l'universo, degli estremismi, degli angoli visuali ristretti, delle utopie, è purtuttavia cosa ottima dar fiducia alle generazioni nuove, aiutarle con piacere a maturare in vista dei còmpiti direttivi ed esecutivi oramai vicini con coraggio audace, con l'occhio giovanile che intuisce con maggior verità e purezza gli ideali, e stigmatizza inesorabilmente il male e i compromessi, anche se ha bisogno della moderazione saggia degli anziani quando si tratta delle concrete realizzazioni nei limiti del possibile.

È delicatissima l'eventuale funzione d'un educatore all'interno di questi gruppi, perchè richiede in lui competenza e comprensione, perchè non gli concede altra autorità al di fuori dei valori positivi di cui è portatore, e vuole in lui un culto supremo della verità e della giustizia, pur accettandone la moderazione del realizzatore esperto delle difficoltà concrete.

Indicazioni bibliografiche

a) L'Oratorio:

MURARI A., *Vita Oratoriana,* L.D.C., Colle Don Bosco 1948.

RICALDONE P., *Oratorio Festivo. Catechismo. Formazione religiosa,* Atti del Cap. Super. d. Soc. Salesiana, nov.-dic. 1939, SEI, Torino 1940.

b) L'Azione Cattolica:

CIVARDI L., *L'Azione Cattolica,* Rumor, Vicenza 1939 (X).

DABIN P., *L'action catholique,* Paris 1933.

NEBIOLO G., *Pedagogia Iunioristica,* AVE, Roma 1952 (II).

c) Le Compagnie Salesiane:

BOZZO G., *Organizziamo le Compagnie,* L.D.C., Torino 1954.

GRASSO P. G., *Le Compagnie come risposta alla psicologia del giovane,* Quaderni delle Compagnie, n. 5, L.D.C., Torino.

MAROCCO G., *Le compagnie,* L.D.C., Colle Don Bosco 1947.

d) Lo Scoutismo:

BADEN-POWELL, *Giovani Esploratori,* trad., Roma 1924.

BOUCHET H., *Le scoutisme,* Alcan, Paris 1923.

FORESTIER, *Scoutisme,* Paris 1949 (II ed.).

PIO XII., « Scoutismo », 10-IX-1946.

PIO XII, « Apostolato nello scoutismo e attraverso lo scoutismo », 6 giugno 1952.

e)

NUMERO UNICO DI " ORIENTAMENTI PEDAGOGICI " SULLE ORGANIZZAZIONI GIOVANILI, anno I, n. 6, nov.-dic. 1954: *G.I.A.C.* (Nebiolo), *J.O.C.* (Wynants), *Scoutismo* (Negri), « *Compagnie* » *di Giov. Salesiana* (Fiore), *Terza generazione* (Mattai), *F.U.C.I.* (Cortese), *Gioventù d'Europa* (Marc), *Movimenti giovanili tedeschi* (Csonka).

PARTE QUARTA

Problemi particolari di pedagogia speciale

CAP. I

AUTORITA' E LIBERTA'

1. La disciplina.

141. — In Pedagogia Generale si è trattato a lungo del binomio autorità-libertà, indicando nell'attuazione pratica della loro sintesi tutto il còmpito dell'educazione. Quando la libertà ha compreso e accettato con atto definitivo l'autorità, l'educazione è attuata.

Al di là della didattica, ogni metodologia altro non è se non la ricerca delle condizioni favorevoli soggettive e oggettive di questa sintesi.

La quale, però, verrà ottenuta progressivamente, prima in nome della suggestione, dell'imitazione, dell'ambiente, del timore, poi dell'interesse, poi dell'amore, e finalmente della ragione e della fede.

142. — Quando un soggetto è disciplinato nell'apprensione e nella volontà del bene, è educato. Ha assimilato educativamente la disciplina del vero e del bene.

Ma a questo concetto *finale* della disciplina se ne accosta un altro, quello più comune che consiste nell'ordine osservato dal soggetto per attuare tale assimilazione finale. Però ancor qui emergono due concezioni e due metodologie disciplinari.

Una concezione ristretta fa della disciplina qualcosa di presupposto, un ordine da ottenere, da chiedere o da imporre, come precedente condizione di lavoro.

Invece, la concezione attiva della disciplina, la vede come intrinseca all'opera da compiere, *conseguenza crescente d'un minimo iniziale* richiesto per conoscere ed apprezzare la validità e l'interesse dei fini, spontaneamente

poi attuata dai giovani in un ambiente d'azione piacevole e doverosa. Le due forme vanno equilibrate nell'uso, certo a vantaggio della seconda, in ogni età.

143. — Quanto alla metodologia d'una disciplina educativa, ecco qualche principio.

a) *L'azione convincente* è il primo fattore di disciplina, in qualunque ambiente. È il tormento e il limite degli educatori, eppure è la via regia; su ogni altra via c'è il compromesso. Dai primi anni alla giovinezza, dalla famiglia alla scuola, alla chiesa, dal lavoro al divertimento, il grande segreto della disciplina consiste nell'offrire occasioni, mezzi, forme *d'azione interessante*, motivata, piacevole, aderente alle differenti capacità, alle diverse esigenze di conoscenza, di affettività, di movimento, di iniziativa.

Il giovane indisciplinato quasi sempre è un giovane annoiato, non interessato, lasciato inattivo.

b) Poi si può ricorrere all'*autorità*. Ma come secondo passo, dopo il fallimento della forza sostanziale d'autorità contenuta nell'azione medesima. È un ricorso alla forma esteriore, contrastante, umiliante per la libertà, che perciò al più presto dovrà cessare non appena il suo intervento avrà permesso di porre in atto ancora le risorse intrinseche dell'azione valida.

Solo ambienti eccezionali, come le carceri, o momenti d'emergenza, ne consigliano l'uso prolungato.

Per mantenere efficacia educativa, per non far nè dei ribelli nè dei conformisti, l'autorità medesima dovrà essere tutta sostanziata, implicitamente o esplicitamente, di motivi ragionevoli. Allora anche la fermezza sarà un pregio, specialmente se non mai disgiunta dall'amore.

c) Un clima, *un'atmosfera ambientale d'ordine*, di equilibrio, di padronanza calma, di fiduciosa intesa, l'opportuno alternarsi dei tempi di concentrazione e di sfogo, giova a tutti e sostiene gli animi deboli o esuberanti. Nella disciplina meno e meglio si chiede, più s'ottiene.

d) Della *presenza educativa* dell'educatore, o *assistenza*, il discorso è lungo.

2. L'assistenza come presenza educativa.

144. — È il fattore di disciplina e d'educazione che Dio ha inaugurato come tipico nella famiglia; perciò da instaurare, adattato, in ogni altra istituzione educativa umana. Per Don Bosco, ad esempio, l'assistenza è il modo dell'educazione, vera sintesi della genialità del suo sistema, ri-

sposta anticipata al principio moderno della « personalizzazione » del rapporto educativo anche nella forma collegiale.

L'esperienza dice che il ragazzo e l'adolescente non devono mai sentirsi privati dalla presenza fisica o spirituale dell'educatore. Ne hanno continuo bisogno, sia in funzione preservativa e preventiva, sia ancora più in funzione positiva.

Gli ambienti di casa, le strade, i cortili, i luoghi di gioco, di divertimento, al chiuso o all'aperto, e nei collegi i luoghi di studio, di riposo, di preghiera, di passaggio, di raccolta, diventano pericolosi o almeno perdono gran parte della loro forza educatrice se vi manca l'educatore che veda e sia pronto ad intervenire convenientemente ad ogni necessità. Il fatto non teme smentite, e nel riconoscere l'importanza di questa presenza educativa e di una sua attuazione perfetta, ben difficilmente si esagera.

Bisogna dire subito che si tratta d'un atto direttamente educativo, non soltanto disciplinare, che poco ha a che vedere con la vigilanza o la sorveglianza, e non è affare di manichini rivestiti d'autorità, ligi al dovere e armati di codici e regolamenti. Basta esaminarne le componenti e i mezzi e metodi.

145. — Come *componenti essenziali* si possono considerare la *presenza,* il *valore educativo* in atto e l'*affetto* (o, secondo l'espressione cara a Don Bosco, l'*amorevolezza*).

Si supponga pure che il giovane conosca già il suo dovere, almeno nelle grandi linee. Ma in realtà, nel succedersi delle situazioni nella giornata, Dio gli è di solito psicologicamente lontano, la coscienza morale è ancora debole, la volontà indecisa, il sentimento volubile, la prudenza contro i pericoli fisici e morali e per la scelta positiva dei mezzi idonei, della condotta più corretta e utile, è in lenta formazione. Perciò solo *la presenza* costante dell'educatore soccorre a rinfrancare in tante necessità.

Spesso basta la presenza fisica, per suscitare il richiamo di un insegnamento precedente, d'una ammonizione o di un comando, d'un avvertimento o anche di una minaccia.

Se l'educatore ha una personalità religiosa (valore d'un abito o d'una qualifica professionale) e morale (valore suggestivo delle virtù e delle convinzioni trasparenti) richiama addirittura la presenza, la volontà di Dio, la sua legge, l'invito e l'obbligo al dovere. Il suo solo esempio è norma, invito, rimprovero, indicazione.

Come si vede non è tanto la presenza materiale che conta quanto la personalità dell'educatore, carica di *valore educativo* in atto. Così ogni volta che si rende possibile o necessario un intervento diretto, educativo, esso avrà luogo costituendo il vero pregio di questa presenza che si tra-

duce in uno stillicidio incessante di formazione. Più che con precettistiche complicate (il buon senso e l'esperienza detteranno le attuazioni del caso per caso, sempre nuovo, difficile da catalogare) all'assistenza ci si prepara con una vasta e robusta formazione personale, che arricchisca di valori positivi, atti a fornire possibilità di infiniti interventi.

Non tutti dovranno avere tutto, ma ognuno quanto più gli è possibile.

L'*affetto* mantiene o crea l'ambiente di famiglia, fa sì che la presenza e l'azione dell'educatore, (che ad esempio nella forma salesiana dovrebbe condurre vita totalmente in comune con i giovani, partecipare agli stessi atti di pietà, di studio, di divertimento, con fondamentale unità di doveri, orari, luoghi) non diventi un incubo e neppure un limite alla spontaneità e all'iniziativa giovanile.

Esso abbrevia le distanze, non solo materialmente, ma fondendo l'anima nella fiducia reciproca, nella esplicita volontà di ideali comuni.

L'affetto educativo è carità interiore che si manifesta, che ama il giovane per i valori autentici che già possiede o che dovrà possedere. Si traduce in forme esterne di vera amicizia, di cordialità, di tratto confidente, di interessamento fattivo per ogni situazione materiale o spirituale, di avvertenza e partecipazione solutiva alle piccole e grandi battaglie interiori che le anime giovanili incontrano e attraversano ogni momento: si ricordino le ampie analisi dei princìpi generali dell'amore e della comprensione.

146. — I mezzi disciplinari ed educativi dell'assistenza, oltre la presenza nelle condizioni suesposte, sono la *parola*, l'*esempio*, l'*atteggiamento* valutativo.

Non si tratta dell'educazione e dell'istruzione generale nelle forme sistematiche, quanto piuttosto degli avvicinamenti occasionali, dei richiami, delle interpretazioni, delle applicazioni, secondo il principio della personalizzazione, tendenti a portare a contatto con ognuno in ogni momento le esigenze del bene e del dovere, salva quanto possibile la libertà personale.

È *la parola* d'ammonimento, di consiglio, di spiegazione, del papà e della mamma, è il dialogo familiare occasionale, è la « Buona notte » di Don Bosco, la sua famosa « parolina all'orecchio », è l'incontro con l'educatore nella spontaneità del gioco, del passeggio, della classe, incontro fortuito o voluto, individuale o a piccoli gruppi occasionali, è il parere chiesto e dato in ogni bisogno, è il richiamo.

Così l'educatore può parlare all'intelligenza, alla volontà, alla coscienza, alla totalità della vita d'ognuno, con l'aderenza e la forza immediata dell'intimità, ottenendo nella spontaneità dell'espressione di far cadere ogni diffidenza, ogni malinteso. Ogni obiezione ha la sua risposta, ogni

incertezza ha quel tocco d'incoraggiamento che rincuora e impegna. Chi ha pratica di giovani sa quanto essi amino la conversazione libera, familiare, su argomenti religiosi, morali, disciplinari, giovanili, le informazioni o valutazioni che riguardino l'arte, il cinema, il romanzo, la radio, la televisione, scienze e cronaca contemporanea, problemi d'ambiente, d'età, di situazione. E non san mai con chi parlarne, liberi, compresi, aiutati!

Ma troppe parole stancano, non tutti possono o sanno dirle, non dovunque si devono usare, i più alti valori vitali non sono « dicibili ». Soccorre allora *l'esempio*. L'assistenza vuole che l'educatore, dimenticando più che legittime singolarità, che l'età, le occupazioni, le cariche medesime, sembrerebbero suggerire e perfino imporre, condivida nei massimi limiti del possibile e del conveniente tutte le forme della vita dell'educando, non solo materialmente, ma osservando le stesse regole, prendendovi parte attiva con spirito e azione giovanile.

L'unica differenza concessa per principio è la responsabilità, la direzione per il buon andamento generale e per il maggior vantaggio individuale, è il privilegio di « far meglio », far con perfezione, quella stessa vita che il ragazzo deve vivere. L'assistente diviene l'ideale visibile dell'agire e delle sue modalità, il volto visibile della coscienza morale.

147. — Per ottenere i suoi scopi, questa presenza educativa deve essere attuata con *piena continuità*, in *forma organica*, ma ad un certo punto con *ritmo decisamente regressivo*.

Perchè il giovane ricavi tutto l'aiuto di preservazione, guida, incitamento, di cui ha bisogno, perchè l'educatore lo possa conoscere e formare in ogni aspetto e situazione della sua personalità, è indispensabile, che, almeno nei primi anni dell'educazione, l'assistenza sia esercitata, come presenza fisica e come intervento educativo, con *perfetta continuità*.

Nella vita della famiglia e della scuola ciò è più o meno possibile. Nell'educazione collegiale costituisce uno dei più alti valori d'efficienza, senza diventare nè un'oppressione nè una diseducatrice spersonalizzazione, se mantenuta nelle forme di cui s'è parlato e se mira di fatto a rallentarne la necessità e la rigidità. Famiglie, scuole, oratori, associazioni giovanili, perfino collegi, dove questa presenza educativa manca di continuità, devono lamentare disordini morali a volte irreparabili, forme crescenti e compromettenti di indisciplina, lacune assai gravi nella formazione positiva dei figli e degli alunni.

Còmpito esigentissimo, di tempo, sacrifici, fatica, competenze.

Cosicchè non può essere attuato se non nell'*organicità* che distribuisce fra diversi i vari incarichi, la cura speciale delle varie finalità, senza compromettere l'unità dell'indirizzo e dell'opera medesima nel suo svolgersi.

Non tutti possono e devono fare tutto. In casa vi sono il papà e la mamma, i parenti, i fratelli; nella scuola vi sono i vari insegnanti e gli incaricati delle mansioni diverse; nell'associazione vi sono i dirigenti coi còmpiti suddivisi; nel collegio vi è il superiore che dirige l'insieme, e chi cura più direttamente le varie formazioni, chi con incarico generale, chi con incarico diretto per un più ristretto gruppo. In certe forme educative, come nella salesiana, vi sono dei giovani chierici o sacerdoti o laici, anch'essi religiosi, particolarmente detti « Assistenti » per significare il loro precipuo continuo còmpito.

Ma per esser valida, la presenza educativa, o l'assistenza, deve *mirare a rendersi inutile,* e di fatto deve per tempo avviare l'educando all'autocontrollo, all'autodecisione, all'autodominio. Non che cessi la « presenza » dell'educatore. Per un po' essa mantiene la sua *continuità* fisica, ma avvia esplicitamente i giovani ad agire bene per principio oramai interiorizzato. Poi anche tale presenza fisica deve cedere nella sua continuità, lasciare sempre più *larghi tratti d'esercizio* dell'iniziativa, della personale responsabilità, accontentandosi di influire come presenza morale. Solo se genitori, insegnanti, dirigenti, superiori, hanno il coraggio e la capacità di avviare e di condurre per tempo a questa progressiva autonomia, rivelano autentica efficacia educativa, e mostrano che il loro metodo è atto a far degli uomini liberi senza nessun scapito per l'autorità. Altrimenti bisogna rivedere il sistema.

3. Comandi - Correzioni - Premi - Castighi.

148. — È impossibile entrare nella precettistica spicciola. I libri ne abbondano. Vediamo perciò solo alcuni grandi princìpi direttivi.

I comandi. — La prima regola metodologica del comando è che sia sempre *ragionevolmente valido nei contenuti.* Sia che il bambino solo gusti i risultati piacevoli, sia che il ragazzo intuisca tale ragionevolezza, sia che il giovane ne comprenda a fondo il valore, l'educatore che vuol farsi ubbidire, deve sommamente essere di ciò preoccupato. Lì sta la forza più grande del comando. Poi verrà la questione della forma, dei modi, delle parole, dei toni da usare. Ma quando c'è la sostanza ed è ben visibile, questi sono totalmente relativi, da adattare volta per volta, quasi per rimediare a quel tanto di forza che il valore razionale non rivela ancora alla intelligenza, all'emotività, alla volontà giovanile. Mai deve mascherare un disvalore del contenuto.

In questi termini diremo che al comando educativo è sempre necessaria una certa *fermezza,* che però non sta in nessun tono militaresco, ma

piuttosto nella precisione dell'ordine, nell'intransigenza quanto all'esecuzione, nel tono di convinzione e di naturalezza razionale, nella sicurezza e padronanza assoluta di sè.

Questa fermezza il giovane l'ama, la desidera, sente che è proprio quel che a lui manca, quel che completa la sua instabilità e volubilità emotiva. Rimarrebbe invece sconcertato dall'indecisione, dalle continue contraddizioni, dalle facili capitolazioni, dagli improvvisi ricorsi ad amminicoli esteriori di premi o di castighi.

È meglio lasciar disubbidire, piuttosto che ricorrere troppo frequentemente a premi e castighi totalmente estranei a quanto bisognava fare o evitare.

Comandare con gran *sobrietà*, con *chiarezza*, con rispettosa *delicatezza*, e sempre fidando nella forza della logicità, del valore del contenuto, prima di aggrapparsi alla forza della forma. Bisogna andar molto lenti nel chiedere ubbidienza cieca, su fiducia. Prima bisogna meritarsi con prove ben visibili di competenza e d'affetto, di disinteresse e di valore educativo tale fiducia cieca o non troppo esigente dei motivi e delle ragioni. Il miglior comando è quello che lascia trasparire la bontà, la verità, la volontà di Dio, nella validità della sostanza e nell'amorevolezza della forma. Senza dimenticare che l'amore è forza.

149. — *Le correzioni.* — Dirigere lo sviluppo educativo è anche arte di potatura e di raddrizzamento.

La prima regola non può essere che di *prevenire*, finchè si può, le deviazioni che minacciano lo sviluppo verso la perfezione e la felicità.

Se le deviazioni si manifestano, è metodo efficace riconoscerle, smascherarle e intervenire quando ancora sono all'inizio.

Molteplici sono i còmpiti della *correzione*: mettere in evidenza *le cause* e colpire quelle; rintracciare *le occasioni* ed eliminarle; scoprire *le deficenze* o le storture di istruzione, di sentimento, di volontà, i sofismi, le prevenzioni che le hanno alimentate; *dare le risorse* per rimediare, per rimettersi sulla buona via; indicare e favorire occasioni e mezzi che permettano di dirigere nel bene quella vitalità che era stata dispersa nel male; fornire quell'*appoggio* di affetto, di vera amicizia, di stima, di fiducia, necessario per superare la crisi.

Il resto della precettistica sulla correzione ha secondaria importanza.

Si usano dare queste *norme*: correggere piuttosto in privato che non in pubblico, e non mai umiliando; coi ragazzi l'intervento sia immediato, perchè altrimenti non ricordano più la colpa o la sminuiscono; coi più grandi invece si può attendere il momento più opportuno; ragionare fin che si può; tendere al riconoscimento esplicito del torto o dell'errore, e

all'impegno di una promessa; quando s'aggiunga o sia di mezzo il peccato, si porti la correzione e la riparazione sul piano morale religioso.

Non si disperi, e non si lascino mai disperare i giovani, ma s'usi reciproca fiducia.

150. — *I premi e i castighi.* — Sono educativi solo a condizione di essere in *intima connessione* con il bene fatto o con il male fatto e da evitare in seguito o da rimediare. Altrimenti non servono a nulla, anzi diseducano.

Quanto più è possibile, bisogna condurre la gioventù d'ogni età a ricevere il premio migliore cogliendo l'esito del bene fatto. La sodisfazione della felicità personale, del dovere compiuto, di piacere ai genitori, ai superiori, a Dio, la gioia, l'affetto, la stima, il clima di serenità generale, la stessa utilità che ne segue, devono essere il premio più gustato.

È umiliante e deprimente il fatto che si veda il male infallibilmente notato e rimarcato, mentre il bene, le vittorie, le conquiste, o anche il male evitato, non ottengono rilievo, non sono riconosciuti, approvati. Senza suscitare vane superbie, si può e si deve far leva sul sano sentimento d'orgoglio, facendoselo alleato per ogni altra difficile ubbidienza.

E volendo dare premi sensibili, siano cose a valore simbolico, indice appunto di un riconoscimento, d'una dichiarazione pubblica, oppure siano d'utilità formativa: libri, oggetti di lavoro, viaggi, decisioni vantaggiose per la vita, momenti di libertà fiduciosa, fiducia e trattamento più virile, mezzi di piacevole divertimento, oggetti utili, libretti di risparmio.

Diseducativi sarebbero premi di libertà pericolose per giovani ancora insicuri, soldi per chi non sa che sprecarli, occasioni di frequentare svaghi, spettacoli, compagni pericolosi o moralmente negativi.

Ma ancora è importante che si trovi il modo di rilevare e di premiare convenientemente la buona volontà, la intenzione più che l'esito materiale, e parimenti lo sforzo e il miglioramento di chi anche non fosse giunto a risultati apprezzabili.

L'emulazione è forza da curare, ma in forme accessibili a tutti e non nocive.

151. — Parallelo è il discorso sui *castighi.* La loro necessità è, generalmente, segno d'un fallimento bilaterale. Don Bosco non ha mai castigato, o ben di rado, pur non essendo largo nelle esigenze. Nei casi normali anche il castigo più abituale deve essere costituito dal fallimento dell'esito, dall'infelicità e imperfezione che ne risulta, dal disordine che rattrista l'interessato, i genitori, i superiori, che offende Dio. E ciò è abbastanza facile da ottenere, perchè il disordine, la disubbidienza, illudono per poco, poi lasciano delusione e rimorso.

Più c'è stima ed amore, e più la semplice disapprovazione, la diminuzione della fiducia, delle manifestazioni di amicizia, di familiarità, sono castigo temuto e perciò efficace.

Il castigo educativo mira a far migliore chi ha agito male, non a dar lezioni agli altri o a riparare ordini infranti, e tanto meno a sfogare malumori e ire. Perciò dev'essere capito ed accettato come giusto e proporzionato al male fatto, non eccessivamente umiliante e deprimente, inflitto da una persona che soffre e ama castigando; altrimenti non ottiene il suo principale effetto.

Ecco perchè spesso è bene darlo subito, mentre altre volte è meglio ritardarlo, ad animo calmo da ambo le parti. In educazione sono da eliminare i castighi generali, soprattutto inflitti per colpire pochi colpevoli sconosciuti. Meglio accontentarsi della riprovazione morale in cui sono gettati davanti alla loro coscienza e ai compagni.

Oggi si discute sulle *percosse* inflitte come castigo. C'è chi esalta e chi nega. L'estraneo alla famiglia non ha mai il diritto di farne uso, perciò l'educatore che ne usa si pone dalla parte del torto, offende a sua volta.

Neppure i genitori o parenti devono picchiare in forme offensive o fortemente dolorose. Ma una tirata d'orecchi, una sonora sculacciata o forme simili, il ragazzo le accetta, con efficacia educativa, come una liberazione psicologica e un'assoluzione morale. Non vorrà male ai genitori quando gliene consta la sofferenza e l'amore e quando la cosa non si ripete per ogni nonnulla. E non c'è bisogno d'infierire, perchè il fatto d'avere costretto papà e mamma a ricorrere a simili mezzi è già dolore sufficiente a convertire il discolo. Naturalmente la bambina meriterà maggior riguardo.

Se genitori squisitamente delicati, per un sacro rispetto delle loro creature e del loro valore affettivo, umano, religioso, non vorranno usare con essi punizioni fisiche di questo tipo, sono da comprendere e da ammirare. Se invece i motivi fossero gli insegnamenti di certa pseudo-psicologia o il tenerume di certa pedagogia moderna senz'osso, sono da elogiare le vecchie tradizioni, col correttivo doveroso delle forme e dei limiti detti sopra.

4. Autoeducazione e autogoverno.

152. — Vanno oggi sempre più ispirando in tutto o in parte, i nuovi metodi di soluzione del problema autorità-libertà.

Il principio dell'*autoeducazione* ha come direttiva di nulla promuovere contro la libera volontà del soggetto, neppure senza, ma tutto, per quanto possibile con l'assenso e con l'attiva adesione libera da parte di lui.

L'*autogoverno* fa un passo innanzi, e domanda l'*iniziativa,* ristretta o larga, tendente in certi casi e ad un certo punto dell'educazione a divenire totale.

Si può dire che l'autogoverno è l'immediato e attivo impiego progressivo del patrimonio di maturità educativa che il giovane va di giorno in giorno acquistando, fino alla forma piena della vita d'adulto. Non permetterlo significherebbe portare in braccio il soggetto fino alla vigilia di lanciarlo solo nel mondo, in totale balìa di sè.

Come si vede è problema generale. Però è particolarmente importante verso il termine del periodo più diretto d'educazione, che, se si vuole essere realisti, per alcuni si chiude con la quinta elementare, per altri a 14 o 15 anni, o a 18 o 20. È comprensibile perciò che vari parlino di una vera « pedagogia dell'ultimo anno », con esigenze speciali, decisive, da non ignorare soprattutto dalle scuole e dai collegi, anche se sconvolge la cronologia solita.

In casa, dai primissimi anni, è bene che il *bambino* abbia il suo angolo di cui essere padrone, e che nei suoi giochi sia lasciato largo spazio all'iniziativa.

Al *ragazzo* basterà il suo cassetto, con le cose « sue ». L'autogoverno lo attuerà soprattutto nell'organizzazione del divertimento, tra gli amici. In casa e a scuola è meglio che ubbidisca. Ma per tutto ciò che è marginale e organizzativo, vi sono molte occasioni in cui il « tutto deciso e predisposto » può lasciar campo alla sua iniziativa guidata e corretta.

L'*adolescente* ha bisogno della sua cameretta, d'un piccolo mondo di cose sicure da ogni sguardo indiscreto. Anche la sua attività di iniziativa è meravigliosamente favorita dall'incontro giovanile, ma non più nella forma della « banda », bensì nelle formule più ricche dell'associazione e dei vari gruppi giovanili. Il sano autogoverno trova in questa età le sue occasioni nello stupendo movimento scoutistico, scuola allenatrice di uomini, selezionatrice di capi, come nessun'altra, per la compiutezza e la vitalità del programma. Lo stesso si dica dell'Azione Cattolica giovanile, dei movimenti studenteschi, delle associazioni interne dei collegi, per quanto è loro concesso di passare dalla fedele e docile esecuzione alla libera iniziativa.

Come si vede l'autogoverno è selettore, perchè rivela chi è atto a governare e chi ha buone doti per essere governato, crea possibilità di azione e di alternazione, esercita all'iniziativa, alla responsabilità, impegna nella scelta, fa compiere atti di decisione, di ricerca, di valutazione di mezzi e metodi.

Dopo l'adolescenza l'autogoverno deve assumere forme ben più ampie. Nella vita personale, nei limiti del possibile e secondo le condizioni eco-

nomiche e il livello educativo raggiunto, il *giovane* deve essere messo ogni giorno più alla direzione della propria vita, alla prova dell'autodominio, dell'autocontrollo, della iniziativa affidata alla propria responsabilità.

Quando in famiglia o in collegio non ci si sente di porsi su questa via significa che ci si rassegna ormai a tirare innanzi ritardando più che possibile la rivelazione del fallimento dell'opera educativa.

Non deve cessare il controllo nè l'intervento educativo. Ma la vita personale e associata del giovane deve tendere ad estendere la forma dell'autogoverno. In questo clima è possibile, a volte facile, una efficace opera di formazione di lui, prossimo a trovarsi nella vita in piena libertà. Che sia il vero metodo di educazione del giovane lo testimoniano gli Oratori, le associazioni di Azione Cattolica, che con incontri e mezzi assai più scarsi ottengono frutti di formazione piena paragonabili o superiori a quegli degli stessi internati.

Indicazioni bibliografiche

Ayala A., *Formacion de la libertad,* Madrid 1948.

Bernocco G., *La disciplina della gioventù nelle famiglie, nelle scuole, negli istituti,* LICE, Torino 1953.

S. Giov. Bosco, *Il metodo preventivo nell'educazione.*

Foerster F. W., *Educazione e autoeducazione,* S.T.E.N., Torino 1921.

Laberthonniere, *Teoria dell'educazione,* tr. it., Firenze 1937.

Lambruschini R., *Dell'autorità e della libertà,* La Nuova Italia, Firenze, 1932.

Lombardo Radice G., *Lezioni di Didattica,* Sandron, Palermo 1936.

Pio XII, « L'autorità nella famiglia: genitori e figli », 24-9-1941.

Strohal R., *Autorität. Ihr Wesen und ihre Funktion im Leben der Gemeinschaft,* Freiburg-Wien, Herder, 1955.

CAP. II

VOCAZIONE - EDUCAZIONE PROFESSIONALE

153. — Del problema ci interessa solo l'aspetto educativo, non quello selettivo o giuridico, e neppure il cosidetto orientamento professionale.

Ci si deve preoccupare assai presto che il ragazzo giunga a concepire la propria esistenza non come un caso, un capriccio, un'avventura, un'interessante o un'interessata lotta per la vita, bensì come facente parte d'un piano di ragione e amore, frutto d'una chiamata invitante e obbligante.

Entro la traccia di questa universale vocazione, per tempo deve poi comprendere come sia a ciascun uomo offerto e chiesto di compiere una scelta, che meglio determini l'ambito specifico del proprio attivo contributo all'attuazione del piano generale di perfezione. Questa più comunemente si chiama vocazione, o personale professione.

Educativamente è molto opportuno insistere assai sulla concezione della vita intera d'ognuno come vocazione, e fondamentalmente come vocazione unica.

Collegati tutti in un piano dinamico comune, ciascuno è chiamato a scegliere per tempo il proprio posto individuale, significato da Dio medesimo di solito indirettamente mediante i tre fattori selettivi: *speciali attitudini, un amore preferenziale, una situazione esterna* d'uomini e cose.

154. — Così l'educatore ha la traccia della propria opera di preparazione, di selezione, di cura conservatrice e formatrice. Prima di tutto egli deve portare alla conoscenza di cui s'è parlato della vocazione umana generale e all'adesione ad essa, ricavandone vantaggi notevoli, per la profondità dei motivi di luce e forza che ne derivano. Poi deve illuminare

convenientemente il significato pieno d'ogni eventuale scelta, perchè tale scelta rimanga libera, (cioè fatta tra molte vie, tutte riconosciute valide), e la ragione ultima di essa sia l'amore preferenziale per le sue specifiche forme positive.

La coltivazione di qualunque vocazione si fa, sì, difendendola dagli eventuali pericoli che la potrebbero insidiare, ma assai più alimentando i motivi che hanno deciso l'amore a volgersi di preferenza in quella direzione, coltivando e incominciando a far esercitare gradualmente gli atti delle attitudini speciali richieste, conservando e migliorando la situazione esterna favorevole.

Questo vale anche per la formazione delle persone ecclesiastiche e religiose. Va bene far evitare le distrazioni mondane, ma più s'otterrebbe coltivando positivamente, nella meditazione e nell'esercizio, quegli ideali attivi che brillano come promessa nelle forme dettagliate della perfezione e dell'azione sacerdotale o apostolica verso le quali si è incamminati.

Molte sono le vocazioni speciali, suddivise fino a raggiungere tutti gli stati, le professioni, che è lecito scegliere, e per ognuna bisogna educare.

Vanno coltivate *le attitudini* richieste, con larghezza di vedute, con aderenza concreta secondo una vera compiutezza d'aspetti, formando ognuno per la via del maggior rendimento e della miglior sistemazione d'opere e di spirito.

Ma van curate anche *le virtù*, umane e morali, proprie d'ogni vocazione: virtù d'intelligenza e di volontà, sensibilità adatta, comunicatività, giustizia, laboriosità, fermezza e rettitudine di direttive, e secondo il codice valido della ragione e del Vangelo, non secondo gli accomodamenti infidi di certa prassi.

Cap. III

EDUCAZIONE DEI RAGAZZI DIFFICILI

1. Linee generali di azione.

155. — Non ci si può nascondere che esista un forte numero di bambini, di ragazzi, di giovani, i quali offrono speciali difficoltà nella loro educazione.

Non sono ancora i casi limite, cioè individui affetti da vere malattie organiche o nervose o mentali in atto, o segnati con la nota della delinquenza. Tuttavia offrono una situazione personale che rende inefficaci le forme ordinarie di educazione.

Ultimamente la cura di questi ragazzi ha ricevuto grande impulso, o almeno lo studio delle cause e la descrizione delle situazioni ha attratto l'attenzione e l'opera degli studiosi.

156. — Se si eccettuano i casi estremi, dei quali qui non ci si occupa, perchè richiedono vere terapie da parte di specialisti, la metodologia psicopedagogica del trattamento dei ragazzi difficili è ancora la stessa che per gli altri.

Forse la differenza più marcata è che in questa educazione speciale, nella maggior parte dei casi, bisognerà ricorrere a tecniche e modi d'agire adatti a rompere nel soggetto delle vecchie abitudini e a stabilirne delle nuove, a modificargli l'ambiente circostante, o addirittura a sostituirgliene uno diverso. Si deve insomma distruggere per edificare di nuovo.

Inoltre l'educazione dei ragazzi difficili suppone un previo studio del caso singolo, per arrivare alla conoscenza esatta delle particolari difficoltà del soggetto. Se è sempre scadente l'educazione di massa, è addi-

rittura inefficace e impossibile in questo campo. Ogni caso, ogni ragazzo deve essere studiato e trattato individualmente. Cause, situazioni, rimedi, devono raggiungere la massima individualizzazione.

L'educazione di questi ragazzi difficili si realizza dunque, dando, secondo i momenti, la prevalenza a uno di questi due tipi di azione:

a) azione sull'ambiente;

b) azione sul soggetto.

Davanti ad ogni caso, esaminando cause e rimedi, bisognerà sempre porsi innanzi i due termini: ambiente e soggetto, per vedere bene a quale dei due deve essere attribuito il primato, o meglio, nella maggior parte dei casi per studiarne le interferenze, e per determinare un'azione di reciproco riadattamento.

Dovendo agire su bambini, dà maggior garanzia di efficacia l'azione sull'ambiente, da cui essi faticano a rendersi indipendenti, in ordine al male e al bene.

Con adolescenti e giovani, invece, l'azione deve essere piuttosto diretta sulla persona, già più libera, anche se bisognosa di trovare nell'ambiente non troppe difficoltà o tentazioni, ma piuttosto utili alleanze.

2. Le principali difficoltà.

157. — Non è tanto facile far una classificazione o comunque un elenco ben ordinato e completo dei diversi problemi.

L'utilità delle migliori classificazioni si trova nel cogliere o nel tentativo di cogliere la sorgente dei disturbi allo scopo di portarvi rimedio, agendo sulla linea indicata dai fattori causali preponderanti.

Una suddivisione comunemente accettata distingue queste difficoltà:

1) Difficoltà provenienti da disturbi organici;

2) Difficoltà provenienti da speciali condizioni mentali;

3) Difficoltà provenienti da disfunzioni del carattere, nelle due forme dipendenti o da una situazione personale interiore o da una situazione ambientale e sociale.

Interessano, soprattutto, i casi del secondo e terzo gruppo, che contengono difficoltà d'origine e natura in modo speciale psicologica, e contro le quali possiamo agire efficacemente con metodo pedagogico.

158. — Questo non vuol dire che *le difficoltà del primo gruppo* non siano importanti, anche perchè sono spesso alla base delle altre. È che per lo più solo il medico le può individuare con competenza e curare.

Ma proprio ciò accusa il primitivismo di tanti ambienti d'educazione

da questo punto di vista, poichè essi riservano l'intervento del medico ai casi estremi, mentre la sua presenza e azione dovrebbero essere abituali in ogni ambiente educativo, e dovrebbero svolgersi regolarmente i suoi esami generali e periodici e la sua opera, abbondantemente affiancata a quella degli incaricati delle altre cure formative.

L'educatore dovrebbe avere almeno la sensibilità e l'elementare cultura necessaria per avvertire i casi che richiedono un intervento medico.

Di regola ogni ragazzo difficile (in casa, nella scuola, altrove) deve prima di tutto essere visitato dal medico, affinchè questi osservi se si tratta d'una disfunzione neurologica o d'una deficienza organica, ereditate con la nascita, o postumi di malattie, o effetti di disturbi in corso. Numerosi e gravi di conseguenze sono i disturbi sensoriali. Queste disfunzioni si esteriorizzano (in tipi ritenuti sani) in forme di nervosismo, d'irritabilità, di cattivo umore, di apatia, sintomi che spariranno quando il soggetto sarà curato e guarito fisicamente.

In casi di questo genere, un trattamento del carattere sarebbe più nocivo che utile (Rembert). È inevitabile che un intervento sul carattere (in termini di responsabilità e di volontà) provochi lotte a volte sconvolgenti tra la volontà spirituale e un organismo che *non vuole perchè non può* rispondere cambiando (in senso positivo o negativo) il comportamento. Il fallimento è quasi sicuro, col crollo dello spirito medesimo, o con lo sfinimento dell'organismo.

Quante difficoltà di carattere e di condotta degli stessi adulti (educatori) sparirebbero solo con qualche cura adatta, con un po' di distensione, di movimento.

159. — L'osservazione empirica e scientifica può rilevare anche *speciali difficoltà mentali*. È còmpito dello psicologo determinarne con precisione la natura, la gravità, l'andamento. I casi più notevoli riguardano: *a*) i sopradotati; *b*) i sottodotati; *c*) i non educati.

I *sopradotati* non sembrerebbero tali da presentare una particolare difficoltà. Ma l'esperienza dice il contrario. Proprio fra questi si trovano spesso gli individui più preoccupanti. Le cause? La mediocrità per essi insufficiente degli educatori e delle forme educative, la frequente unilateralità delle doti, spesso più mentali e attitudinali che morali, la facile asocialità o antisocialità.

I rimedi non possono che muovere nelle stesse direzioni.

Il sovradotato va educato come tale. Egli esige contenuti più decisamente validi, in forme più esatte, possibilità d'impegno e azione proporzionata alle sue capacità. Se l'educatore, generalmente, non è a sua volta un genio, ha tuttavia almeno il vantaggio dell'età, e con esso quello della

cultura e dell'esperienza, dell'equilibrio morale, della sincerità umile, della santità.

Il metodo forte e vuoto è destinato al fallimento; il porre tutto sul piano del livellamento delle superbie è il più grave errore che si possa compiere. Solo la verità, il richiamo al primato dei valori morali, un'alta formazione morale e religiosa, un'ampia apertura personale, sociale, apostolica, offerta al pensiero, al sentimento, all'azione, eviteranno di far del sovradotato un difficile, se non un ribelle. E quel che un educatore non può fare, lo può lasciare o far attuare, senza gelosia, da un altro più preparato.

Anche i ricuperi devono seguire la stessa via. Ciò non toglie che il sovradotato non debba essere anche contenuto, controllato, ma senza mortificazioni. E ciò contro il pericolo degli esaurimenti precoci, fisici e spirituali, contro i pericoli dell'eccessiva unilateralità, contro l'esibizionismo vanaglorioso, sprezzante, ipercritico, contro gli sfruttamenti indelicati da parte di adulti, contro le tentazioni della asocialità che diventerà antisocialità, disadattamento sociale. Vanno perciò aiutati a vivere assieme ai propri compagni, a rendersi abili così da partecipare ai loro giochi e sport, da assumere caso mai posizione di servizio, di collaborazione, di guida. Vanno tenuti a contatto con la realtà, banco di prova dei valori contro le illusioni, e formati al lavoro, contro l'infiacchimento per i facili successi.

160. — I *sottodotati* presentano capacità mentali originalmente difettose, sono eccessivamente limitati nella comprensione e nell'uso della libertà. Intervenendo dall'inizio o per tempo, qualche miglioramento si ottiene, ed essi raggiungono ancora una buona educazione morale. Altrimenti è ben difficile operare.

Decisivo è in questo caso l'ambiente, essendo scarse le risorse personali.

Il sottodotato, almeno all'inizio, esige un'assistenza continua. Deve trovare attorno a sè una compagnia adatta, generosamente accogliente, di moralità buona. Decisivo è per lui trovare una sistemazione di lavoro proporzionata e sufficiente, che lo inserisca in una posizione normale e passabile nella socialità.

Bisogna abituarlo all'obbedienza. Il deficiente mentale manca d'iniziativa personale e di criterio per giudicare la convenienza e l'opportunità di determinate azioni.

Deve perciò essere abituato a lasciarsi guidare dal suggerimento altrui. Perciò l'educatore deve usare con lui un tono di accentuata fermezza, di esatta e particolareggiata determinazione dei comandi. Generalmente i sottodotati hanno uno spiccato potere imitativo. L'educazione di questi sog-

getti, molto più ancora che quella dei normali, deve essere fatta a base di una vita di esempio, non a base di discorsi.

Così bisogna approfittare della loro grande suggestionabilità, dell'influsso grande che su di essi esercita l'affetto, un certo entusiasmo esteriore, l'ascendente d'una personalità anche mediocremente dotata, ma buona, pratica ed espansiva.

161. — I *non educati* vanno rieducati, se ancora si è in tempo. Vanno curati individualmente, cercando di scoprire le loro deficienze, di risvegliare le native capacità. A volte è mancata loro tutta l'istruzione, a volte fu saltuaria, con gravi lacune (spesso proprio negli elementi basilari, o riguardo al metodo di studio o di lavoro), così da rendere impossibili ulteriori assimilazioni. In qualche caso non fu educata la memoria, la fantasia, l'intelligenza analitica o sintetica, il senso critico, la forma dell'espressione. In altri casi è mancata l'istruzione morale, religiosa, sociale.

I rimedi in tal caso costano pazienza, buona volontà, sacrificio, tempo, ma spesso ottengono.

162. — Se un ragazzo è sano, normalmente dotato e sviluppato, le difficoltà che presenta nella condotta hanno origine dalla sua stessa personalità, affondando le radici nei segreti del cosciente e dell'inconscio, dove occorre penetrare e scoprire i nascosti moventi parzialmente necessitanti e parzialmente liberi, che sono la spiegazione d'un comportamento a volte inatteso, e spesso perfino contrario al bene del soggetto medesimo e di tutti. Qui più che la logica dominano le emozioni, i sentimenti. In questi casi è importante determinare lo stadio e l'orientamento dello sviluppo affettivo del ragazzo, in ordine all'età, allo sviluppo intellettuale, e soprattutto all'ambiente familiare o sociale ed educativo in genere in cui è vissuto e vive tuttora. Bisogna giungere a determinare se questa evoluzione affettiva si è svolta normalmente, se ha deviato, se si è fermata, se ha regredito ad uno stadio inferiore di sviluppo, quali sono le sue attuali componenti, le sue tonalità e polarità positive e negative.

Prima d'agire sul soggetto ci si deve chiedere quali sono stati i fattori che hanno dato occasione a questi fatti. E qui oltre le responsabilità del soggetto, emergono decisive, e spesso nettamente condizionanti anche per la rieducazione, quelle dell'ambiente, dei genitori, degli educatori, dei compagni, delle occasioni e situazioni di vita.

163. — Le forme tipiche di questo genere di casi difficili sono due: le difficoltà di personalità e le difficoltà di condotta. Le prime colpiscono più direttamente l'individuo nella sua personalità, compromettendo o sovvertendo l'armonia integrale interiore, con una maggiore o minore ripercussione nelle sue relazioni con la società. Si trovano tra queste i senti-

menti di inferiorità, le paure, le ansietà, la timidezza, l'egoismo, ecc. Nei gradi estremi questi problemi si risolvono in psicosi e psiconevrosi.

Le seconde interessano e riguardano più direttamente le relazioni con gli altri, violano le esigenze sociali o morali della vita associata. Sono, per es., i problemi posti dai ragazzi e giovani bugiardi per natura o per calcolo, portati al furto, litigiosi, dominati da spirito di distruzione, di rivolta, di inganno, prepotenti, pervertiti sessualmente, affetti da gelosia, fuggitivi, pessimisti, diffidenti, spregiudicati, ribelli, insensibili agli altrui diritti e ai propri doveri, ecc.

Portati all'estremo della gravità questi problemi sboccano nella delinquenza infantile e giovanile.

164. — Per offrire ora note particolareggiate di educazione o rieducazione, occorrerebbe passare in rassegna ad una ad una le principali di queste difficoltà, soffermandosi sulle possibili cause, e vedendo, di conseguenza, i procedimenti educativi da porre in atto, sia agendo sull'ambiente per renderlo meno offensivo, neutro, o addirittura attivamente positivo, sia sul soggetto, per rinnovarlo.

Così tuttavia restano già indicate le linee generali dell'azione da compiere.

Più in particolare si potrebbero aggiungere alcune altre direttive. È indispensabile un clima di grande affetto e cura, d'esempi buoni, nell'ambito della famiglia (papà e mamma uniti, anche spiritualmente, presenti, liberi e capaci di aiutare i figli, senza preferenze ed esclusioni), della scuola o dell'istituto d'educazione. Cosa difficile, che impone dei ridimensionamenti. Nonostante i difetti palesi, giovani simili hanno bisogno di stima, di fiducia, di facile perdono tante volte rinnovato e sincero, di considerazione dei lati buoni. Ma il ridimensionamento principale è loro, e vuole un ritorno, o una nuova valida formazione a solidi e completi princìpi umani, morali, religiosi, sociali.

Un nuovo ambiente spontaneo o anche artificialmente procurato, di buone e sane conoscenze e amicizie, di fraterna o paterna assistenza, garantisce gli esiti. Correggersi o convertirsi implica una scelta. E questa è più facile se la nuova via garantisce ed offre in concreto ampie possibilità di nuova vita nella rettitudine della bontà e dell'ordine: lavoro che sottragga alle tentazioni dell'ozio; libertà che garantisca un margine ragionevole di apertura autonoma di vitalità culturale, operativa, affettiva; divertimento sufficiente e positivamente educativo con letture, cinema, gioco, sport, ecc., secondo i gusti e i bisogni.

BENIAMINO (Fr.), « L'affettività del ragazzo infermo », in " Rivista Lassalliana ", n. 2-3, pp. 216-223.

BERGE A., *Lo scolaro difficile,* tr. it., Ediz. Paoline, Roma 1954.

D'AGNEL - D'ESPINEY, *Psychologie et Psychotérapie éducative,* Tequi, Paris 1924 (III).

DE BUCK M., *Gli Educatori sbagliano,* tr. it., Vita e Pensiero, Milano 1953.

DE SINETY, *Psicopatologia e direzione spirituale,* Morcelliana, Brescia 1939.

ORIGLIA D., *L'educazione del bambino difficile,* Demos, Genova 1954.

ROVIGATTI M. T., *Educhiamo i meno dotati,* La Scuola, Brescia 1954.

SCHMID P., *Casos dificiles de la ninez y de la adolescencia,* Ed. Subirana (trad.), Barcelona 1952.

STOCKER A., *La cura morale dei nervosi,* Vita e Pensiero, Milano 1951.

VERGANI O., *Ragazzi antisociali,* La Scuola, Brescia 1953.

ZULLIGER, *Ragazzi difficili,* Ed. Universitaria, Firenze 1951.

CAP. IV

VIRTU' CARDINALI GIOVANILI

165. — Sono, in certo modo, le corrispondenti giovanili delle quattro virtù cardinali, adattate alle esigenze dell'età dello sviluppo. Attorno ad esse si raccolgono tutte le virtù di cui poco per volta la nuova personalità deve adornarsi, e perciò la loro formazione è sintesi di tanti altri diversi interventi.

Sia permesso enunciarle e indicare brevemente alcuni princìpi di metodo.

1. La docilità.

166. — Non è forse l'equivalente della PRUDENZA? Il giovane, non ancora prudente di prudenza propria, lo diventa appoggiandosi, partecipando, affidandosi, alla prudenza dei suoi educatori.

Essa è di tale fondamentalità che non ammette formazione diretta, essendo il presupposto d'ogni influsso positivo diretto. È perciò una disposizione risultante da un orientamento naturale che Dio ha donato al bambino di fronte ai genitori, e un po' a tutti i giovani di fronte alla razionalità, al valore, specialmente se soffusi di affetto. Ma proprio tale naturale inclinazione va ben coltivata, perchè facilmente viene meno poco per volta, soprattutto in occasione delle famose crisi di sviluppo o di affermazione dell'io.

La docilità confidente e ubbidiente è frutto di bisogno, di stima, di apprezzamento della forza e del valore del messaggio presentato, dell'autorità, prima educativa (molto dipendente dalle forme) e poi giuridica (più legata al contenuto) di cui s'è portatori. Purtroppo lo è meno della logica.

Perciò è quasi inutile pretenderla dai giovani per imposizione o per domanda diretta. Occorre coltivarne, e con continuità progressiva, secondo le evoluzioni della rigorosità e della profondità delle richieste, le condizioni naturali, intensificando la preoccupazione per le età e per i temperamenti, e anche per i climi storici, come l'odierno, in cui essa più è posta in pericolo o in discussione.

Suo còmpito è completare il processo di motivazione soggettiva e oggettiva non sempre direttamente portato a termine a causa della comprensione ancor scarsa, del tempo, delle circostanze.

2. La lealtà.

167. — Equivalente educativo della GIUSTIZIA, costituisce l'atteggiamento positivo in risposta alle esigenze della verità. La lealtà pone le sue radici, e s'alimenta e cresce attingendo nell'amore appassionato della verità.

Leale diventa il giovane che ben presto scopre e sente la presenza di Dio, che trova stolto e spregevole il mentire mostrandosi agli altri diverso da quel che egli sa d'essere e di pensare, da quello che Dio ben conosce di lui. Egli cura più l'essere che l'apparire, sorride ed esce vittorioso dei piccoli momenti di tentazione o di deviazione, preoccupato più di continuare a godere la stima di sè, di Dio, di eventuali persone d'alto valore che una meschina utilità e validità.

Pare di poter dire che il bambino è naturalmente sincero, ma che poi l'ambiente, gli esempi e l'educazione lo avviano alla menzogna.

Egli sarà veridico nel linguaggio, manterrà gli impegni e le promesse, riconoscerà i propri doveri, le proprie colpe, non ingannerà nel gioco e nel lavoro scolastico, solo se per tempo vedrà attorno a sè esempi d'aborrimento d'ogni simulazione e ipocrisia.

Genitori, superiori, devono pertanto dare esempi di lealtà assoluta nel linguaggio, negli affari, nelle pratiche, nelle relazioni tra di loro, con estranei, con le autorità superiori, con i giovani medesimi, di qualunque età.

3. L'impegno.

168. — Sta come equivalente educativo della FORTEZZA, e segna l'atteggiamento del soggetto di fronte alle esigenze del bene, del dovere.

Mentre prima è impegno d'educazione, poi è sempre più impegno di vita.

È un fatto che i giovani amano educatori entusiasti, a loro volta profondamente impegnati nella vita, uomini dalle posizioni d'avanguardia, uomini di punta. Fuggono anche l'eccellenza quando è fredda, calcolatrice, poco preoccupata.

Un certo clima suggestivo va creato sempre, e anche l'educazione collettiva ha dei vantaggi, quando serve ad alimentare sane forze d'impegno, che nell'isolamento non si sarebbero accese, o sarebbero presto languite.

Pure bisogna cercare gli impegni individuali, personali.

Troppe promesse, propositi rifatti ad ogni passo, non servono. Ma la vita del bambino, e più ancora del ragazzo, deve essere costellata d'incessanti assunzioni d'impegni dinanzi a sè, alla mamma, al papà, agli altri educatori, a Dio soprattutto, facili da attuare, abbastanza concreti ed assunti dopo conveniente preparazione interiore. Le occasioni non mancano, familiari, religiose, scolastiche.

All'adolescente bisogna incominciare a chiedere impegni di natura ed estensione più universale. Egli scopre già al di là dei veri e dei beni particolari, il Vero e il Bene, e per essi egli deve oramai impegnarsi, con decisione intenzionalmente definitiva. Farà quel che potrà, riprenderà da capo, sempre più in virtù d'un impegno che lo prende tutto, conoscenza e libertà, e che un giorno o l'altro lo legherà per sempre.

Che ognuno, nel periodo dell'educazione e nella vita tutta, dia quanto può il contributo delle energie interiori. È dovere e interesse.

Ma anche l'impegno è soprattutto problema d'amore, dei fini, dei mezzi, di sè e di coloro che chiedono l'effettivo esercizio della fortezza.

4. La purezza.

169. — Equivalente educativo della TEMPERANZA, segna l'equilibrio che nelle varie fasi evolutive il giovane deve mantenere, mediante il costante dominio di sè, nelle relazioni fra corpo e spirito.

Espressa nella perfetta condotta del corpo, essa è virtù dello spirito, del quale segna appunto la vittoria sulle forze incontinenti e disgregatrici interiori, a vantaggio d'un costante dominio, che mentre unifica le potenze fisiche nel servizio dell'anima, permette a questa di disporre rettamente delle potenze dell'amore, a servizio del prossimo e di Dio.

La purezza è appunto rettitudine ed equilibrio e disponibilità della condotta del corpo e dell'amore dello spirito.

Nell'età dell'esuberanza fisica e psichica, dell'inesperienza, della curiosità morbosa, dell'indifesa esposizione a cattive impressioni e suggestioni,

delle facili deviazioni sentimentali, è di importanza decisiva che siano diminuite (poichè è purtroppo impossibile sopprimerle) le tentazioni e le occasioni del male, siano evitate cattive esperienze, siano soprattutto avviate le forme positive d'una purezza che non è virtù separata, ma che è un po' la sintesi di tutto un orientamento di vita, avviato nella proprietà ordinata della condotta e dell'affetto.

La purezza incomincia ad affermarsi e a preparare tutte le vittorie della vita, fin da quando il bambino è abituato ad amare la pulizia, la proprietà, il rispetto per la propria e l'altrui persona, il riserbo per l'intimità personale propria e altrui, in un senso naturale di pudore; quando incomincia a dominare con l'inibizione e la padronanza dell'uso retto gli impulsi immediati della sensibilità, quando apprende il senso sacro d'ogni cosa, e specialmente del corpo umano, per le sue relazioni molteplici con Dio.

Poi progressivamente i motivi della purezza devono svilupparsi, mediante la rivelazione più piena della nobiltà e della grandezza della vita umana, della sacra dignità dell'uomo e della donna nei piani della creazione e della redenzione, dell'altezza del matrimonio e della famiglia cristiana.

Dal quasi generale naufragio temporaneo, realisticamente, la gioventù deve essere risollevata ad una nuova purezza, non inferiore alla prima, perchè segnata nel nome della carità, vera virtù virile, purezza dello spirito che ama Dio sopra ogni altra creatura e ama le creature nella retta luce di Dio, che domina e usa il corpo per Lui.

Con questo non intendiamo neppure entrare nel problema oggi chiamato dell'educazione sessuale, che ha una problematica ben più ampia e delicata, e chiederebbe una trattazione più proporzionata e impegnativa.

Comunque l'essenza d'ogni educazione in questo settore non può essere altro che la formazione del giovane e dell'adulto ad una costante e coerente purezza del corpo e dello spirito.

CAP. V

I DIVERTIMENTI

170. — Se osserviamo la parte quantitativa che rappresentano nella vita del giovane, e la potenza d'influsso qualitativo sulla di lui formazione, vediamo che meritano da parte dell'educatore uno studio attento e un vasto intervento.

Si tratta d'una delicata *opera negativa,* diretta a prevenire eccessi e deviazioni, a correggere eventuali errori, a rimuovere pericoli ed ostacoli; ma ancor più importante e necessaria è *l'azione positiva,* che tende a fornire ai giovani buone situazioni d'ambiente e di mezzi, ad aiutarli a servirsi dei divertimenti medesimi per il retto sviluppo fisico, psichico, sociale, morale, religioso della personalità totale.

Raggruppando per comodità e brevità, ecco qualche nota educativa a proposito del gioco, dello sport, della ginnastica, delle letture, della radio, del cinema-teatro, della televisione, dei passatempi a più alto contenuto spirituale, della danza e del ballo, delle forme d'amicizia cameratesca.

1. Gioco - Sport - Ginnastica.

171. — Interessano più direttamente la parte fisica dell'uomo, anche se in realtà sono espressioni della totalità della persona, e tale posizione devono appunto mantenere, nella rettitudine delle proporzioni volute dal giusto ordine umano e morale.

Alcuni problemi educativi sono comuni alle tre forme, altri sono specifici.

172. — *Problemi educativi generali.*

È comune alle tre forme di divertimenti e d'attività fisica *la finalità* completa, bene espressa da S. S. Pio XII: « L'uso, lo sviluppo, il dominio — mediante l'uomo e al servizio dell'uomo — delle energie racchiuse nel corpo; la gioia che da questo potere e fare deriva... Lo sport e la ginnastica hanno, come fine prossimo, di educare, sviluppare e fortificare il corpo dal lato statico e dinamico; come fine più remoto l'utilizzazione, da parte dell'anima, del corpo così preparato per lo sviluppo della vita interiore ed esteriore della persona; come fine anche più profondo di contribuire alla sua perfezione; da ultimo, come fine supremo dell'uomo in generale e comune ad ogni forma di attività umana, avvicinare l'uomo a Dio ».

Gioco, ginnastica, sport devono perciò assolvere, senza parzialismi d'arresti e deviazioni, una funzione molteplice, fisica, psichica, sociale, morale, religiosa.

La gioventù deve essere condotta a praticarli con coscienza e volontà dei fini, cioè come fonti di sviluppo fisico e di salute, come espressioni di retti sentimenti, di intelligenza e volontà, come condizioni favorevoli d'equilibrio e sanità morale, come scuola d'ordine e di disciplina, come palestre di virtù naturali, sorgenti di gioia e d'ottimismo, fattori d'incontro, di maturazione pratica di vita e virtù sociale.

Come si vede, l'educatore ha un duplice còmpito: *educare* a queste forme d'attività giovanile, affinchè vengano positivamente inserite nello sviluppo unitario e retto, ed *educare mediante* le forme medesime, divenute fattori e campi di formazione superiore.

Comuni sono però anche i *pericoli* cui espone l'inesperienza e l'esuberanza. Dalla cura del corpo si può passare al culto di esso, nell'idolatria delle forze e delle forme fisiche, con una vanagloria che non ricorda il dono di Dio, che non ha che disprezzo per gli altri; con un asservimento dello spirito al godimento ed al trionfo del corpo, senza ulteriori finalità; con una perdita del senso della gerarchia dei valori, nella propria e nella altrui persona; con uno spreco di energie fisiche e spirituali, con spreco di tempo, sottratto a più alti impegni, ai doveri di lavoro, agli impegni scolastici, familiari, religiosi (istruzione religiosa, preghiera, santificazione delle feste).

Non senza pericolo è anche una facile eccessività di nudismo, di promiscuità, di confidenze cameratesche, di esuberante affermazione della personalità fisica.

I pericoli rendono legittima una certa apprensione ben motivata dai fatti, non però la repressione e neppure una limitazione decisa d'una attività così positiva.

I veri *rimedi* consistono in una buona educazione generale, in una istruzione generale e specifica sul fisico umano e sulla sua attività ludica e ginnico-sportiva, che si elevi fino alle alte prospettive etiche e cristiane (si vedano i discorsi di Pio XII sull'argomento), in una chiara conoscenza delle regole di condotta, in una realistica visione della scala dei valori, unita al pensiero e all'esperienza della caducità della vita fisica, nella malattia, nella vecchiezza, nella morte e corruzione.

La retta coscienza umana e cristiana dei dirigenti ed organizzatori, il loro senso di responsabilità, confluenti in una certa fermezza, sono di grande aiuto alla gioventù.

Questa battaglia non si vince dall'esterno, ma solo si vincerà quando i buoni si faranno promotori, organizzatori, dirigenti di campi, di stadi, di squadre, di gruppi, di gare, e così potranno promuovere, esigere orari, forme, ambienti, condotte educate ed educative.

L'immissione e la cura di elementi validi nel gioco e nello sport, ricchi perciò d'ascendente, ben formati come uomini e cristiani, è cosa che facilita assai l'opera di presenza attiva, di assistenza comprensiva dell'educatore, richiamando con l'esempio e con la parola a una vigile coscienza.

173. — *Problemi particolari del gioco.*

Vi si può solo accennare. Eppure l'educazione al gioco e mediante il gioco è quasi tutto per la prima età, e fino verso i 12 anni è ancora parte notevole dell'educazione del ragazzo.

È la forma *spontanea* e istintiva dell'attività infantile e giovanile, disinteressata, ma a suo modo disciplinata.

Per il ragazzo il gioco è una necessità per la vita di oggi, che proprio e solo nel gioco trova la sua espressione di libero sfogo e svago, la forma che rende interessante ogni settore dell'agire e dell'apprendere, l'invito a porre in atto le nascenti facoltà del corpo e dello spirito, ad esercitare virtù personali e sociali che altrimenti ancora non capirebbe nè saprebbe praticare. Ed è una necessità per la vita di domani, perchè così sboccia e matura, riassunta nelle spontanee e disciplinate attività di gioco, tutta la futura personalità.

Poichè appunto nel gioco ben scelto e regolato dall'educatore il fanciullo supera la vitalità cieca e indisciplinata degli istinti, acquista il dominio delle membra, s'assicura un sano sviluppo, fa le prime prove di fantasia, di memoria, di immaginazione creatrice, di fedele imitazione, di intelligenza pratica solutrice di problemi, si apre e si esercita alla socialità dirigendo o ubbidendo, adattandosi e osservando leggi. Poichè garantisce l'impiego e la concentrazione continuata delle forze per la sua nota di

spontaneità, forze liberamente disponibili per la mancanza di interessi utilitari specifici. Tuttavia essendo ricco d'inibizione e d'ordine, perchè a suo modo sempre disciplinato, il gioco fornisce all'educatore un importantissimo strumento per la correzione e per lo sviluppo fisico, per l'apprendimento nozionale e pratico (empirico, culturale, religioso), per la formazione morale e sociale.

Problemi educativi notevoli sono perciò *la scelta* dei giochi, o l'invenzione e la proposta dei giochi intesi a fini specali di natura fisica, spirituale o sociale; la *qualificazione ludica* dell'insegnamento o dell'azione presentati nella forma del gioco senza risolverli in una finzione, e senza compromettere la natura dei fini da raggiungere; *l'evoluzione* dell'attività di gioco verso le forme pure del lavoro materiale e spirituale, verso la pratica delle virtù morali, sociali, religiose.

Questi scopi si attuano scegliendo, sorvegliando, dirigendo il gioco con tatto che rispetti l'iniziativa e una sana libertà.

174. — *Problemi particolari dello sport e della ginnastica.*

Prevale in questi un più stretto legame con lo sviluppo e la cura del corpo, ma in realtà sono, più che non il gioco, forme ricche di vitalità psichica e spirituale, di finalità complesse: affermazione, esibizione, prova, agonismo.

Tale è la loro diffusione, da costituire un fenomeno tipico dell'odierna società, sia come *stato d'animo* (interessamento, tifo), sia come svago (è la forma più sana, a puro scopo di irrobustimento e addestramento personale, di svago dello spirito), sia come *dilettantismo* (altra forma sana, perchè, pur aggiungendo l'agonismo, lascia posto facile agli altri valori), sia come *professionismo* (la forma almeno più pericolosa, per l'aria di commercio e di esclusività che vi domina).

L'educazione allo sport e mediante lo sport, non certo facile nè diffusa, si opera coi mezzi e secondo i princìpi di cui s'è fatto cenno in principio. È bene aggiungere che in questo campo la stampa sportiva ha una grande missione e responsabilità. Pio XII ha tracciato sicure direttive sull'argomento. Lo sport può e deve essere usato per fortificare il corpo, renderlo sano, fresco, valido, mediante l'allenamento alla fatica, la resistenza al dolore, l'abituale continenza e temperanza.

Mentre riposa la mente disponendola a nuovi lavori e affina i sensi procurando una maggiore intensità di penetrazione alle facoltà intellettuali, è esso medesimo un notevole esercizio di intelligenza, di riflessione, di raziocinio, di valutazione.

Mentre prepara una volontà temprata, resistente, abituata alla lotta per la vittoria, libera d'aspirare ad alte affermazioni e di raggiungerle, è

per la medesima campo d'esercizio continuo, perchè spesso gli esiti sono più della volontà che del fisico.

Antidoto contro la vita molle e comoda, sveglia il senso dell'ordine, educa alla padronanza di sè, alla coscienza del dovere, alla lealtà, alla docilità, all'ubbidienza, allo spirito di sacrificio e di rinunzia, alla fedeltà agli impegni, alla modestia e generosità, alla giustizia, alla castità e temperanza: valori morali.

Ma lo sport si spinge fino sul piano soprannaturale cristiano, perchè le sue virtù sono cristiane, perchè Cristo ha redento e innestato in sè, con l'anima, anche il corpo. Il corpo con tutta la sua attività viene santificato nell'offerta, nella lode riconoscente, nella preghiera, nel buon esempio, nell'intenzione di celebrare la magnificenza creatrice ed esemplare di Dio, e nell'organismo fisico simboleggia e prepara le lotte e le vittorie dello spirito, anticipa le corone della resurrezione.

L'educatore apprezzi la ginnastica e lo sport, li faccia esercitare, molto ma bene.

175. — Riguardo alla danza, bisogna dire: corruptio ottimi pessima. Non basta la buona volontà di distinguere dalle abituali volgarità del ballo, la forma più elevata della danza, perchè anche questa è stata troppo corrotta da motivi e forme sensuali. Comunque dal punto di vista educativo l'insegnamento e la pratica della danza non possono essere per sè condannati. Perciò nelle scuole e negli istituti, in cui si pratica, e nelle forme corrette che essa deve assolutamente assumere, non c'è motivo di suscitare perciò stesso nessun caso di coscienza. Così per certe famiglie.

Armonia di corpo e spirito, plasticità statica e movimento ritmico, sintesi di bellezza musicale e visiva, sono ottime cose, se unite a purezza di costumi e modi, a vera signorilità d'animo, a prudente moderazione, a rigorosa scelta delle persone, con l'assistenza di responsabili d'indiscussa moralità.

Quando la danza degrada a fini equivoci, quando diviene un fatto di sensualità, è assolutamente da proscrivere.

2. Lettura - Radio - Cinema - Teatro - Televisione.

176. — Sono i formidabili educatori o diseducatori del mondo dei grandi e dei piccoli.

Sostenuti da forti interessi commerciali, economici, tecnici, resi potenti dalla forza suggestiva dell'arte (di quella vera o di quella solleticante), alla portata della cultura (o dell'incoltura) popolare, come dell'immediatezza inesperta della gioventù, questi formatori dell'opinione, dei sen-

timenti, degli orientamenti pubblici, sono ad una volta responsabili ed espressione dello sbandamento odierno.

Non che per questo tutto vi sia facile o volgare. Tutt'altro. Nessuno si sogna di farli scomparire. Sono anche di fatto, e ancor più potranno essere, strumenti del bene, e anche nei loro riguardi l'educazione deve affrontare un problema evidentemente positivo.

Bisogna determinare la loro funzione in ordine alla formazione della personalità umana, così come più volte fu delineata, segnalandone pericoli e rimedi e forme di utilizzazione.

177. — *Problemi generali.*

Ognuna di queste forme di cultura, di divertimento, di spettacolo, ripropone, pur con varianti a volte notevoli, gli stessi problemi di natura psicologica e pedagogica e anche le soluzioni sono generalmente analoghe.

Il *problema fondamentale* di tutte resta questo: passare da un influsso negativo o passivamente subìto, ad un *influsso positivo e attivamente controllato,* selezionato.

Com'è facilmente comprensibile, il problema si sdoppia subito, secondo una direttiva o preoccupazione e relativa azione che si potrebbe chiamare « formativa », e un'altra in linea più diretta « educativa ».

Nel primo momento si tratta di condurre ogni educando a *sapere usare* da padrone questi mezzi di cultura e di divertimento, saper leggere il libro o la rivista, ascoltare la radio, vedere e capire un film in tutti i suoi aspetti e valori, saper essere esperto protagonista o spettatore di un teatro, saper cogliere i contenuti d'una trasmissione televisiva.

Non è facile. La maggior parte degli adulti non fu « formata » a ciò, o se sanno leggere un libro, non sanno o san ben poco leggere, ad esempio, la pellicola cinematografica.

E come per leggere e cogliere i valori contenuti in una pagina scritta, si richiede almeno una generale informazione sull'argomento, sullo stile, sul genere letterario, sull'autore, sui termini e problemi o argomenti dell'estetica e critica letteraria, altrettanto si deve per le altre forme.

Nessuna sicura valutazione neppure morale sarà possibile, nessuna assimilazione o ripulsa educativa, se non s'è capito qual è il soggetto in argomento.

Solo dopo, in un secondo tempo, è possibile un vero momento « educativo », da impostare sul piano etico, in termini di bene da assimilare e di male da escludere, di coscienza morale da formare, di educazione attuata *mediante* questi mezzi.

Purtroppo spesso si usa ed osa chiamare educazione quel poco che si dà nel campo della pura formazione o si riduce tutto al puro problema

della moralità. È meglio allora accedere un po' alla semplificazione comune, intendendo per educazione alla lettura, educazione cinematografica, ecc., i due aspetti del problema, uniti, fusi, ma non confusi.

178. — Di notevole vantaggio per l'educatore è il sapere *che cosa cerca la gioventù* con tanta brama non sempre composta, nei suaccennati divertimenti.

Mentre *l'adulto* ricerca per lo più un riposo, un'interruzione e una evasione, un passatempo dal quale non si lascerà facilmente illudere, una facile cultura generale, superficiale, d'aggiornamento, un'emozione passeggera, ben più intenso è l'impegno dei giovani.

Il fanciullo, e un po' anche il ragazzo, cerca nella letteratura o nello spettacolo una nuova attività, più intensa, più ricca, più libera, più fantasiosa, che sia un gioco ma intensamente vissuto e rivissuto, perciò ricco in sè d'azione e anche d'ispirazione per il gioco quotidiano. E gioco è per loro anche l'apprendere realistico, oggettivo.

L'adolescente e *il giovane* han già in comune con l'adulto una qualche preoccupazione culturale, ma ancor più la ricerca d'evasione dalla monotonia, dalla fatica, dalla noiosa routine, dalla mediocrità, dalle limitazioni d'una vita che incomincia a rivelare i suoi lati più duri; ma hanno anche in comune, a loro modo, col ragazzo la ricerca avida, anticipatrice, di esperienze nuove, secondo la complessità sconcertante della loro interiorità fisica e psichica in rigoglioso tumulto di bene e di male. Da ciò la preferenza generale o individuale per i vari argomenti.

Un così vivo interesse per situazioni e persone, produce il fenomeno caratteristico dell'*identificazione* con esse, in atteggiamento di *recettività passiva*, fatto pericoloso, data la diffusione e la maggior forza suggestiva del male.

179. — I *pericoli* contro i quali dovrà agire l'educatore sono parecchi. Anzitutto vengono le informazioni inopportune e dannose, gli argomenti cattivi o inadatti all'età o all'ambiente, o anche ai singoli soggetti, siano presentazioni di fatti, di figure, di trame, siano trattazioni di temi, siano sollecitazioni di sentimenti ed emozioni.

Oppure possono essere falsi o gravemente incompleti i giudizi che vengono dati, da un punto di vista sia morale e religioso, sia scientifico, storico, estetico.

Pure grave è il pericolo che il bene medesimo sia colto con puro atteggiamento passivo, o non sia colto affatto; o non sia ricordato, non sia assimilato utilmente. Anche qui, non si tratta solo del bene morale, ma anche di quello rappresentato dai valori formativi educativi, culturali, umani, tecnici, estetici, sociali.

E vi sono pure i pericoli degli appassionamenti, del perditempo, della rovina delle facoltà mentali personali, urtate o atrofizzate, ad es., dalle forme dell'espressione cinematografica lasciata libera e sola nel suo influsso.

180. — Si possono ora utilmente delineare i principali *problemi pedagogici* diretti a far sì che anche questa materia, « come ogni altro genere di attività, sia indirizzata al perfezionamento dell'uomo e alla gloria di Dio » (Pio XII).

L'educatore, in qualsiasi posizione, dovrà vegliare e operare e *sulla produzione* ed organizzazione generale e, specialmente, giovanile, sulla scelta e presentazione, compresi gli ambienti, e finalmente *sul giovane* lettore, auditore o spettatore, per un'opera di formazione e d'educazione, preservativa e positiva, a volte anche correttiva.

Si ricordi che pur operando nel presente, egli deve provvedere anche per il futuro.

Ogni giovane che voglia dirsi formato oggi deve possedere una proporzionata *cultura* tecnica, estetica, storica, sulla stampa, sulla radio, sul cinema, sul teatro, sulla televisione, e sul movimento di pensiero, d'uomini e d'arte che li accompagna.

E deve essere avviato ad una sufficiente *esperienza nella lettura* (comprensione) del linguaggio scritto, del linguaggio dei suoni, delle immagini, dei fatti, delle mimiche, comprensione aperta al facile e al più difficile, al realista o al simbolico, al cristallino e allo sfumato, al sottinteso, all'ermetico, per cogliervi narrazioni, pensieri, problemi, sentimenti, messaggi, soluzioni, valutazioni.

Più difficile, anche se qualche volta più curato, è il problema della *formazione della coscienza morale e cristiana,* avvertita sulla natura, sulla funzione, sui pericoli d'ogni forma, buona guida nella scelta degli spettacoli, delle letture, delle audizioni, nel giudizio dell'opportunità dei tempi, dei luoghi, degli ambienti, coscienza che sia saggia e prudente valutatrice del bene e del male, ferma e chiara nel decidere secondo le leggi della responsabilità personale e professionale.

Finalmente viene il problema complesso e conclusivo della *valutazione,* non fine a se stessa, ma, com'è naturale, in funzione formativa ed educativa.

Si tratta d'avviare a cogliere e soppesare tutta la gamma dei valori, tecnici, estetici, culturali, umani, morali, religiosi, cristiani, pedagogici, per arricchirsi di ciò che è positivo, respingendo quanto è negativo.

181. — Quali i *mezzi e i metodi?* Molto vari, secondo le età e le situazioni.

Comunque è evidente la necessità d'un *personale competente* in ogni istituzione educativa, e d'una preparazione almeno generale per ogni educa-

tore. Qualcosa di più si deve fare nelle scuole, o nella medesima attività scolastica, o nell'ambito più largo attorno ad essa. Sono necessari momenti d'*istruzione* e *formazione sistematica.*

Nella forma collettiva possono agire *circoli* giovanili specializzati, in forma più o meno organica (esempio i cine-clubs, i cine-forum o le forme parallele per il teatro, per la T.V., per la lettura), prediche e conferenze in argomento, segnalazioni, indicazioni critiche.

Non è certo questo il regno dei facili trionfi pedagogici. Qui è messa alla prova tutta la solidità dell'educazione generale della coscienza e della volontà.

Assistenza, vigilanza, intervento tempestivo. Soprattutto quest'ultimo. In questo settore nulla deve insinuarsi inavvertito, e tanto meno va lasciato senza commento quel che fosse sfuggito di meno opportuno, o per eliminarne l'impressione, o per ricavarne frutti di maturazione spirituale, dato che l'esperienza oramai è avvenuta.

Ma l'*intervento* dev'essere soprattutto *positivo,* guida saggia occasionale d'istruzione, d'avvìo alla formazione e all'educazione completa in argomento. Letture e spettacoli sono occasioni ineguagliabili per infiniti incontri e spunti educativi, in casa, nella scuola, in collegio, nell'associazione giovanile, nel colloquio personale.

Prevenire provvedendo. E l'educatore deve provvedere in due sensi: deve scegliere e fornire sufficienti o abbondanti occasioni a valore positivo, in tutti i campi, ma anche deve evitare che si formino delle psicosi difficilmente accontentabili o pericolosamente accontentate, fornedo e coltivando altri più larghi e sicuri interessi.

182. — *Problemi particolari. La lettura.*

È ancora il passatempo più diffuso e più amato fra i giovani, per la varietà e la facilità, per la inesauribile possibilità di scelta di forme e contenuti, per la suggestività del leggere come si vuole, attivamente ricreando la realtà raccolta nel segno stampato, per la libertà di disporne come piace, nel tempo e nello spazio.

L'educatore deve a volta a volta compiere un'opera di alimento, di selezione, di stimolo, di guida, deve vegliare, proteggere, dirigere, formare. Con tatto, con larghezza di vedute, con fiduciosa confidenza, ma anche con ferma decisione, egli che deve conoscere bene e la stampa e il suo giovane, ha il còmpito d'insegnare a trarre dalla lettura il massimo vantaggio di svago, d'istruzione, di formazione, evitandone i danni.

Oltre ad osservare il principio generale di distogliere dal male e dal pericolo, egli dovrà sorvegliare anche quelle forme, per sè piacevoli, come i fumetti, i cineracconti, i rotocalchi e le riviste con prevalenti illustrazioni

e superficiali didascalie, le novelle e i romanzi avventurosi e sentimentali, che diverrebbero negativi per la stessa formazione mentale oltre che per l'educazione, se non fossero limitati.

Ma soprattutto bisogna dare al giovane d'ogni età il gusto, la capacità, la possibilità della lettura, ma d'una lettura esigente per la forma e completa per il contenuto, così da nutrire non solo la curiosità o il sentimento, ma anche la vera cultura, scientifica, storica, morale, religiosa. Guidando convenientemente nelle letture si possono correggere, integrare, sostenere, tutti i settori educativi.

Si devono aiutare in questo specialmente il giovane operaio e il contadino.

183. — *La radio.* Fu la prima a penetrare dall'esterno nell'ambiente familiare. Voce e suono carichi di realtà, di messaggi, di valori spirituali o spiritualizzati, di toni espressivi, che risuonano nell'intimità di un ambiente isolato e magico.

Fino a quando il ragazzo non ha una coscienza formata, deve essere l'educatore colui che sceglie i programmi. E la regola è: mai il male o il pericolo, moderato il superfluo e distraente, sufficiente lo svago e le curiosità, e soprattutto complete e ben assimilate le forme perfette e i contenuti validi.

184. — *Il cinema e il teatro.*

Ambienti suggestivi e forme d'amplificazione, di concentrazione, di rapido ritmo, portano al sommo i fenomeni dell'identificazione e della passiva assimilazione di cui s'è parlato. L'immediatezza della potenza comunicativa, l'uso di forti climi emotivi, mentre l'idea vi è scarna e sintetica o scarsa, ne fanno delicati e fin pericolosi fattori, in una situazione che però ordinariamente non li può più ignorare. La cosa vale soprattutto per il cinema.

Per il teatro basti dire che i giovani per quanto possibile dovrebbero farne l'esperienza diretta, come attori, nelle forme loro adatte, perchè ne ricaverebbero vantaggi non comunemente conseguibili altrimenti.

Ma a proposito di cinema e teatro, il problema educativo positivo, non è solo di natura morale, bensì più largamente formativo: bisogna educare la gioventù a cogliere i valori d'arte, d'umanità, di moralità e cristianesimo, che gli spettacoli presentano. Le sue scelte e simpatie si orienterebbero ben diversamente e gli stessi pericoli morali diminuirebbero fortemente, se fossero ben vivi gli interessi più nobili che ne assorbissero l'attenzione.

È ottimo il sistema di premettere ad ogni spettacolo una breve introduzione che ne assicuri la comprensione e la valorizzazione.

185. — *La televisione.*

È la sintesi moderna del giornale, della radio, del cinema, assommandone i pregi e i pericoli, e quindi i problemi educativi.

Si eviti che divenga un eccessivo perditempo, ma si favorisca la visione dei programmi adatti, specialmente se proprio per ragazzi o giovani.

Fattore d'unione familiare, allarga il campo degli interessi e della cultura, però va apprezzata non solo per la sodisfazione della curiosità, ma anche per i valori estetici, per il senso di presenza e partecipazione umana agli avvenimenti, per l'apertura d'universalità.

3. I divertimenti attivistici - Il cameratismo.

186. — L'educazione giovanile dovrebbe concentrare assai di più l'attenzione e l'azione allo scopo di fornire una serie assai ampia di passatempi e piacevoli occupazioni, di interessi liberamente coltivati.

Noie, diffidenze, ribellioni, deviazioni sentimentali, immoralità, pericoli e psicosi di sport, cinema, letture, s'attenuerebbero, scomparirebbero assai facilmente, qualora fossero fornite alla gioventù occasioni e mezzi per arricchire la vita e specialmente le energie e il tempo libero, di sfoghi onesti, piacevoli e istruttivi.

È questo uno dei più gravi difetti dell'educazione familiare e collegiale, perchè sono ancora eccezioni i casi di soluzione soddisfacente del problema.

Accennando a titolo di esempio: gusto dell'arte fotografica, aeromodellismo, filatelia, composizione letteraria, cura dilettantistica delle varie forme d'arte, dal disegno alla pittura, alla musica, alla scultura, turismo artistico o istruttivo, scientifico o storico, studio e pratica delle lingue straniere, radio o elettrotecnica o meccanica o falegnameria elementare, giardinaggio o allevamento (per studenti), cultura generale (per lavoratori), aggiornamenti vari, pratica sistematica formativa del cinema, della lettura, della radio, della T.V., circoli di formazione e attività religiosa, sociale, politica, caritativa.

187. — Il *cameratismo* per sè non ha nulla di male, poichè è un segno naturale della gioventù. Però, anime vuote messe assieme, lasciano emergere e prevalere gli istinti. Pochi pervertiti hanno grande forza di spinta sugli altri mediocri e non sempre uno buono riesce a controbilanciarne l'influenza.

Eppure il cameratismo non può non esserci.

Consiglio, fiducia, fermezza, devono guidare la condotta dell'educatore, il quale però deve andare oltre e fornire ai giovani un ambiente

d'incontro nel quale possa essere facile la sua presenza fisica o spirituale, e ancor più essere egli medesimo membro accetto del gruppo, pur senza pretendere di soffocarne la spontaneità e una certa autonomia. Ma con lui non vi devono essere nè sotterfugi nè segreti, e la sua presenza, adattata alla circostanza, deve di solito essere accettata, perfino cercata. L'otterrà se non chiederà nè troppo nè male.

Cameratismo promiscuo? È inevitabile nell'ambiente ordinario delle parentele e conoscenze, di scuola e di lavoro.

Assai delicato, va limitato alle forme più corrette, va ridotto al minimo nell'età più fragile dell'adolescenza, va impedito energicamente nelle deviazioni, va soprattutto superato coi criteri dell'educazione generale e con la spontaneità attraente e avvertita degli altri interessi. Fino a quando non sarà il momento di ritornarvi con maggiore maturità e con i più validi intenti.

Indicazioni bibliografiche

a) Gioco - Ginnastica - Sport:

ANDRÉ, *L'education physique et sportive,* Paris 1910.

ARIETE, *Orientaciones Desportivas,* Victor, Salamanca 1954.

BUYTENDIJK F. J., *Il football: la psicologia del giocatore e dello spettatore,* Vita e Pensiero, Milano 1954.

CHRISTIAN M., *L'esprit chrétien dans le sport,* Desclée, Paris 1933.

COLOZZA A., *Il gioco nella psicologia e nella pedagogia,* Paravia, Torino 1932.

DANEMARIE J., *Loisirs des jeunes,* E.F.F., Paris 1955.

DURAND G., *Du jeu à l'éducation sportive,* Bourelier, Paris 1955.

GEDDA L., *Lo sport,* Vita e Pensiero, Milano 1933.

GEDDA L., *Dieci anni a servizio dello sport,* Atena, Roma 1954.

GIOVANNINO (Fr.), « Gioco e sport nella pedagogia cattolica », in " Riv. Lassal. ", vol. XXVII, n. 2-3, pp. 240-250.

GUILLERMAIN B., *Le sport et l'éducation,* P.U.F., Paris 1955.

MAROCCO G., *Giochiamo,* L.D.C., Colle Don Bosco 1955.

PIO XII, « Funzione della cultura fisica e dello sport in servizio dell'elevazione umana e cristiana della gioventù », 20-V-1945.

PIO XII, « Carattere ausiliario dello sport nella completa formazione dell'uomo », 29-VII-1945.

Pio XII, « Compito informativo e formativo della stampa sportiva », 10-XI-1951.
Pio XII, « Per uno sport umano e cristiano », 6-XII-1952.
Pio XII, « Sull'allenamento cristiano alle gare », 16-V-1953.
Pio XII, « Norme e virtù per una cristiana educazione ginnica atletica e agonistica », 9-X-1955.
" Stadium ", Articoli vari, Rivista del C.S.I.

b) Letture:

Borgogno - Vesco, *Leggere. Che cosa?*, La Scuola, Brescia.
Csonka L., « La stampa per ragazzi », in " Or. Pedag. ", a. 1954, n. 5, pp. 554-568.
Pazzini S., *Guida libraria, Stampa periodica, Cinematografica,* Abes, Bologna 1954.
Pio XII, « Utilità delle buone letture ». « Pericolo delle cattive letture », 31-VII e 7-VIII-1940.
Pradel H., *Les lectures des jeunes,* Téqui, Paris 1939.
Sacchetti L., *Letteratura per ragazzi,* Le Monnier, Firenze.
Trillieu J., *La lecture et les adolescents.*
" Letture ", Rassegna critica del libro, mensile, Milano, Piazza S. Fedele.

c) Cinema e TV:

Civardi L., *Cinema e morale,* AVE, Roma 1946 (II).
Claude R., *Education cinematographique,* Coll. " Etudes Relig. ", n. 662-663, Liége-Paris 1949.
Flores d'Arcais G., *Il cinema. Il film nell'esperienza giovanile,* Biblioteca di cultura, Liviana editrice, Padova 1953.
Garcia Yaguee J., *Cine y juventud,* Madrid 1953.
Lunders L., *Introduction aux problèmes du cinema et de la jeunesse,* Ed. Univers., Parix-Bruxelles 1953.
— « Education et formation cinematographique de l'adolescence », in " Revue Intern, du Cin. ", 1954, n. 18.
O.C.I.C., *Les Catholiques parlent du cinema,* Edit. Univers., Paris-Bruxelles 1948.
Origlia D., « I ragazzi e la televisione », in " Or. Ped. ", a. II, 1955, n. 6, pp. 672-690 e a. III, 1956, n. 2, pp. 158-173.
Pazzini S., *Guida cinematografica...* 7000 *films,* ABES, Bologna 1954.
Pio XI, « Per un cinema morale, moralizzatore, educativo », 11-VII-1934.
Pio XI, Lettera Enciclica « *Vigilanti cura* », 29-VI-1936.
Pio XII, « Vantaggi e pericoli della TV », 1-I-1954.
Pio XII, « Agli autori e attori drammatici », 26-VIII-1954.
Pio XII, « Responsabilità del cinema », 14-VII-1945.

Pio XII, « Ai rappresentanti del mondo cinematografico: il film ideale », 21-VI e 28-X-1955.

" Revue Internationale du Cinema " (Ediz. franc. spagn. ted.).

" Revue Internationale de Filmologie ".

" Rivista del Cinematografo ".

Rodighiero A., *Il fanciullo di fronte al cinema,* Libr. Catt. « Al Duomo », Vicenza 1949.

— *Luci ed ombre dello schermo,* Tip. G. Rumor, Vicenza 1953.

Vivanco Y., *Moral y pedagogia del cine,* Ed. FAX, Madrid 1952.

Vari Autori, *L'éducateur chretien en face du cinema,* n. 37 di " Éducateurs ".

— *Connaisance du cinema,* n. 26 di " Éducateurs ".

Vari Autori, *Actes du Congr. Intern. sur la Presse Periodique Cinematographique et radio pour enfants, sous le patronat de l'UNESCO,* Milano, 19-23-III-1952, Giuffri, Milano 1953.

Cinema educativo. Guida Salesiana per le proiezioni cinematografiche ai giovani e alle famiglie cristiane, Centro Sal. Spett. Educat., SEI, Torino 1953.

Renzo Titone

PRINCIPI DI DIDATTICA

CAP. I

LA DIDATTICA E I SUOI PROBLEMI

Le mutate condizioni ed esigenze della vita sociale moderna, della cultura contemporanea, dell'allievo dei nostri giorni, e conseguentemente della « scuola nuova », hanno riposto ai pedagogisti il problema della *Didattica* scienza e arte. È necessario quindi premettere alcune precisazioni di natura strettamente teoretica, prima di affrontare i problemi concreti della metodologia didattica. Vogliamo quindi anzitutto chiarire il vero concetto di Didattica, la natura dell'atto didattico, gli obiettivi della didassi e l'orientamento metodologico della scuola moderna. Questo, sommariamente, costituirà l'oggetto di codesto primo capitolo.

1. La « Didattica ».

Per precisare bene il concetto di Didattica, occorre premettere alcune necessarie distinzioni.

1) *Educazione, istruzione, insegnamento.* — La Didattica, per sé, non studia né il fatto dell'educazione, né il processo di istruzione, ma *esamina e dirige per mezzo di norme adatte il processo di insegnamento.*

L'educazione, infatti, è un fatto di natura *formalmente morale.*

L'istruzione, a sua volta, — in quanto mira a strutturare la mente e ad affinare la coscienza del giovane — diviene *strumento* di educazione qualora si subordini e si ponga al servizio dell'educazione intesa appunto come formazione morale; ma potrebbe anche — di per sé — riuscire in trasmissione di cultura nociva all'essere morale dell'educando. Non rientra quindi strettamente nell'essenza dell'educazione.

Altra cosa — dall'educazione e dall'istruzione — è l'*insegnamento*. « Insegnare » — etimologicamente — significa porre qualcosa « *in signo* », indicare, mostrare un oggetto a qualcuno perché se ne appropri intellettualmente. E quindi l'insegnamento (azione dell'insegnare) consisterà appunto nel presentare *in signo sensibili* degli oggetti, che l'allievo dovrà assimilare con la sua conoscenza. Dal che segue un legame *non necessario* tra l'azione di insegnare e l'effetto dell'apprendere (da cui si ha l'istruzione). Altro è insegnare e altro è istruire. L'istruire si distingue in quanto è « insegnare con effetto ».

Di qui sorge il « problema didattico ». Se non tutto l'insegnamento è per sua natura e necessariamente « istruttivo » — e tanto meno poi « educativo » —, ci si deve chiedere: quali sono le *condizioni* che rendono efficace l'insegnamento? e quale *modo*, quindi, si impone perché l'insegnamento ottenga il suo scopo? La risposta — complessa — a tale problema costituisce appunto la DIDATTICA.

2) *Pedagogia e Didattica.* — La triplice distinzione posta or ora tra i tre concetti di educazione, istruzione e insegnamento corrisponde ad un'analoga distinzione sul piano scientifico. Infatti, lo studio della natura e dell'articolazione del processo educativo appartiene alla *Pedagogia*, ed in particolare a quel complesso sistematico di concetti e di princípi che è da alcuni chiamato Teoria Generale dell'Educazione o Pedagogia Generale. L'istruzione o formazione intellettuale rappresenta un aspetto specifico (strumentale) del processo educativo, e pertanto sarà oggetto di studio da parte della Pedagogia Speciale. Infine, l'*insegnamento*, come mezzo a sua volta subordinato alla formazione intellettuale, costituirà *l'oggetto proprio della Didattica*.

3) *Concetto di DIDATTICA.* — Fu RATICHIUS (Ratke, 1571-1635) il primo a precisare il significato del termine « Didattica » come parte della pedagogia e come scienza chiamata a regolare la pratica dell'insegnamento in generale. COMENIUS, tuttavia, nella sua *Didactica Magna* (ediz. latina 1657), ancora la confondeva con la teoria dell'educazione. La distinzione tra Pedagogia e Didattica si affermerà decisamente in Germania con HERBART, nel secolo XVIII.

Gli autori moderni definiscono la Didattica in modo diverso secondo la differente loro concezione filosofica e pedagogica.

Cosí, i Positivisti l'intendono come una sintesi razionalmente organizzata di leggi tratte dall'esperienza dell'insegnare. Mentre gli Idealisti identificano la Didattica con la Pedagogia, con l'unica distinzione che la Didattica costituirebbe il momento pratico concreto della Pedagogia.

Noi definiamo la Didattica come « *la tecnologia dell'insegnamento* ».

Con ciò intendiamo affermare: *a*) che essa è una *teoria della prassi,* uno studio delle modalità dell'agire e del fare insegnativo, derivante i suoi fondamenti teorici dalla filosofia e dalla teologia, dalla scienza biologica psicologica e sociologica, e dall'esperienza personale e storica suffragata dall'esperienza strettamente scientifico-sperimentale; è, quindi, una conoscenza *esplicativa* del *fare* per una *regolazione* dello stesso fare (*scienza normativa*); *b*) che il suo oggetto specifico e formale è dato dalla *direzione del processo d'insegnare* verso fini immediati e remoti, di efficienza istruttiva ed educativa, secondo vie stimate migliori appunto in base alle fonti di cui sopra.

4) *Leggi generali della Didattica.* — Ecco sette princípi fondamentali, che debbono orientare la metodologia didattica, qualora voglia essere — come spiegheremo in séguito — attiva e personalistica.

1. La *legge dell'unità,* per cui tutti i valori sono fusi nell'unità della persona.

2. La *legge della personalizzazione,* che si fonda sulla unicità ed originalità dell'allievo singolo.

3. La *legge dell'autonomia,* che intende trasformare il discente in « magister sui ».

4. La *legge dell'attività,* che traduce il rapporto didattico in una sollecitazione dell'attività personale dell'allievo.

5. La *legge della libertà,* che vuol salvaguardare nell'educando le intime sorgenti di autoperfezione.

6. La *legge dell'immanenza e dell'interiorizzazione,* che caratterizza l'apprendimento come processo *dall'*interno *all'*interno.

7. La *legge della integralità,* che considera la persona dell'educando concretamente integrata soltanto quando — tutta — si sia inserita adeguatamente in una propria prospettiva vocazionale.

2. La « Didassi ».

Distinguiamo, come è evidente, « didattica » da « didassi »: la prima è la scienza dell'insegnare, la seconda è lo stesso atto d'insegnare.

1) *L'atto didattico = insegnare + apprendere.* — Per « atto didattico » noi intendiamo il fecondo confluire di due processi: l'insegnare e l'apprendere, il primo come stimolante del secondo. Esaminiamo partitamente i due concetti.

a) *Il concetto filosofico dell'« insegnare ».* — Contro il concetto positivistico, che intende l'insegnare come una manipolazione determi-

nante di un plastico cervello da parte dell'insegnante — per cui l'allievo è visto come totalmente passivo di fronte all'influsso magistrale —, e contro la teoria idealistica, che concepisce l'insegnare come assoluto « auto-insegnare » e la didassi come auto-didassi, in quanto l'allievo impara svolgendo il proprio pensiero in modo autonomo; — noi opponiamo un concetto dualistico integrale dell'atto didattico. Insegnare, cioè, implica attività da ambo le parti: è attivo il maestro che stimola, ed è attivo l'allievo che riproduce ed assimila, ma l'attività dell'allievo è dipendente dall'attività stimolatrice del maestro.

Che cos'è, dunque, « insegnare »? Insegnare è *causare una riproduzione da parte dell'allievo di una nuova scienza,* formalmente ma non materialmente uguale alla prima esistente nella mente del maestro.

Perciò, in quanto « produzione », tale processo implica non soltanto un'azione causativa del maestro ma soprattutto un'*attività immanente e personale dello scolaro;* in quanto « ri-produzione », importa *novità* e *originarietà;* ma in quanto riproduzione di una forma (concetto o specie intelligibile) già data, è attività soltanto *limitatamente* o *relativamente autonoma:* implica, cioè, antecedentemente una fase ricettivo-attiva dello scolaro determinata da una fase dativo-attiva del maestro.

Di conseguenza, trasmettere la scienza non è travasare un liquido o plasmare argilla (concetto sensistico-positivistico), né autonomo auto-svolgimento dello spirito o auto-didassi in senso assoluto (concetto idealistico), ma è rapporto dinamico di due spiriti distinti ed autonomi, in cui la rappresentazione esteriore di forme intelligibili data dall'uno si traduce spontaneamente nel flusso di un'attività riproduttiva immanente nell'altro.

b) L'« apprendimento ». — Rimandiamo alla parte psicologica l'esame più accurato dei fattori e del dinamismo del processo di apprendimento. Qui ci limitiamo ad offrirne una definizione sintetica.

L'APPRENDIMENTO — nel suo divenire — *è un PROCESSO fisio-psicologico e, sul piano umano, formalmente intellettuale di ACQUISIZIONE ASSIMILATIVA, provocato intenzionalmente dalla presentazione esterna di un oggetto da parte di un soggetto competente e personale: processo avente precisamente per oggetto nozioni e abiti destinati a colmare naturali bisogni dell'uomo in divenire, ed effettuanti nel soggetto discente uno stato di CRESCITA dinamica, differenziata funzionalmente ed unificata organicamente, la quale pone il soggetto medesimo nella capacità di attingere ulteriore progresso umano ed un sufficiente adattamento alle sempre nuove situazioni della vita individuale ed associata.*

Ove si può discernere come l'elemento generico remoto sia dato dal fatto d'essere un PROCESSO, l'elemento generico prossimo dalla caratte-

ristica positiva di ACQUISIZIONE (contro i processi di disintegrazione, di degenerescenza, ecc.), l'elemento generico differenziale (che lo distingue appunto dalle mutazioni anorganiche) dal fatto della ASSIMILAZIONE e, infine, la specie infima, — che lo separa dall'affine processo acquisitivo-assimilativo dell'auto-sviluppo o della « maturazione », — dalla caratteristica di RAPPORTO CAUSALE, in quanto sarebbe provocato intenzionalmente da un soggetto distinto e personale (il quale, direttamente, somministra oggetti e stimola reazioni, e, indirettamente, prepara e dispone situazioni favorevoli all'apprendimento attivo da parte dell'allievo).

2) *Il rapporto intenzionale « maestro-scolaro »*. — Si afferma, dunque, l'esigenza di un « rapporto » tra l'allievo (imperfetto conoscitivamente) e il maestro (perfetto, almeno relativamente all'allievo). Risolviamo allora alcuni problemi impliciti nella natura di tale rapporto.

a) Il rapporto « maestro-scolaro » è possibile. — La trasmissione di scienza da un soggetto ad un altro è resa possibile dal veicolo del *linguaggio*, il quale è dato da un sistema di segni incorporanti concetti. Tali segni sono atti a destare nella mente dell'auditore (allievo) le idee corrispondenti. Ora, se è vero — come è vero — che il linguaggio è trasmissivo di nozioni, l'insegnamento, che si vale del linguaggio (orale, scritto, mimetico...), è per ciò stesso possibile.

b) Il rapporto « maestro-scolaro » è necessario. — Supposta — come è naturale — l'imperfezione mentale dell'allievo, cioè lo stato meramente *potenziale* della sua scienza, è evidente che per passare all'atto, ossia alla scienza perfetta, l'allievo abbisogna dell'aiuto di un altro agente già in atto rispettivamente a quella scienza. Il suo apprendere ha come ragione sufficiente l'influsso causativo dell'insegnante. *Nihil transit de potentia in actum nisi per id quod est actu.*

c) Ma il rapporto « maestro-scolaro » diviene praticamente efficace — ai fini della formazione mentale dell'allievo — qualora si sottoponga a precisi requisiti metodologici. Essi saranno determinati nel séguito di questa trattazione.

3) *Strutturazione dell'atto didattico.* — Concludendo la nostra analisi, quale definizione comprensiva possiamo dare dell'*atto didattico?* La definizione che noi proponiamo è la seguente:

L'ATTO DIDATTICO è L'AZIONE INTENZIONALE DELLA PERSONA DEL MAESTRO, NEL MOMENTO IN CUI INSTAURA UN RAPPORTO BIPOLARE ATTIVO, ATTUANTESI IN UN PROCESSO DIALETTICO PERSONALE, IL QUALE PROCEDE DALLO STIMOLO TRANSEUNTE MAGISTRALE (In-

segnamento) PER TERMINARE NELLA RISPOSTA IMMANENTE ASSIMILATIVA (Apprendimento) DEL DISCENTE.

È, pertanto: *a*) azione *transeunte* legata — *b*) tramite un *rapporto dinamico* (non è pura relazione statica) *c*) *inter-personale* (non è puro contatto del soggetto discente con l'oggetto bensí con un altro soggetto portante l'oggetto) *d*) *intenzionale* (finalizzazione posta dal maestro ed accettata dal discepolo) — legata, dicevamo, essenzialmente *e*) ad una risposta personale e immanente del discente, il quale, accogliendo lo stimolo (presentazione dell'oggetto), *assimila* l'oggetto presentato dal maestro in modo proprio ed originale. *Attività,* dunque, da ambo le parti; ma attività coordinata *dialetticamente,* in quanto tutta la sostanza dell'insegnamento vero si esaurisce nel *dialogo* eloquente inter-personale.

In questo senso, la legge dell'atto didattico — inteso come processo dialettico (*Scuola del dialogo*) — è la *fecondazione,* operata attraverso l'innesto e l'incisione. Ché l'intervento del maestro, per essere efficace, deve realmente *incidere* nello spirito dell'allievo e poter *innestare* il seme di verità e di bontà che gli ha preparato.

3. Gli « obiettivi » della didassi.

Parlare di « obiettivi » della didassi è coinvolgere necessariamente la questione delle « finalità essenziali della scuola » come istituzione educativa. Ed è chiaro che finalità e obiettivi della scuola costituiscono i fattori determinanti del contenuto del programma scolastico: ciò, infatti, che la scuola è chiamata a trasmettere alle nuove generazioni, non può essere altro che ciò che le è imposto dai suoi fini specifici.

D'altra parte, la Didattica soggiace ad una particolare concezione del programma scolastico, in quanto la metodologia dell'istruzione è determinata, almeno in parte, cioè nel suo orientamento generale, dalla particolare fisionomia del programma come sistema di conoscenze. Altra, infatti, sarà la metodologia di svolgimento di un programma specificatamente tecnico, ed altra quella coordinata ad un programma umanistico...

Vedremo in questo paragrafo come gli obiettivi della didassi sgorgano dalle finalità essenziali della scuola, e come, di conseguenza, si deve strutturare il programma.

1) *Finalità essenziali della scuola.* — Sorvolando sulle varie concezioni pedagogiche, che pongono come fine essenziale della scuola o lo sviluppo della coscienza sociale o la formazione della persona nel suo aspetto morale o la pura formazione intellettualistica della mente, noi avanziamo

e difendiamo una concezione *integralistica* della scuola. Per cui sentiamo di dover porre una doppia finalità:

a) la formazione integrale della umana personalità (bio-psico-etico-religiosa), facendo tuttavia fulcro sull'educazione della *mente* alla *verità;*

b) la preparazione alla vita associata nella comunità familiare, nazionale, internazionale, civile e religiosa.

Di qui derivano gli

2) *Obiettivi della didassi.* — Sulla base dei presupposti filosofici e teologici, psicologici biologici e sociologici dell'educazione, ogni grado di scuola dovrà determinare particolari traguardi di istruzione educativa da raggiungersi entro determinati limiti di tempo. Gli obiettivi, in concreto, ossia i programmi scolastici non si possono stabilire *a priori,* ma soltanto in base a precise necessità di sviluppo personale e sociale che, nel giovane allievo, esigono di venir sodisfatte in modo e tempo opportuno.

In linea generale, si deve affermare che la legge dinamica del programma ha da essere quella dell'*adattamento* alle condizioni psicologiche e sociali dell'alunno.

Non va, tuttavia, dimenticato che il problema del programma deve sottostare a una duplice considerazione: strutturale e funzionale.

a) La « struttura » fondamentale del programma è data da un solido contenuto di valori spirituali quali sono offerti da una « cultura » personalistico-spiritualistica (di fatto, per noi questa è rappresentata dalla tradizione umanistico-cristiana).

b) La « funzione » essenziale del programma è di adeguarsi alle esigenze psicologiche e sociali dell'allievo del secolo ventesimo: e pertanto, dovrà tendere a dar piena possibilità di sviluppo a quei fattori personali e sociali, che nel singolo allievo attendono una sufficiente maturazione. Conseguentemente, si dovrà rigettare un programma rigidamente intellettualistico, e fare spazio ad una serie nutrita ma ben selezionata di esperienze vitali e di contatti con la realtà.

4. Gli orientamenti metodologici della scuola moderna.

Nella didattica contemporanea potremmo distinguere un triplice orientamento, derivante da diverse origini storiche, che non possiamo qui analizzare in dettaglio, ma che presenteremo succintamente nei suoi caratteri distintivi.

1) *L'intellettualismo individualistico.* — Con questa designazione intendiamo quella tendenza pedagogico-scolastica, che pone un *accento esclusivo sulla informazione o al più sulla formazione dell'INTELLETTO con-*

siderato come sintesi dell'individualità e quindi come àmbito totale dell'educazione. L'intellettualismo subordina la persona alle idee, alla ragione, alla cultura...: è insomma « la *riduzione della persona a funzione dell'idea,* capovolgendo il naturale rapporto dell'idea funzione della persona » (STEFANINI). Esso si è manifestato e si manifesta ancora oggigiorno nell'incontrastato dominio del « dio-programma ». Il « programmismo » delle scuole di gran parte degli Stati europei rappresenta insieme il permanere della tendenza culturalistico-enciclopedistica attenta solo al valore del « sapere » in sé anziché allo sviluppo pieno della personalità dell'alunno, e, d'altra parte, per natural conseguenza, l'ostacolo maggiore al rinnovamento vitale della scuola.

A tale tendenza reagì il « movimento attivistico » della scuola nuova.

2) *L'attivismo funzionalistico.* — Si chiama « attivismo », in quanto l'accento è posto sulla libera attività di apprendimento del fanciullo; si caratterizza come « funzionalistico », nel senso che tutta l'opera educativo-istruttiva, concretantesi nella formulazione del programma, nella determinazione del metodo, nell'influsso specifico dell'insegnante, deve essere strettamente « in funzione » dello sviluppo del fanciullo.

Lo studio del movimento attivistico è di estremo interesse per la storia della pedagogia e per la soluzione dei problemi della didattica; ma non rientra nel nostro cómpito presente. Riassumiamo, perciò, brevemente soltanto le caratteristiche principali della pedagogia attivistica in funzione di una più esatta comprensione della didattica odierna.

Le anticipazioni del ROUSSEAU, le teorizzazioni dell'americano JOHN DEWEY, degli svizzeri ADOLPHE FERRIÈRE e EDOUARD CLAPARÈDE, dell'italiano GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE (in certa misura e in un certo senso), e di altri pionieri e fautori della « scuola attiva » — si possono ridurre ai seguenti sette princípi:

1. *Primato dell'educazione della personalità totale* sull'istruzione nozionistica.

2. *Pedagogia fondata sulla psicologia,* una psicologia dell'interesse e dell'affettività, dell'azione e della spontaneità, della natura evolutiva del fanciullo, dello scolaro irrequieto e problematico...

3. *Educazione puerocentrica,* che fa leva sulle energie e risorse del fanciullo per perfezionare il fanciullo stesso (*pour l'enfant et par l'enfant*).

4. *Autonomia:* che però non è affatto anarchia, bensí libertà frutto di ordine interiore, di disciplina dello spirito che ha fatta sua la legge e non ha più bisogno della costrizione esterna dell'educatore; li-

bertà, che non può essere — evidentemente — innata e iniziale ma che si conquista faticosamente attraverso la formazione morale del carattere.

5. *Ambiente naturale:* che vuol dire, « familiare » e all'aria aperta.

6. *Educazione individuale in uno spirito comunitario:* per cui, accanto all'istanza del pieno sviluppo dell'individuo in tutte le sue risorse naturali, è posta, in armonica unità, l'altra istanza della formazione del senso sociale.

7. *Atmosfera di ottimismo e di fiducia:* fondata sulla persuasione della bontà originaria della natura infantile — disprezzando spesso il domma cattolico del peccato originale —, e sulla fede nella quasi infinita educabilità e perfettibilità del fanciullo.

L'orientamento attivistico, pertanto, ha segnato insigni progressi nelle tecniche pedagogiche e didattiche, che sarebbe stolto disprezzare, ma ha purtroppo spesso dimenticato i veri fini dell'educazione umana, che sono essenzialmente di natura spirituale.

3) *Il personalismo vitale.* — Noi non scegliamo né l'intellettualismo nè l'attivismo funzionale, ma crediamo di dover affermare una terza posizione. Prendendo come base la prima e fondamentale istanza dell'attivismo — il principio puerocentrico —, noi vogliamo sostituire al concetto di fanciullo come individualità empirica dotata di spontaneità biologica il concetto di *persona,* la quale, per la sua essenza *spirituale,* è originalità e libertà piena, e quindi continua novità di vita spirituale.

L'educazione e l'istruzione, conseguentemente, sono ordinate ad arricchire la persona, *l'uomo razionale-cristiano,* attuando in lui i valori del vero del bene del bello.

Il centro della scuola è il fanciullo, come *uomo integrale,* nelle sue componenti unitarie bio-psico-sociali spirituali soprannaturali. L'oggetto, proposto all'assimilazione dello spirito dell'alunno, è la *verità,* a cui il maestro — *minister naturae et veritatis* — deve guidarlo gradualmente e attivamente. Per cui, pur accettando il principio di una scuola suscitatrice di attività vitale, dobbiamo conservare « il concetto d'una scuola che insegna, cioè che trasmette la verità » (Devaud).

In questo moto di revisione « personalistica » dell'attivismo moderno si inseriscono Willmann, Foerster, Mons. Devaud, S. Hessen, e in Italia Stefanini, Casotti e Agosti.

Indicazioni bibliografiche

1. CASOTTI M., *Pedagogia Generale,* II, parte 1ª, La Scuola, Brescia 1948.
   SANTOMAURO G., *Didattica,* La Scuola, Brescia 1953.
   STEFANINI L., *Pedagogia e Didattica,* SEI, Torino 1946.

2. CASOTTI M., *Maestro e scolaro,* La Scuola, Brescia 1943: pp. 179-196; 281-304; 305-330.
   BASTIEN H., *Psicologia dell'apprendimento,* trad. ital., La Scuola, Brescia 1954.
   STEFANINI L., *Personalismo educativo,* Bocca, Roma 1955, pp. 86 ss.
   S. TOMMASO, *De Magistro,* art. I.

3. AGOSTI M., *La scuola e il nuovo profilo sociale del Maestro,* La Scuola, Brescia 1953.
   HESSEN S., *Struttura e contenuto della scuola moderna,* AVIO, Roma 1950.

4. AGAZZI A., *Oltre la scuola attiva,* La Scuola, Brescia 1955.
   CASOTTI M., *Scuola attiva,* La Scuola, Brescia 1937.
   DEVAUD E., *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano, La scuola affermatrice di vita,* La Scuola, Brescia 1950.
   STEFANINI L., *Personalismo educativo,* Bocca, Roma 1955.
   TITONE R., *Metodologia della scuola moderna,* P.A.S., Torino 1956.

Questionario

1. Qual è l'oggetto proprio della Didattica?
2. In che cosa la Didattica si differenzia dalla Pedagogia?
3. In che cosa consiste essenzialmente l'atto d'insegnare?
4. Formulare una definizione di Apprendimento, distinguendone gli elementi generici e quelli differenziali.
5. Leggere nel libro del BASTIEN le distinzioni tra apprendimento automatico e apprendimento umano.

6. Rivedere la definizione sintetica di « atto didattico ».

7. Quali debbono essere le finalità di una scuola governata dai princípi della pedagogia « integrale »?

8. Che cosa significa aspetto « strutturale » e aspetto « funzionale » del programma?

9. Quali sono gli aspetti positivi e negativi dell'Intellettualismo?

10. Riassumere i capisaldi della pedagogia attivistica.

11. In che senso la pedagogia personalistica *corregge* e *integra* l'attivismo funzionalistico?

12. Leggere nell'operetta del DEVAUD, « *La scuola affermatrice di vita* », la sintesi intitolata « La nostra scuola attiva » e fissarne i concetti fondamentali.

13. Leggere alcune illustrazioni della metodologia attiva in:
    E. PLANCHARD, *La pedagogia della scuola,* La Scuola, Brescia 1953; oppure:
    L. ROMANINI, *Il movimento pedagogico all'estero,* II vol., La Scuola, Brescia 1953; oppure:
    R. TITONE, *Metodologia della scuola moderna,* Torino 1956.

CAP. II

IL PROCESSO DI APPRENDIMENTO E I CONDIZIONATORI SOGGETTIVI DELLA DIDASSI

L'apprendimento, come processo dialettico, si svolge come inter-azione di fattori soggettivi-personali tra i quali media l'oggetto didattico (i valori culturali da assimilare). I fattori soggettivi-personali sono bilaterali: da un lato v'è l'azione sollecitante del maestro, dall'altro l'azione provocata dell'allievo. Entrambi gli elementi — maestro e scolaro — *condizionano* attivamente e simultaneamente il processo di apprendimento.

Orbene, nell'azione del maestro possiamo vedere la convergenza di tre fattori: la sua personalità come origine d'influsso, la sua tecnica come termine medio e vettoriale di tale influsso, l'ideale educativo che egli concretamente propone all'allievo e a cui mira con l'esercizio di tutta la sua opera. Nell'allievo, d'altro canto, corrisponde una reazione autoattiva, che è fonte di sviluppo della sua personalità, e che presenta principalmente come attivamente concorrenti i fattori dell'interesse, della motivazione e della globalità.

L'analisi di tali elementi caratterizzanti l'azione del maestro e dello scolaro formerà l'oggetto del presente capitolo.

1. Il valore dell'« autoattività ».

Analizziamo gli aspetti essènziali di questo che è il nucleo centrale del processo di apprendimento: l'*autoattività*, vista anzitutto come condizionatrice di sviluppo della personalità dell'allievo.

1) *Concetto di autoattività.* — *a*) In un senso generale, autoattività vorrebbe significare qualsiasi forma di *attività spontanea*, attività

cioè nascente da un impulso interiore e destinata a sodisfare esigenze di sviluppo personale. Si oppone, perciò, alla attività forzata o coatta.

b) In un senso specificamente pedagogico, autoattività è quella esercitata coscientemente e motivatamente dall'educando per l'acquisto di valori aventi significato di arricchimento personale.

c) In un senso strettamente *didattico*, intendiamo per autoattività quell'*azione continuata intrapresa coscientemente motivatamente e liberamente dallo scolaro per il raggiungimento di determinate mète di apprendimento scolastico.*

2) *Giustificazione dell'autoattività.* — Il principio della autoattività parte dalla considerazione della ineliminabilità dell'azione o partecipazione del soggetto all'apprendimento. La necessità di tale partecipazione è giustificata almeno da quattro ragioni.

a) Una ragione *filosofica:* L'apprendimento è effetto principalmente dell'attività delle potenze conoscitive, le quali sono immanenti, in sé e nelle loro operazioni, al soggetto. S. Tommaso dice sinteticamente che « insegnare è dar vita alla scienza in un altro, aiutandolo a servirsi della *sua* ragione naturale ». Per cui il maestro non è che causa « ministeriale » (strumentale-personale), mentre la causa principale è l'intelletto del discepolo.

b) Una ragione *psicologica:* Le osservazioni di Stanley Hall, della Montessori, del Dewey, del Decroly, del Piaget, degli psicologi moderni in genere, tendono ad affermare che l'attività è nel fanciullo un bisogno naturale e incoercibile, e quindi garanzia di sviluppo.

c) Una ragione *sociale:* La vita sociale esige dall'adulto la capacità di azione, di iniziativa, di efficienza. Tale capacità si acquista con l'esercizio vivo dell'azione autonoma.

d) Una ragione d'*economia intellettuale:* Data la vastità dello scibile e dell'attuale sapere, non è possibile abbracciare durante il periodo di formazione scolastica tutta la scienza possibile ed utile. Occorre, dunque, « fornire uno strumento piuttosto che un capitale » (Planchard), dare la capacità di poter continuare ad imparare da soli.

3) *Autoattività e sforzo.* — Se l'attività del fanciullo a scuola dev'essere spontanea, come può conciliarsi con lo sforzo? L'attività spontanea si concilia con lo sforzo qualora sia resa interessante, poiché l'interesse vero alleggerisce lo sforzo e dà ali all'azione.

Non si può, d'altronde, eliminare lo sforzo dall'apprendimento. Lo sforzo rimane una *necessità didattica,* in quanto certe nozioni e certe abilità non sono acquisibili con facilità. È altresí una *necessità etica,* in quanto soltanto a questo prezzo si costruisce il carattere, si sviluppa la personalità.

Deve, tuttavia, essere *proporzionato* alla concreta realtà della persona e alle sue attuali possibilità psico-fisiche.

4) *Forme scolastiche di autoattività.* — Sono innumerevoli. Limitiamoci ad uno scarno elenco.

a) Per stimolare la partecipazione degli alunni alla vita scolastica: comitato dell'ordine, sovrintendenti alla biblioteca, ispettori delle presenze, comitato escursionistico, uscieri, ufficio di collocamento, ufficio editoriale, magistrati, assessorato ai festeggiamenti, club filodrammatico, referendum, attività elettorali, oratori e conferenzieri, club dei bibliofili, commissione di ricerca, pronto soccorso, ecc. ecc.

b) Per attivare la ricerca di studio: lettura quotidiana del termometro, dell'igrometro e determinazione delle condizioni atmosferiche, osservazioni sulla natura, museo scientifico, colture elementari, allevamenti, acquario, misurazioni, cineforum, ricerca scientifica in collaborazione, studio del vicinato, analisi dell'opinione pubblica, ecc.

c) Per stimolare la libera autoespressione: club degli scrittori, accademia di declamazione, usignoli del mattino (canti d'inizio), orchestrina scolastica, commedie dell'arte, attività creativo-plastiche, composizioni di gruppo, ecc. ecc.

2. La funzione attiva dell'interesse, della motivazione, della globalità.

La funzione comune a questi tre fattori di apprendimento si può riassumere in una sola parola: *stimolazione*. Essi suscitano l'autoattività dell'allievo e ne alleviano lo sforzo. Analizziamo.

1) *L'interesse.* — È il fattore vivo su cui fa perno tutta la scuola attiva. Vediamone il concetto e la funzione propria.

a) *Concetto di Interesse:* Per HERBART l'interesse non è altro che attenzione intellettiva. Per gli attivisti naturalisti esso è sostanzialmente l'espressione di un bisogno vitale: più precisamente, l'interesse consisterebbe nella rispondenza positiva tra un dato oggetto ed un bisogno vitale (CLAPARÈDE). Sarebbe perciò l'espressione psicologica di un dinamismo organico.

Secondo l'attivismo personalistico (spiritualistico), l'interesse consisterebbe nella *relazione positiva tra la natura dell'uomo* (integralmente considerato) *e il suo fine essenziale,* il suo bene profondo. Esso è quindi sinonimo di *amore* (DEVAUD).

b) *Funzione didattico-educativa dell'interesse:* La possiamo esprimere con due leggi:

1ª Legge: L'INTERESSE COSTITUISCE UNA DISPOSIZIONE FAVOREVOLE ALL'APPRENDIMENTO.

Ciò significa che l'interesse non è una condizione assoluta, *sine qua non*, ma soltanto una disposizione utile e conveniente per l'apprendimento efficace. L'interesse è una disposizione didatticamente positiva per due motivi principali: *a*) perché aumenta il profitto nel lavoro scolastico; *b*) perché diminuisce considerevolmente la fatica.

Non ci si deve, certo, affidare ciecamente agli interessi spontanei e immediati, che a volte possono collimare col capriccio, ma a quelli profondi, legati a fini utilmente e nobilmente umani. Pertanto, l'uso della parola, dell'intuizione, dell'azione, la stessa personalità del maestro (simpatico, laborioso, entusiasta, moralmente elevato, abile, ameno nell'esposizione e nella conversazione) debbono tendere a destare l'interesse dell'alunno per il sapere e per la bontà.

2ª Legge: L'INTERESSE È ANCHE PARTE DELLA FINALITÀ EDUCATIVA.

Per cui, è necessario:

— creare la capacità di interessarsi durevolmente a cose degne;

— ispirare all'alunno interessi elevati;

— ampliare il cerchio degli interessi, per sfuggire alle strettezze dell'unilateralismo;

— far dominare le inclinazioni spirituali;

— porre l'interesse al servizio delle attitudini.

Fonti di interesse scolastico possono essere, tra l'altro, le seguenti:

— esemplificazioni tratte dall'esperienza dell'allievo, mezzi audiovisivi, lezioni di competenti, gare, mostre personali, riproduzioni sceniche, collezioni di oggetti su cui centrare la lezione, ecc. Ogni insegnante, pertanto, dovrà compilare, in séguito ad osservazioni attente e ripetute, un « profilo degli interessi » di ciascun alunno, per valersene utilmente come punti di partenza nelle sue lezioni.

2) *La motivazione.* — Conoscere i motivi per cui il fanciullo ordinariamente agisce, significa possedere le leve della sua attività. La psicologia pedagogica ha oggi, conseguentemente, sviluppato assai lo studio del problema e del fenomeno della motivazione. Riassumiamo alcuni dati.

a) *Concetto di motivazione:* Per motivazione s'intende *l'azione con cui vengono presentati allo spirito umano degli oggetti* (valori) *capaci di sodisfare profondamente e in modo permanente le sue genuine tendenze naturali.*

In concreto: *motivo* è qualsiasi elemento di coscienza, che entri nella determinazione di un atto volitivo: ciò che induce la volontà a scegliere

una determinata alternativa (KELLY). E, quindi, la motivazione consisterebbe nel somministrare motivi o, in senso pedagogico-didattico, nello stimolare mediante motivi validi il desiderio di apprendere o di migliorarsi.

Pertanto, la motivazione implica essenzialmente la percezione del rapporto che intercede tra il compito scolastico ed il fine per cui deve essere adempiuto.

b) *Motivazione e apprendimento*: Sono due termini strettamente collegati. Concretiamo il rapporto che li lega nelle seguenti due leggi:

1ª Legge: SENZA MOTIVAZIONE NON SI HA APPRENDIMENTO.

L'apprendimento è una forma di azione o di comportamento. Ma non si ha azione veramente umana e fruttuosa senza motivazione. *Ergo*...

2ª Legge: LA MOTIVAZIONE È CONDIZIONE NECESSARIA MA NON SUFFICIENTE.

Oltre la motivazione, perché si abbia apprendimento possibile ed effettivo occorrono altri fattori condizionanti: condizioni relative alla struttura e alla capacità dell'individuo o al suo livello di maturazione (non si può insegnare il fox-trot al bimbo neo-nato); condizioni relative all'ambiente (non si può imparare a nuotare fuor d'acqua); condizioni riguardanti lo scambio educativo tra individuo e ambiente (poteri psicofisici di recezione o di assimilazione, accessibilità degli oggetti da apprendere, ecc.).

c) *Motivazione e insegnamento*: La didattica moderna accentua giustamente la necessità di motivare qualsiasi fase di apprendimento. Data l'imprescindibilità di tale fattore, si pensa oggi che *un materiale ricco di valore e di significato è più facilmente appreso in quanto risponde ad una più ampia gamma di interessi e di tendenze.*

Donde la necessità di precisare alcuni problemi.

Anzitutto, i mezzi di *competizione* e di *sanzione* diverranno efficaci in proporzione del loro grado di motivazione *intrinseca*. Debbono, cioè, essere accettati dallo scolaro con piena consapevolezza, sí da muovere la sua attività dall'interno. Per quanto riguarda le sanzioni, alcuni studi sperimentali hanno precisato: *a*) che gli elogi e le ricompense hanno maggior effetto positivo che non le riprensioni e i castighi; *b*) che si dànno tuttavia differenze di reazione secondo l'età e il sesso (dopo i 10 anni di età si ha maggior sensibilità per la lode).

In secondo luogo, si è notato (cfr. le ricerche di BOOK e NORWELL e di L. FILHO) che la maggior efficacia stimolatrice va assegnata non alla valutazione data dall'insegnante ma alla valutazione del proprio progresso fatta dall'alunno stesso (autoapprezzamento e autocompetizione). Utilissimi, a questo riguardo, sarebbero perciò i *grafici individuali*, in cui l'allievo singolo nota il proprio progresso.

3) *La globalità.* — Si è parlato molto in questi ultimi anni in Francia, in Svizzera, in Belgio e in Italia, del principio della « globalizzazione » e del « metodo globale », specie nell'insegnamento di grado elementare.

La funzione di globalizzazione si può definire come « l'attitudine naturale che possediamo tutti — in grado diverso evidentemente — di afferrare simultaneamente il mondo esterno come un tutto indistinto, un insieme confuso, di cui noi dissociamo l'uno o l'altro elemento soltanto sotto l'influsso d'uno stimolo affettivo (bisogno, tendenza, sentimento) » (DONNAY).

Ora, se ogni conoscenza nuova, prima di essere chiara e distinta, procede da uno stadio di confusione e di globalità, il primo momento di ogni lezione dovrà conseguentemente consistere in un orientamento piuttosto generico. L'AGOSTI ha cosí articolato i momenti del ritmo didattico secondo il metodo globale:

1° Momento globale o «sincretico»:

È un momento essenzialmente intuitivo: o per il tramite dell'arte, letteraria e figurativa (orientamento estetico); o per l'osservazione diretta e la descrizione della realtà naturale e sociale (orientamento rappresentativo-sensoriale); o per l'indagine della propria esperienza precedente (orientamento psicologico).

2° Momento della ricerca o analitico:

È un momento essenzialmente *operativo* e *inventivo,* a cui tutta la classe collabora: o mediante incarichi per gruppi specializzati (dei piccoli storici, dei disegnatori, dei costruttori, dei collezionisti, degli esploratori, degli artisti, ecc.), oppure mediante compiti spontaneamente scelti, secondo le possibilità oggettive di ricerca e secondo le individuali tendenze, gusti, predilezioni (lavoro libero).

3° Momento del riepilogo o sintetico:

È un momento essenzialmente *sistematico,* avente quale protagonista il docente, per sussidio il trattato, per risultato la scienza.

Diamo, concludendo, un saggio di globalizzazione delle principali materie della scuola primaria:

Lettura: inizio dalla frase e dalla parola, invece che dalla lettera isolata o dalla sillaba; tale inizio è collegato con le varie attività scolastiche, coi giuochi, con gli interessi immediati del fanciullo.

Lettura musicale: invece di cominciare con le note isolate (solfeggio) si dà per prima una frase musicale intiera (che preferibilmente riproduca un canto semplice già noto); si parte quindi dalle realtà sonore globali (melodie, canti) nelle loro complessità tematiche, per poi scendere ad analizzare accordi e note.

Scrittura: occorre tenerla legata alla lettura; si inizia col copiare i disegni di frasi intiere (dal grafismo alla calligrafia).

Disegno: dal disegno spontaneo o schizzo di libera espressione al disegno geometrico...

Lingua e grammatica: si parte dal linguaggio vivo (scritto od orale) per giungere gradualmente all'analisi grammaticale, e non viceversa.

Geografia: dall'ambiente locale alle realtà spaziali più generali.

Storia: dall'autobiografia agli eventi remoti nel tempo.

Scienze: dall'osservazione dell'ambiente naturale alla distinzione dei fenomeni, alle leggi.

Calcolo: dalla soluzione dei problemi pratici e legati alla vita quotidiana dell'alunno ai concetti matematici astratti; ecc. ecc.

Questa istanza di essenziale concretezza e vitalità, che proviene dal principio psicologico della « globalità », ha rivoluzionato gran parte della didattica soprattutto della scuola elementare.

3. Il significato dell'azione magistrale.

Né i fattori soggettivi insiti nello scolaro né le tecniche o le norme sono in sé sufficienti al compimento dell'atto didattico; né, d'altra parte, è da sola sufficiente la personalità del maestro a destare all'atto le potenzialità apprensive dell'allievo, qualora manchino le norme, i procedimenti, le attitudini dello stesso allievo. L'atto didattico vero e perfetto nasce soltanto dalla convergenza sinergica di tutti questi fattori bilateralmente soggettivi.

Tuttavia, *ex parte docentis*, l'efficacia didattica è garantita dall'attuosa operatività dell'*arte* del maestro, la quale scaturisce dal fecondo connubio della *personalità* del docente col *metodo* oggettivamente valido. Vediamo, dunque, come operano i fattori insiti nel maestro.

1) *La personalità del maestro*. — Fissiamo la funzione della personalità magistrale e le doti che essa presuppone.

a) *Funzione*: Non c'è dubbio che il maestro, in quanto persona educante, è destinato ad espletare una funzione « ministeriale » nei riguardi dell'alunno, a porsi al suo servizio, per potenziarne lo spirito e condurlo ad una mèta di perfezione personale. Questa missione di « *manuductio* » dei piccoli verso la pienezza della maturità umana fa sí che il maestro, più che essere un « professore », sia una *guida*. Ora, essere guida vuol dire creare uno spirito di comunione e di elevazione nella scuola, vuol dire saper animare e trascinare in alto (Devaud).

b) *Le doti*: Il maestro riuscirà ad influire sulla persona dell'allievo

in proporzione della sua maturità personale, « umana » e « spirituale », poiché è precisamente a tale grado di attualità che deve essere condotto il discepolo. Quali sono dunque le doti che si esigono nel maestro? Riassumiamo:

— *umanità:* che si esplica nell'esercizio, in iscuola, delle virtù cardinali della prudenza giustizia fortezza e temperanza;

— *spiritualità:* che si traduce per il maestro cristiano nella incarnazione luminosa delle virtù teologali, fede speranza carità;

— *preparazione culturale:* remota (generale e speciale), prossima (comprensione sintetica della propria materia in funzione degli alunni);

— *preparazione psicologica:* per una conoscenza per quanto possibile approfondita della individualità dell'alunno;

— *abilità didattica:* che nasce dalla sintesi viva di attitudini innate, scienza ed esperienza.

Si ricordi che gli alunni, soprattutto adolescenti, tollerano molte cose ma non la mancanza di COMPRENSIONE dei loro problemi e dei loro bisogni da parte dell'insegnante.

2) *La tecnica del maestro.* — Il maestro non si può fidare del proprio estro o della propria ispirazione: deve conoscere teoricamente e praticamente i metodi, i procedimenti, le forme, che possono garantire al suo insegnamento un massimo di efficienza. Per questo si richiede una preparazione professionale remota ed una preparazione particolare prossima.

a) Preparazione professionale del maestro: Essa deve includere la formazione morale, la formazione culturale, l'addestramento didattico. Le attuali scuole magistrali sono inadeguate al grave compito di una formazione completa e funzionale degli insegnanti. Soprattutto, vi fa assai difetto la parte di tirocinio o addestramento pratico, che dovrebbe essere svolto dal candidato all'insegnamento, sotto l'esperta guida di un istruttore.

b) Preparazione immediata alla scuola: Il maestro deve metter piede in aula sapendo di dove incominciare, per ottenere quella disciplina che è desiderabile e necessaria e per riuscire ad insegnare con frutto sin dall'inizio. Il successo o il fallimento del primo giorno di scuola condizionano generalmente l'andamento intiero di tutte le successive lezioni.

In genere, il maestro novizio dovrà sapere come organizzare la classe, come stimolare l'interesse, come preparare ed eseguire le descrizioni e le spiegazioni, come illustrare la lezione e le parti della medesima, come interrogare, ecc.

In specie, dovrà sapere in che cosa far consistere la disciplina e come ottenerla fin dall'inizio, dovrà saper far uso di moderazione, saper regolare le sue parole (quantità, qualità, ritmo, intensità di volume, chiarezza di

pronuncia...), possedere il « senso della classe », e soprattutto essere disposto ad esercitare su se stesso una costante autocritica!

In sostanza, quello che deve cercare ogni maestro zelante, sia attraverso la conoscenza degli allievi che attraverso lo studio teorico e pratico dei metodi, è e rimane il modo di ottenere efficacemente la *collaborazione di ogni singolo allievo* al processo didattico. L'attività ingegnosa del maestro deve essere in funzione dell'attività industriosa dell'alunno.

4. La cooperazione didattica e la capacità autonoma dell'allievo.

Fine della formazione intellettuale è condurre l'allievo allo stadio dell'« autodidassi », ossia alla capacità in atto di studiare, di imparare ulteriormente da sé, senza più bisogno dell'aiuto immediato dell'insegnante. Ora, l'allievo costruisce la propria autonomia culturale sviluppando la propria capacità di apprendimento personale, vale a dire, principalmente attraverso lo studio individuale.

L'insegnante non avrà insegnato nulla all'allievo se non gli avrà insegnato a fare a meno dell'insegnante.

Che cosa vuol dire « capacità autonoma di apprendimento individuale » o « autonomia culturale »? Essa significa il possesso di un *habitus* o *forma mentis,* che praticamente si manifesta nella *capacità di assimilare* nuove nozioni. È la capacità di « digerire » quanto si legge o studia.

Come si crea tale abito mentale? Mediante l'uso costante e ben guidato della *riflessione.* Riflettere poi vuol dire: saper percepire o cogliere i problemi, inventare per tali problemi soluzioni adatte, verificare la giusta soluzione accostandola ai fatti. Intuizione, analisi, sintesi. Ecco le tappe della riflessione.

Perché l'allievo sia guidato effettivamente ad acquisire l'abito della riflessione, è necessario « *insegnargli a studiare* ».

Ed allora ecco alcune direttive utili.

a) Insegnargli un *buon metodo di lettura,* abituandolo a cogliere il senso generale del libro che legge, ad analizzare criticamente le singole affermazioni dell'autore, a riassumere e a rielaborare in modo personale il nucleo dell'argomento letto o studiato. « Leggere *reattivamente* »: ecco la regola d'oro.

b) Insegnare *come si prendono appunti,* non copiando ma sintetizzando in parole proprie quanto si legge o si ode.

c) Insegnare l'*uso dei libri e della biblioteca,* come integrazione di quanto si apprende in scuola.

d) Insegnare a *distribuire utilmente il tempo.*

e) Insegnare i *diversi metodi per lo studio di materie diverse:* altro è studiare una poesia a memoria e altro è risolvere un teorema di geometria.

Indichiamo, a semplice titolo di esemplificazione, alcune tecniche atte a condurre alla riflessione e allo studio personale proficuo.

— Il *questionario-guida:* destinato a far scoprire i punti salienti o a riassumere opportunamente l'argomento spiegato o letto.

— *Guida alla lettura silenziosa:* si assegna un brano di lettura prospettando previamente un certo numero di domande a cui rispondere in base a quanto si è letto.

— *Lettura pubblica con discussione:* un allievo preparato precedentemente leggerà in pubblico disponendosi poi a risolvere i quesiti postigli dai condiscepoli in merito a particolarità di contenuto o di forma di tale lettura.

— *Diagnosi delle attitudini di studio individuale:* osservare il procedimento seguito da ciascun alunno durante una breve lezione da studiare sotto sorveglianza.

— *Schema di categorizzazione logica dei dati:* per abituare all'analisi dei concetti e dei fatti nei loro mutui rapporti, si può compilare uno schema di categorie entro cui gli allievi, leggendo o studiando, possono esercitarsi a collocare i dati che incontrano: causa? effetto? principio? conseguenza? fine? mezzo? dubbio? certo? errato? ecc. ecc.

— Il « *quiz* » (termine americano significante « domanda a indovinello »): dopo aver dato la possibilità di leggere attentamente una pagina, si possono lanciare gare di attenzione, percezione e comprensione, per scoprire quali dettagli sono stati colti e compresi e da chi...

— Gioveranno infine *lezioni* o indirizzi pratici sul « come studiare con frutto ».

Indicazioni bibliografiche

1. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano,* ediz. cit., pp. 89 ss.
   Gabrielli, *La nuova scuola in cammino,* La Nuova Italia, Firenze, 1949: cap. XIII.
   Planchard, *La pedagogia della scuola,* parte III, cap. IV.
2. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano,* pp. 43-66.
   Agosti, *Il globalismo nella didattica d'oggi,* La Scuola, Brescia 1952.

3. DÉVAUD, *Per una scuola attiva* ecc., pp. 96 ss., 121-132.
   GRASSO P., L'educatore " come noi lo sogniamo ", in *Orientamenti Pedagogici*, I (1954), 2, pp. 132 ss.
4. GUITTON J., *Il lavoro intellettuale*, Ediz. Paoline, Roma 1955.
   SERTILLANGES, *La vita intellettuale*, Studium, Roma 1945.

Questionario

1. Che cosa s'intende per autoattività in senso didattico?
2. Escogitare qualche esempio di attività spontanea, che possa essere didatticamente efficace se proposta ad allievi di un determinato grado scolastico.
3. Qual è il nostro concetto di Interesse?
4. Quali sono le leggi didattiche dell'interesse?
5. Che cosa s'intende per motivazione? Quale ne è la funzione nell'apprendimento?
6. Perché l'autoemulazione è preferibile?
7. Qual è il significato psicologico di globalità?
8. Come si svolge una lezione fatta secondo il « metodo globale »? Stendere un esempio concreto di lezione secondo tale schema.
9. Qual è la funzione del maestro e quali doti si richiedono perché sia debitamente espletata?
10. Leggere il libro del GUITTON o quello del SERTILLANGES e riassumerne i principali consigli. Come si può insegnare agli allievi di scuola secondaria a studiare con profitto?

CAP. III

I CONDIZIONATORI OGGETTIVI DELLA DIDASSI

Il processo di apprendimento non dipende soltanto da fattori intrinseci allo scolaro e all'insegnante, ma ancora presuppone la presenza di condizioni oggettive, che si possono riassumere in « condizioni di *ordine* » (ordine disciplinare esterno-interno, ordinamento della vita scolastica in modo favorevole allo sviluppo e al profitto dell'allievo).

Tali condizioni oggettive tendono principalmente a due scopi: *a*) *facilitare* l'apprendimento, rimovendo ostacoli ed offrendo occasioni propizie al lavoro; *b*) *arricchire* l'apprendimento, sollecitando l'attività o corroborandola.

Esamineremo, quindi, la vera funzione della disciplina, indi il significato didattico della partecipazione degli scolari al governo della scuola o della classe, inoltre la questione dell'orario scolastico nei suoi presupposti psicologici e nella sua funzionalità didattica, ed infine la disposizione dell'ambiente.

1. Organizzazione della classe.

La risposta implica una soluzione del triplice problema della disciplina, del governo di classe e della distribuzione dell'orario.

1) *Disciplina interiore ed affiatamento.* — Chiediamoci, anzitutto,

A) QUALE SIA LA FUNZIONE DELLA DISCIPLINA NELLA SCUOLA. Potremmo rispondere così:

a) La disciplina — come *composizione armonica delle forze vive della classe* — è strettamente legata al processo d'insegnamento, in quanto,

assicurando le condizioni più propizie al buon apprendere, diviene condizione *sine qua non* di un efficace insegnamento. Si tratta, dunque, di una *funzione condizionante* la possibilità stessa e il successo dell'insegnamento.

b) La disciplina è *necessaria* alla scuola, anzitutto, perché l'attività dell'alunno, per giungere al vero acquisto del sapere, deve concentrarsi, mediante l'interesse l'attenzione lo sforzo, sull'oggetto da imparare: è, quindi, « presupposto di scienza » (necessità didattica); in secondo luogo, perché, essendo la scuola anche fucina del carattere morale, deve garantire il volontario ossequio a norme che trascendono l'individuale arbitrio: è, dunque, « presupposto di coscienza » (necessità morale).

Ma è logico che dobbiamo allora intenderci sul vero

B) CONCETTO DI DISCIPLINA. Questo è stato variamente interpretato secondo le vicissitudini delle idee pedagogiche; e potremmo affermare che esso è andato man mano interiorizzandosi e spiritualizzandosi nel formarsi di una pedagogia sempre più genuinamente umana oltreché attiva.

Riassumendo i grandi dibattiti storici, noi potremmo dire che la disciplina è essenzialmente *attuazione dell'ordine,* ordine interno ed esterno della scuola, che consiste nell'adesione ad una « norma » duplice: norma morale naturale — norma scolastica positiva. Norme, che, entrambi, trascendono tanto l'allievo quanto il maestro, e che, in particolare, debbono incarnarsi nel maestro come paradigma vivo sottoposto all'imitazione dell'allievo. L'armonizzazione, poi, delle volontà degli allievi e della volontà del maestro in una norma trascendente crea, non quello che Herbart chiama il « governo » (*Regierung*) inteso come sovrastruttura esterna, bensí quello che chiameremmo col Lombardo-Radice l'« affiatamento », ossia, una profonda e viva comunione di spiriti, uniti tutti nella tensione unanime verso la conquista del vero, e quindi legati reciprocamente da comprensione e simpatia verace.

C) FORME DI DISCIPLINA. Un autore americano, il BOSSING, tracciando l'evoluzione della teoria e della prassi disciplinare, ha distinto cinque stadi o forme diverse: 1) la teoria *vendicativa* (propria dell'uomo primitivo), 2) la teoria *retributiva* (presente nelle antiche legislazioni), 3) la teoria *minatoria* (basata sulla previsione delle sanzioni), 4) la teoria *medicinale* (mirante a guarire il male), 5) la teoria *preventiva* (in cui la disciplina è destinata a prevenire e a impedire il male). Attualmente, la concezione della nuova pedagogia sarebbe volta a sintetizzare la quarta e la quinta teoria, partendo da un concetto più ottimistico della natura umana.

Vediamo, pertanto, alcune determinazioni.

1) Tutti gli autori distinguono tra disciplina *negativa-repressiva* e disciplina *positiva-costruttiva* (preventiva). La prima è essenzialmente fon-

data sul rigore dell'autorità, la seconda su una sapiente gradazione della libera partecipazione dell'allievo al proprio governo.

2) Le inchieste, condotte specialmente negli Stati Uniti, puntano alla conclusione che la forma predominante di fatto a tutt'oggi è quella autoritaria-negativa.

3) A parte la prassi, la teoria che oggi tende ad imporsi è quella della disciplina *costruttiva* o della *libertà temperata*. La libertà lasciata all'allievo non è anarchia — ciò non fu mai pensato da alcun educatore nemmeno il più rivoluzionario —, ma *consapevole collaborazione* all'ordine attivo della piccola comunità che è la scuola.

Passiamo ad alcune indicazioni concrete.

D) PRINCÍPI DI DISCIPLINA COSTRUTTIVA. Il problema pratico della disciplina scolastica si sdoppia in due momenti: *a*) come costruire un ambiente di disciplina feconda? *b*) come rimediare al fenomeno della indisciplina? Prospettiamo succintamente alcune soluzioni.

I) *Come costruire una classe disciplinata.* — Ecco alcuni princípi generali.

a) Anzitutto, occorre rilevare che gran parte dell'esito nella organizzazione di una classe spiritualmente ordinata *dipende dalla personalità e dal comportamento dell'insegnante*. Giova, a questo proposito, riportare le « Norme del Buon Maestro » compilate dal CASOTTI:

1° Contegno benevolo, ma fermo.
2° Linea di condotta chiara: conoscenza del regolamento.
3° Coerenza.
4° Massima economia dei castighi (I castighi sono medicine: Don Bosco, Lambruschini).
5° Giustizia.
6° Esatta distinzione tra azioni immorali e azioni anti-regolamentari.
7° Contegno calmo.
8° Distinzione tra profitto e condotta.
9° Controllo su di sé.
10° Galateo e buone maniere.

Soprattutto, il maestro dovrà far uso della « pedagogia della persuasione individuale ». (Vedi il trinomio di D. Bosco: Ragione - Religione - Amorevolezza).

b) Dalla parte degli allievi, si dovrebbe realizzare un clima di *famiglia* e di *collaborazione democratica*.

c) Di particolare importanza pratica è l'aspetto *preventivo* nella costruzione di una disciplina positiva. A questo scopo, l'insegnante deve prospettarsi le diverse situazioni disciplinari, che esigono un saggio intervento

ordinatore. Si possono, allora, distinguere due categorie di situazioni disciplinari: *a*) situazioni che implicano la presenza e l'attività di *gruppi* di allievi (ed allora l'ordine sarà assicurato dal saggio comportamento del maestro, dalla sua preparazione e abilità didattica, dalla presenza di una sana familiarità e serenità di rapporti); e *b*) situazioni che implicano l'*individuo* isolato (in cui l'ordine sarà garantito dalla conoscenza comprensiva e amorosa dell'individuo come tale nelle sue varie esigenze e difficoltà e da un frequente contatto individuale).

II) *Come rimediare al fenomeno dell'indisciplina.* — Il comportamento indisciplinato rappresenta qualcosa di psicologicamente anormale, che va quindi curato non puramente con un trattamento sintomatico ma soprattutto con una sicura terapia eziologica. Sarà, perciò, necessario anzitutto indagare, seppur brevemente, le cause di tale fenomeno, per poi suggerire alcune indicazioni d'un possibile trattamento sia indiretto che diretto.

a) *Cause* comuni dei problemi disciplinari:

1. *Fattori fisiologici:* cattive condizioni sanitarie generali, fenomeni di evoluzione organica propri dell'adolescenza.
2. *Fattori psicologici:* egocentrismo, immaturità di giudizio, deficienza mentale, mancanza di formazione morale e sociale, inibizioni emotive e complessi psicologici inconsci.
3. *Fattori sociali:* gusto del sensazionale, desiderio di identificarsi con la folla (fare come fanno Tizio o Caio), risentimento contro il controllo autoritario...
4. *Fattori scolastici:* ambiente repellente, metodi didattici pedanti, mancanza di ordine nel programma.

b) *Trattamento:*

1. *indiretto:* consistente nell'ordinamento generale dell'attività scolastica in modo favorevole alla vita e allo studio del ragazzo.
2. *diretto:* necessario nei « casi » singoli di ribellione o di insubordinazione. Allora l'insegnante dovrà rivestirsi di fortezza e di dolcezza insieme, rappresentando da una parte l'inflessibilità della giustizia ma dall'altra un animo desideroso di aiutare sinceramente il colpevole ad emendarsi. Quindi: correzione imparziale, persuasiva, privata (di regola), opportuna (né troppo presto né troppo tardi), adeguata alla colpa e insieme al colpevole (proporzione soggettiva e oggettiva).

Concludendo:

1) Non possiamo concepire la disciplina come imposizione autoritaria di leggi fredde o come repressione incondizionata delle libere attività

dell'allievo, ma positivamente come *disciplina preventiva e costruttiva,* la quale:

a) PREVIENE la violazione della legge, inculcando nell'allievo la coscienza amorosa del dovere;

b) COSTRUISCE nell'animo del singolo un atteggiamento di positiva conformità alla legge sentita come condizione di vita piena;

c) ne sollecita la COLLABORAZIONE all'ordine, di cui è simbolo e garanzia la legge stessa.

2) In tal modo, la disciplina veramente formatrice si presenta come una *conciliazione di autorità e libertà,* in cui l'allievo liberamente e amorosamente si sottomette ad una legge pedagogica e morale che lo supera, nella chiara coscienza di conseguirne un autentico arricchimento personale.

3) Per l'attuazione di tale disciplina si richiede:

a) nell'allievo, una chiara conoscenza della necessità e del contenuto della legge, ed in base a questa una volenterosa accettazione delle esigenze oggettive di tale legge;

b) nel maestro, l'apporto multiforme di un regime di persuasività e di ragionevole libertà, in cui l'allievo si senta, non costretto, ma dolcemente sollecitato a fare quello ch'egli intende distintamente essere suo bene.

2) *L'auto-governo nella scuola.* — Tra le condizioni, che indirettamente favoriscono una sana atmosfera disciplinare nella scuola, si è soliti annoverare l'« autogoverno ». Ora, non c'è forse concetto più discusso e più confuso di questo nella pedagogia moderna.

Le attuazioni estreme, è noto, dell'autogoverno nella sua forma più libertaria hanno cozzato contro sonori fallimenti. È per questo che autori più recenti hanno preferito sostituire al termine « autogoverno » (*self-government*) quello di « partecipazione degli studenti al governo della scuola » (*student participation in school government*).

a) Qual è, dunque, il più vero e accettabile CONCETTO di autogoverno? L'autogoverno va inteso come *mezzo* di educazione e non come rinuncia all'educazione. Ora, il concetto essenziale dell'autogoverno come mezzo educativo è « quello di educare alla responsabilità con l'esercizio di essa, è il giustissimo principio educativo dell'*immediato uso* dell'educazione già acquisita, come mezzo per un maggiore acquisto di essa » (CORALLO). Dire autogoverno, è dire pertanto « graduale partecipazione degli allievi all'ordinamento e all'organizzazione della vita scolastica ».

b) Il principio della partecipazione degli allievi al governo della scuola o della classe ha avuto ormai innumerevoli REALIZZAZIONI, più

o meno felici. L'intento dei vari sistemi escogitati era di ottenere la partecipazione concorde degli allievi all'organizzazione della vita scolastica nel suo aspetto amministrativo, non come semplici spettatori ma come *attori* responsabili e come soggetti attivi e cooperanti. Cosí si è passati dai sistemi delle « scuole-città », ai « consigli studenteschi », ai raduni familiari (*home rooms*)... Insigne è stato ed è in Italia il « Sistema dei Reggenti » del Prof. MARCO AGOSTI, mirabile esperimento di equilibrio e di sano attivismo latino.

c) Le VALUTAZIONI del sistema democratico, dopo i primi entusiasmi, tendono oggigiorno ad essere sempre più equilibrate. I critici, anche americani (come lo SMITH), hanno posto il dito sui pericoli oltre che sui vantaggi del metodo democratico nel governo della scuola. *Vantaggi* non disprezzabili sono la formazione del giovane al senso di responsabilità, alla iniziativa sociale, alla prassi amministrativa, la creazione di uno spirito comunitario, ecc. *Pericoli* sarebbero soprattutto l'intempestività e la mancanza di gradualità nell'attuazione dell'autogoverno, da cui possono provenire abusi da parte degli studenti impreparati nell'esercizio dell'autorità, come la parzialità o il despotismo, l'arbitrio o l'imprudenza, ecc.

Il metodo democratico, — non si dimentichi — per essere fruttuosamente attuato, esige un'immensa dose di saggezza oculatezza prudenza vigilanza nell'insegnante: non fa a meno dell'insegnante, anzi ne richiede assolutamente l'opera accorta e intelligente. Poiché, come dice il JACQUIN parlando della crisi sociale della prepubertà, il ragazzo « *accetta di esser tenuto al guinzaglio* — che lo deve salvare in caso di pericolo — *ma a condizione che esso sia ben lungo e soprattutto invisibile* ».

3) *La distribuzione dell'orario scolastico.* — La pianificazione dell'orario giornaliero e settimanale non è questione di secondaria importanza: la buona distribuzione delle attività scolastiche, infatti, condiziona le disposizioni disciplinari dei singoli allievi e della scolaresca intiera, e quindi indirettamente un efficace lavoro di apprendimento.

Il problema dell'orario presenta alla nostra considerazione un duplice aspetto: *a*) anzitutto, pone il problema delle *attività* che dovrebbero essere contenute nei vari periodi cronologici della vita scolastica; *b*) in secondo luogo, esige una particolare *distribuzione* nel tempo di queste medesime attività. Il primo è un problema di valori, ed è determinato e risolto dal particolare programma di studio assegnato ai vari gradi di scuole e alle singole classi annuali. Problema, dunque, essenzialmente di contenuto, che noi abbiamo già discusso a suo tempo, trattando dei programmi scolastici. Il problema della distribuzione cronologica, che ora ci interessa in modo speciale, impone alcune riflessioni:

a) Un problema preliminare è quello dell'orario continuato o diviso, e, in questo secondo caso, la questione del posto particolare da assegnarsi a ciascuna materia: se al mattino o al pomeriggio, ad esempio. In genere, si suole collocare l'apprendimento di certe abilità e conoscenze fondamentali, che esigono studio e lavoro obbligato, nella sessione del mattino; rimandando al pomeriggio le attività libere o creative. In ogni caso, la ordinata successione delle attività quotidianamente e settimanalmente produce inevitabilmente nel fanciullo un sano ritmo vitale; mentre un orario capriccioso non mancherà di incidere in modo deleterio rendendo il fanciullo irritabile e disorganizzato.

b) La prassi migliore d'oggi — soprattutto per quanto concerne la scuola elementare — tende ad evitare quella rigidezza meccanica che era propria della scuola più antica. L'accento trasposto dal programma all'allievo ha fatto sí che l'orario stesso si adatti più *flessibilmente* alle esigenze psicologiche, al ritmo, alle difficoltà dei singoli allievi. D'altra parte, il concepire un orario « individuale » proporzionato esattamente al singolo allievo come la misura d'un vestito non è cosa materialmente possibile, specie nelle sempre più affollate scuole dei nostri giorni. Si impone, quindi, una via media, secondo la quale una certa porzione necessaria del programma sia insegnata obbligatoriamente a tutti, lasciando però una certa possibilità al singolo allievo di seguire il ritmo imposto dalle proprie capacità. Il problema di una simile conciliazione tra opposte esigenze non è facile a risolversi. Il Piano Dalton, ad esempio, accettando il programma dato ufficialmente, permette tuttavia che esso sia svolto dal singolo studente in conformità al proprio ritmo, distribuendolo in porzioni (*assignments*) adeguate allo sforzo minimo ed eseguibili liberamente quanto al tempo.

c) La distribuzione dell'orario giornaliero delle lezioni non deve essere fatta in base alla maggiore o minore comodità che può provenire all'insegnante, ma tenendo conto delle *reali esigenze di sviluppo del giovane*. Ora, partendo da questo presupposto, sembra — allo stato attuale degli studi e delle ricerche — che la maggior parte e la maggior forza delle ragioni militino *in favore* del cosiddetto « *orario spezzato* » (mattino-pomeriggio). Esistono ragioni fisio-psicologiche (di igiene scolastica) basate specialmente sopra la considerazione degli effetti della fatica intellettuale e del « surmenage » scolastico (cfr. ricerche di Binet e Henry, e di J. Ioteyko), nonché ragioni didattiche (dedotte dalle esperienze più conclusive delle scuole moderne), le quali sconsigliano un unico tratto di lezioni scolastiche senza sufficiente interruzione: sarebbe pesare oltremodo sulla capacità di resistenza e di attenzione del ragazzo, specie se fanciullo o pre-adolescente. A quest'età il giovane è di assai facile esauribilità.

2. La funzione dell'ambiente nella didassi.

La nostra concezione dell'importanza dell'« ambiente » nel processo didattico è altrettanto lontana dall'« angelismo » pedagogico — che vedrebbe nell'allievo un intelletto puro, disincarnato, svincolato dal mondo esterno che lo circonda — quanto dall'« ambientalismo » deterministico, che vede — positivisticamente — nell'ambiente (fisico-sociale) l'unica forza plasmatrice dell'individualità del fanciullo. Per noi l'ambiente, visto in sede didattica, ha due funzioni, entrambe indirette, una prossima e l'altra remota.

L'ambiente ha una funzione didattica *indiretta,* in quanto non sollecita « intenzionalmente » il fanciullo all'apprendimento, ma dispone certe condizioni che incideranno effettivamente sul processo d'apprendimento. Tale funzione indiretta si sdoppia in una funzione *remota,* consistente nel garantire la presenza nel discente di disposizioni fisiche e psichiche ottimali (buone condizioni visive, uditive, tattili, ecc.; o serenità di spirito, familiarità, agevolezza di movimenti, ecc.); ed in una funzione *prossima,* per cui l'ambiente diverrebbe una fonte di esperienze educativo-didattiche rese possibili da condizioni favorevoli all'intuitività, all'interesse, all'autoattività dell'allievo.

Precisiamo gli aspetti didattici che riguardano l'ambiente scolastico propriamente detto e l'ambiente fisico e sociale in generale.

1) *L'ambiente scolastico.* — C'è un ambiente scolastico interno ed un ambiente scolastico esterno.

a) L'AMBIENTE SCOLASTICO INTERNO, sotto l'aspetto didattico, è costituito dall'illuminazione, dal riscaldamento e dalla ventilazione dell'aula, dai mezzi di accomodazione e dall'attrezzatura. Una moderna aula scolastica deve aver risolto tutti (o i principali) problemi riguardanti tali settori.

b) L'AMBIENTE SCOLASTICO ESTERNO, per facilitare il sano espandersi della vita del fanciullo, deve diventare un ambiente di bellezza e di gioia. Per questo motivo, le scuole nuove o attive si sono trasferite di preferenza in campagna o hanno creato classi all'aperto. La scuola in campagna o all'aria aperta è motivata da un triplice scopo: 1) provvedere al miglior sviluppo fisico del fanciullo; 2) fornirgli quelle condizioni di lavoro — giardinaggio, allevamento di animali, ecc. — che sono la base indispensabile di una cultura che si elabora dal fare; 3) procurargli insieme — per le dirette suggestioni dell'ambiente — le condizioni di un più completo sviluppo morale, e di un più intimo rapporto, attraverso la suggestione della natura, col Creatore.

2) *Il mondo*: « *università di Dio* » (SPALDING). — La scuola è fucina di vita e, quindi, non può escludersi dal gran teatro della vita, che è il mondo: mondo della natura e mondo della società. Il fanciullo deve essere preparato ad entrare, a tempo debito, nel mondo, consapevole e agguerrito. È, dunque, indispensabile che la scuola costruisca numerosi ponti che la colleghino con la natura e con la società, che le fanno corona.

Pertanto, una didattica vitale e attiva dovrà costantemente prender le mosse dal contatto col mondo, mediante l'*esplorazione*.

a) L'ESPLORAZIONE DELLA NATURA diviene particolarmente facile alla scuola « rurale ». Allora la natura diventa un ricco e permanente museo didattico, che si presta ad essere sfruttato per esercizi di osservazione e per attività varie. Non soltanto l'insegnamento della geografia e delle scienze, ma ancora ogni materia del programma, e particolarmente le materie espressive (lingua, disegno, calcolo), ricevono ampio incremento.

b) ESPLORAZIONE DELLA SOCIETÀ: per la quale è in posizione di favore la scuola « urbana ». Intendiamo qui soprattutto la familiarizzazione con le opere della civiltà, del progresso economico e industriale, con le forme di vita create dall'associazione umana, con le agevolazioni della vita moderna ... « Lo studio di una grande città non deve però essere condotto disorganicamente e senza direttive; occorre invece addestrare gli alunni a guardare la loro città non tanto per quartieri o per zone o superficialmente, ma per gruppi di oggetti o interessi od organismi ed Enti » (GABRIELLI). La religione, la storia, l'arte, le scienze trovano un utile punto di partenza o una plastica illustrazione nelle varie opere che arricchiscono l'ambiente cittadino.

In tal modo, l'ambiente — qualunque esso sia, rurale o urbano — anziché piegare servilmente il fanciullo, coartandolo o magari deformandone la personalità rampollante, sarà dominato e diventerà utile strumento di ampliamento culturale e di esperienza di vita.

Indicazioni bibliografiche

1. CASOTTI M., *Didattica*, I, pp. 67-189.
   VIDARI G., *La didattica*, pp. 86 ss.
2. AGOSTI M., *Verso la scuola integrale*, La Scuola, Brescia 1953: pp. 192-245.
   GABRIELLI, *La nuova scuola in cammino*, La Nuova Italia, Firenze 1949, capp. I e XXV.

Questionario

1. Qual è la funzione della disciplina scolastica in ordine all'apprendimento?
2. Quale è il concetto odierno di disciplina?
3. Quali sono le doti del « buon maestro » dal punto di vista disciplinare?
4. Quali sono le cause più comuni dell'indisciplinatezza?
5. Come si rimedia direttamente e indirettamente all'indisciplina?
6. Qual è il concetto oggi accettabile di « autogoverno »?
7. Fare un elenco dei problemi disciplinari del primo giorno di scuola, e tentarne una soluzione in base alla psicologia e alla didattica.
8. Quali funzioni ha l'ambiente nel processo didattico?
9. Quali sono i problemi propri dell'ambiente scolastico interno?
10. Qual è la funzione didattica dell'esplorazione della natura e della società?

CAP. IV

L'OGGETTO DELL'INSEGNAMENTO

L'oggetto dell'insegnamento è costituito dal « programma scolastico », inteso non soltanto nel senso di un corpo di nozioni da apprendere ma anche come includente una serie di attività educative da svolgere. Ora, il programma scolastico può essere visto sotto l'aspetto statico-strutturale o sotto l'aspetto dinamico-funzionale. La prima considerazione riguarda il problema del « contenuto »: *quali* valori debbono essere inclusi nelle mète di apprendimento scolastico? *quali* conoscenze ed attitudini debbono essere sviluppate in un dato grado di scuola? *quali* discipline, insomma, debbono entrare a far parte del patrimonio culturale dell'allievo a questo o a quel livello?

La seconda considerazione ci porta ad esaminare il programma nel suo effettivo incrociarsi con le componenti psicologiche, con le deduzioni didattiche concrete. Si tratta di risolvere il problema dell'adeguamento vitale e funzionale del programma alle esigenze psicologiche (e sociali) del processo di apprendimento: *come* disporre la totalità del programma affine di incidere sui fattori psicologici dell'apprendimento? *come* distribuire ritmicamente le materie e le varie parti delle materie in modo da graduare debitamente l'insegnamento? *come* adeguare lo svolgimento del programma ai fattori individuali e sociali della personalità dell'allievo? Ecco tre momenti, nello studio della didattica del programma, che rispondono ai tre problemi dinamici: della *concentrazione*, della *distribuzione* del programma, della *individualizzazione e socializzazione* dei metodi.

Incominciamo la nostra discussione dai primi due.

1. La « concentrazione » del programma.

Il principio della « concentrazione » è nato come esigenza psicologica della didattica moderna.

1) *Giustificazione del principio della concentrazione.* — Qual è il significato del principio della concentrazione? Concentrare e coordinare vuol dire essenzialmente e fondamentalmente « unificare », radunare tutti gli argomenti di studio attorno ad un punto unitario, che leghi e dia significato a tutto il resto. Vuol dire, in altre parole, dare una *struttura organica* al programma scolastico nel suo svolgimento. Quindi, non saltuarietà, non atomismo, non frammentarismo, ma organicità, sintesi viva, collegamento fra materie e parti di materie.

a) GIUSTIFICAZIONNE PSICOLOGICA: Ora, tale unificazione del sapere ha già in quanto tale una generale giustificazione nella natura stessa del conoscere umano. Infatti, la conoscenza umana tende naturalmente alla sintesi, alla unificazione che semplifichi la molteplicità delle nozioni e dia possibilità alla mente di abbracciare tutto in un unico colpo d'occhio. E pertanto è ben vero che le conoscenze che si inseriscono in una solida sintesi, ricca di significato, si fissano più facilmente, facilitano l'attenzione, diminuiscono la fatica, evitano la noia.

In particolare, si può dare una doppia specie di concentrazione: si può cioè organizzare il contenuto del programma o su un principio *logico-formale* oppure su un principio *psicologico*. Organizzazione LOGICA: è quella che si fonda sui nessi logici intrinseci delle idee costituenti il sapere, nessi o rapporti che si snodano a priori, e che procedono dal più generale al meno generale, ma si mantengono sempre su un livello di astrazione. Organizzazione PSICOLOGICA: è quella che si costruisce sulla base di interessi, bisogni, in connessione insomma con le tendenze e le esperienze spontaneamente sentite e vissute dal fanciullo. Il criterio qui è, perciò, l'aderenza alle disposizioni psicologiche del soggetto.

Il massimo valore didattico è, evidentemente, da attribuirsi alla concentrazione *psicologica*, in quanto garantisce naturalmente maggior facilità ed efficacia. Donde la distinzione tra il « programma-discipline » e il « programma-interessi »: il primo costituito da una classificazione logico-scientifica del sapere, e pertanto adatto agli adulti; il secondo aderente alla capienza psicologica del discente-fanciullo, e adatto soprattutto ai primi gradi di scuola.

b) GIUSTIFICAZIONE DIDATTICA: Il procedimento psicologico ha una triplice giustificazione didattica: 1) ha un nesso più stretto con la

vita dell'alunno, e perciò serba maggior interesse e più diretta utilità; 2) è più conforme alle leggi dell'apprendimento, che accentuano i fattori della globalità, della motivazione; 3) ha il suffragio di esperienze dimostrative (quali, quelle della Collings, di Oberhaltzer).

Tuttavia, il principio psicologico, se usato esclusivamente ed eccessivamente, può dar luogo a disordine e disorientamento mentale: si riduce ad insegnamento meramente occasionale, spicciolo, e perciò privo di unità logica; e, praticamente, non riesce a coprire i programmi ufficiali. Dunque, chiariamo che: 1) l'insegnamento psicologico necessario all'inizio, nella scuola primaria, dovrà poi essere integrato dall'insegnamento logico: allora si avrà una cultura ben rifinita e capace di orientare ogni susseguente apprendimento di conoscenze; 2) i programmi non sono un fine da raggiungersi per se stesso a qualunque costo, ma semplicemente un mezzo, una via alla formazione mentale: perciò, il loro valore dovrà essere non assoluto, ma funzionale, relativo, subordinato ai fini propri della personalità dell'allievo, l'unico vero assoluto sul piano educativo.

2) *Tentativi di concentrazione psicologica.* — Tra i principali recensiti dalla storia più recente della didattica, notiamo i due seguenti:

a) I « CENTRI D'INTERESSE » DEL DECROLY: le nozioni e abilità appartenenti a varie materie del programma sono concentrate attorno ad un bisogno-interesse da sodisfare. Cosí, le attività di osservazione, di associazione (nel tempo e nello spazio), di espressione astratta e concreta saranno volte ad illustrare uno dei bisogni fondamentali dell'uomo postulati dal Decroly (ad es., il bisogno di nutrirsi).

b) METODO CONCENTRATO SULL'« ESPERIENZA » DELL'ALLIEVO: L'attività o settore d'interesse, in cui si desidera lavorare, sono scelti spontaneamente dall'allievo — subordinatamente all'approvazione dell'insegnante —; segue un'esplorazione del materiale necessario allo svolgimento del tema; indi, l'allievo fonde esperienze ed attività, intellettuali o d'altra natura, nell'acquisizione e nel possesso sicuro dell'argomento scelto. In una parola, si ha qui, da parte dell'allievo, libertà di spunti e libertà di esperienze, ordinate ad una maturazione totale della personalità giovanile, di cui l'esperienza scolastica è occasione e mezzo.

Per questi ed altri metodi di concentrazione psicologica, sia ripetuto quanto già dicemmo: essi hanno un valore relativo e temporaneo; ad un certo punto dell'evoluzione intellettuale del fanciullo (11 anni circa) è necessario tentare un primo e provvisorio *ordinamento logico* della sua mente, sotto pena, diversamente, di inabilitarlo all'uso retto e pieno del pensiero.

2. La « distribuzione » del programma.

Ecco un secondo problema interessante l'ordinamento dinamico del programma. Illustriamone la portata ed esemplifichiamo.

1) *Concetto didattico.* — Un compito che, anche là ove il programma generale sia imposto dalle superiori autorità scolastiche, è lasciato alla libera disposizione dell'insegnante singolo, è la distribuzione della materia in mesi, settimane, giorni di lezione.

Orbene, il criterio che comunemente si impone all'attenzione degli insegnanti è l'adeguazione cronologica del materiale di un dato programma, ossia, il commisurare le parti ideali di una materia al tempo assegnatole ufficialmente nell'orario scolastico annuale o mensile. Per cui la preoccupazione principale dell'insegnante, specie novellino, si riduce a questa domanda: Riuscirò a prendere tutta la materia in queste dodici o sedici ore mensili? E per riuscirci, tenterà anticipatamente di dividere il programma in tante parti quante sono le ore di scuola assegnate alla sua materia o alle sue materie. Si tratta, dunque, di una *distribuzione cronologica* in capitoli o lezioni.

Ma in questo modo si è segnato un ritmo cadenzato e rigidamente eguale per tutti gli scolari, forti e deboli: le tappe e i passi imposti agli scolari non sono proporzionati all'« arco deambulatorio » di ciascun individuo, alla lunghezza e alla velocità del passo di ognuno. È il « sistema scolastico dei forzati » (Burk).

È necessario, dunque, aggiungere al criterio cronologico come fattore contemperante e anzi prevalente una distribuzione della materia secondo una adeguazione psicologica, che cerchi di ridurre le varie parti del programma a nuclei logicamente unitari e psicologicamente mordenti. Occorre una *distribuzione psicologica* in porzioni di lavoro scolastico psicologicamente appetitose.

2) *Tentativi di distribuzione psicologica.* — Ne presentiamo tre fra i principali.

I. La divisione in porzioni cronologico-mentali: Il Washburne, il fondatore del Piano di Winnetka, ha cercato di stabilire con esattezza scientifica (mediante accurate indagini statistiche) *il livello normale di età corrispondente a ciascun punto del programma*: vale a dire, si doveva poter dire se una data nozione poteva venire facilmente assimilata almeno dall'80 % dei fanciulli di una determinata età. Giunse così a fissare sperimentalmente, ad esempio per la matematica, la specie di operazioni che corrispondeva ad un *minimum* e ad un *optimum* di età

mentale e la classe corrispondente in cui si sarebbe potuta (o dovuta) insegnare.

II. La divisione in « unità »: Si tratta di un piano divisato dall'ispettore scolastico americano, Morrison. Che cos'è una « unità »? L'« unità » è una porzione del programma, di varia estensione, legata all'esperienza dell'allievo, che, qualora sia appresa, dà modo all'individuo di penetrare e valutare qualche aspetto particolare della vita e di incorporarlo vitalmente nella sua stessa condotta personale. Parte, insomma, dall'esperienza per tornare ad arricchire l'esperienza stessa.

III. La divisione in « compiti »: È propria del Piano Dalton. Il compito è una porzione mensile di programma d'una determinata materia. Ogni compito si divide in venti unità di lavoro, che costituiranno le tappe di studio dei venti giorni di scuola compresi in ciascun mese. Ogni unità vuole essere proporzionata alla capacità media di assimilazione intellettuale d'un individuo qualsiasi. Il tempo destinato allo svolgimento di ciascun compito non è fisso; nemmeno fisso è l'ordine di svolgimento delle unità: tuttavia, l'allievo non potrà passare, finito il mese, ad altri compiti della stessa materia, se non abbia prima terminato quelli di tutte le altre materie contemplate dal programma. Questo per evitare disarmonie di sviluppo. In tal modo, l'allievo potrà regolare il proprio passo nello studio personale in conformità alle sue capacità e al suo ritmo di lavoro.

Tali metodi possono nascondere possibili abusi, è vero; ma il vantaggio di una distribuzione psicologica del programma non va negato.

Indicazioni bibliografiche

1. Hessen S., *Struttura e contenuto della scuola moderna,* passim, AVIO, Roma 1950.
   Titone R., *Metodologia della scuola moderna,* parte II, cap. 3.
2. Corallo G., *Idee e fatti nelle scuole d'America,* Ediz. Hermes, Salerno 1955: cap. sul Piano Dalton e sulle scuole di Winnetka.
   Titone R., op. cit., capp. riguardanti i piani di Dalton, Winnetka e Morrison.

Questionario

1. In quali modi si può concepire la concentrazione del programma?
2. Qual è il tipo ideale di concentrazione didattica?
3. Quali categorie generali di distribuzione del programma sono possibili?
4. Citare alcuni esempi di distribuzione psicologica del programma, e tentarne una valutazione.

CAP. V

MODALITA' DELL'INSEGNAMENTO

L'azione del maestro deve sottostare a certe condizioni e norme, che sole ne possono garantire l'efficacia. L'attività stimolatrice che l'insegnante esercita sull'allievo non può essere arbitraria o estrosa: sarebbe pericoloso pel maestro affidarsi semplicemente a quella che si chiama l'« ispirazione del momento », e sarebbe oltremodo temerario erigere al grado di teoria tale « spontaneismo » magistrale.

La situazione, in cui ha luogo l'atto didattico, è di tale complessità da esigere un controllo verificato dei fattori principali che vi intervengono. E tale controllo riceve la sua sicurezza e la sua validità dall'appoggiarsi ai dettami della scienza e dell'esperienza.

Cercheremo, quindi, di descrivere e valutare quel tratto ideale del processo didattico che congiunge il maestro all'allievo: legame vitale, che consiste appunto nel prolungamento e nella qualificazione dell'azione del maestro da parte di una varietà di *agenti strumentali,* che genericamente possiamo chiamare *accorgimenti didattici* e che potremmo specificare nelle seguenti categorie: metodi, modi, forme e procedimenti dell'insegnare.

D'altra parte, la didattica moderna ha posto in particolare rilievo il fatto che l'alunno si pone di fronte all'atto didattico nella complessità sia delle sue differenze individuali che delle sue virtualità sociali. Pertanto, ne nasce una doppia serie di ardui problemi, che ricevono la loro soluzione in quello che oggi si chiama « programma di individualizzazione e socializzazione didattica ».

Da qui i due paragrafi seguenti.

1. Aspetti del problema metodologico.

Il problema della traduzione metodologica dell'atto d'insegnare esige una chiarificazione dei concetti di metodo, modo, forma, procedimento.

1) *Il « metodo »*. — Il *metodo* — come ben esprime l'etimologia — non è altro che la via idealmente perfetta conducente al fine della didassi. Il metodo, infatti, fu definito tradizionalmente come « *via et ratio docendi, dicendi vel agendi* ». Ed è *la via* giudicata migliore, giacché intende conformarsi ad un ordine oggettivo di fattori operanti in un dato processo — nella fattispecie, entro il processo didattico. Pertanto, dire *metodo* equivale a dire *ordine*. Ed allora ben affermava Balmes definendo il metodo « l'ordine che seguiamo per evitare l'errore e incontrare la verità ». Che si traduce didatticamente in un procedimento razionale che conduce alla retta percezione del vero e dell'utile ed alla fissazione di un dato contenuto di sapere: via, dunque, all'intendere e al ritenere.

Ora, la formulazione del metodo dipende da due considerazioni: *a*) dalla natura del contenuto di sapere, e quindi da esigenze *logiche* o concettuali, e *b*) dalla natura concreta del processo di apprendimento quale ha luogo nello spirito dell'allievo, e perciò da esigenze *psicologiche*. L'accentuazione esclusiva dell'aspetto logico diede luogo, storicamente, al *formalismo metodologico;* la valorizzazione esclusiva dei fattori psicologici originò invece l'*antimetodicismo*.

Ma i due aspetti sono di fatto inscindibili. Perciò, il metodo deve costituire una sintesi di soggetto ed oggetto, e come tale deve riassumere in sé — nel suo particolare procedimento — le esigenze di ambo i termini, che sono precisamente esigenze psicologiche da una parte e logiche dall'altra. La nostra posizione si determina, quindi, come convinzione del *valore relativo del metodo:* limitato, cioè, dalle condizioni soggettive (del maestro e dello scolaro) e oggettive (della materia, della situazione scolastica, dell'ambiente, ecc.).

Come si potrebbero classificare i metodi? Un rapido sguardo alla storia della metodologia didattica permette immediatamente di afferrare due grandi categorie di metodi: i metodi antichi o classici e i metodi moderni, che si distinguono assai nettamente tra di loro. I metodi classici erano tipicamente *logici,* in quanto vedevano nel processo di apprendimento una funzione strettamente intellettuale e quindi soggetta alle leggi generali del pensiero. I metodi moderni, quelli della « scuola attiva », si fondano su una complessità di funzioni — conoscitive, affettive, appetitive, motoriche —, e quindi si possono più propriamente chiamare *psicologici* o globali.

a) *Metodi logici*: sono quelli che intendono condurre l'allievo a compiere quelle funzioni mentali che sono essenziali al processo conoscitivo. Ora, il movimento del pensiero si svolge fondamentalmente lungo quattro vie: l'induzione e la deduzione, l'analisi e la sintesi.

L'INDUZIONE procede dai fatti alla legge, dal concreto all'astratto, dal particolare al generale all'universale. La DEDUZIONE discende dai princípi ai fatti, dall'astratto al concreto, dal generale al particolare.

L'ANALISI procede per decomposizione o separazione di elementi. La SINTESI compone gli elementi semplici nell'unità.

Va però notato che tali procedimenti o vie logiche — come un più approfondito studio della psicologia moderna ha posto in rilievo — non debbono concepirsi come processi antitetici e quindi incompatibili, ma piuttosto come fasi complementari e intimamente relazionate d'uno stesso processo unitario. L'attività mentale non procede in modo esclusivistico, ma si esercita egualmente nella duplice via della induzione e della deduzione, dell'analisi e della sintesi. In conclusione, sarà errato didatticamente l'uso esclusivo del metodo induttivo o del metodo deduttivo: la psicologia dell'apprendimento esige un « metodo misto ».

b) *Metodi psicologico-integrali*: questi pongono in giuoco l'attività intiera dell'allievo e non soltanto l'intelletto ragionante, atomisticamente preso. Pertanto, pur non abolendo i classici metodi logici ma reinterpretandoli sulla base di una psicologia più vitalmente aderente alla natura del fanciullo dell'adolescente del giovane ed integrandoli con i dati più precisi delle moderne investigazioni psicologiche e didattiche, la metodologia moderna offre una varietà di tecniche e di procedimenti flessibili e adattabili (all'individuo e alla collettività scolastica), che vanno sotto il nome di: metodo dei progetti, dei problemi, dei complessi, del giuoco, dei centri d'interesse, dei contratti come nel Piano Dalton, della conversazione o discussione, ecc. ecc. Metodi tutti, che sono esigentemente impegnativi dell'attività del maestro, ma che soprattutto sono destinati a stimolare al massimo l'autoattività feconda dell'allievo, senza della quale non v'è apprendimento.

Il metodo in azione si concreta in una varietà di « modi », « forme », « procedimenti » d'insegnare, che costituiscono appunto la realtà didattica in atto.

2) *I « modi » d'insegnamento.* — Per « modi » didattici s'intendono le diverse modalità di scambio dell'influsso didattico visto *sotto l'aspetto del raggruppamento degli allievi*. Si hanno cosí quattro principali « modi » d'insegnamento.

a) Il *modo individuale*: in cui il rapporto didattico ha luogo tra un maestro ed *un* allievo. Se esso è possibile ed utile nella istruzione privata, si rende praticamente impossibile nell'insegnamento collettivo.

b) Il *modo mutuo*: in cui si ha la *collaborazione* di alcuni allievi più progrediti all'insegnamento collettivo: gli allievi, quindi, si istruiscono a vicenda. Il vantaggio principale sta nella possibilità di istruzione di un gran numero di allievi con un minimo di maestri; ma tale insegnamento non può essere che pappagallesco e mnemonistico.

c) Il *modo simultaneo*: un maestro dirige la sua spiegazione a *tutti* gli allievi *simultaneamente* o almeno a gruppi numerosi omogenei in cui sia stata eventualmente divisa la classe. È il modo collettivo — implicante un insegnamento verbale —, che viene comunemente usato in tutte le scuole tradizionali ed anche, in dati momenti, in certe scuole attive. Per non degenerare in insegnamento di massa, deve essere corretto da un frequente contatto individuale tra insegnante e singoli allievi.

d) Il *modo misto* si avvale dei tre modi precedenti variamente combinati.

3) *La « forma » didattica.* — Prescindendo dalle varietà degli allievi e dalle diversità della materia, noi possiamo considerare per se stesso il *mezzo generale di comunicazione,* ossia, il tipo di veicolo portatore dell'idea del maestro alla mente dell'allievo. Questo mezzo di trasporto di contenuti mentali è la forma.

Possiamo, quindi, distinguere: forme verbali e forme oggettive, a loro volta suddivise in altre specie.

1. Forme oggettive (intuitive) d'insegnamento sono quelle che utilizzano gli oggetti o le immagini sensibili (metodo intuitivo). L'insegnamento intuitivo si è concretato storicamente soprattutto nelle cosiddette « *lezioni di cose* », le quali seguono più o meno questo itinerario: 1° apprezzamento delle qualità degli oggetti; 2° apprezzamento delle loro differenze per conoscerli e caratterizzarli; 3° applicazioni pratiche e lavori manuali a cui si presta la lezione. L'intuizione non deve, tuttavia, essere un fine, poiché rappresenta psicologicamente soltanto il primo passo verso la maturità della conoscenza umana. La sua funzione è dunque quella di educare la percezione rendendola talmente precisa da sodisfare a tutte le necessità della conoscenza umana. Da tale funzione derivano i limiti e i pericoli della forma intuitiva, se usata eccessivamente o esclusivamente: in quanto può impedire lo sviluppo della immaginazione e abbassare il pensiero alla conoscenza puramente degli oggetti e dei fenomeni sensibili.

2. Forme verbali: sono certo utili per ogni genere d'insegnamento,

ma facili all'abuso, potendo degenerare nell'astrattismo verbalistico. Ora, si possono dare due casi: o è il maestro che parla, o è lo scolaro che è sollecitato a parlare. Nel primo caso si ha la forma ESPOSITIVA (o ACROAMATICA); nel secondo la forma INTERROGATIVA (o EROTEMATICA).

a) La forma espositiva non va identificata con la conferenza, ma deve essere tale da incatenare l'interesse e l'attenzione dell'allievo ed eccitarne lo sforzo interiore di elaborazione dei concetti.

b) La forma interrogativa deve integrare la forma espositiva, conducendo l'alunno, secondo il metodo dialogico-socratico, a scoprire la verità.

4) *Il « procedimento » didattico.* — In sede didattica, intendiamo per « procedimento » *la via particolare seguita nell'applicazione di un metodo o di una forma d'insegnamento.* Di conseguenza, si avranno procedimenti induttivi e deduttivi, procedimenti sintetici e analitici, procedimenti espositivi e interrogativi.

Ecco una classificazione sommaria dei procedimenti didattici.

1. PROCEDIMENTI INDUTTIVI:

— L'osservazione, che consiste nel proiettare intenzionalmente e attivamente l'attenzione sopra le cose e i fatti, quali si presentano spontaneamente al soggetto.

— La sperimentazione, che è un'osservazione o una serie di osservazioni, previamente preparate, in relazione ad un fenomeno preso come oggetto di studio, in determinate condizioni.

— La comparazione: considerazione successiva o simultanea di due o più oggetti di conoscenza allo scopo di stabilire somiglianze e differenze.

— La astrazione, consistente nel proiettare l'attenzione sopra un elemento determinato di un tutto, con esclusione degli altri componenti dello stesso tutto.

— La generalizzazione, consistente nell'estendere i risultati dello studio di un certo numero di oggetti particolari a tutti quelli della stessa specie, genere o classe.

2. PROCEDIMENTI DEDUTTIVI:

— La applicazione è, nella sua forma più semplice, l'azione di riferire un principio generale ad uno o a più casi particolari dati.

— La verifica, che può essere immediata (mediante una rapida osservazione o un breve calcolo mentale) o metodica (fatta sia at-

traverso un procedimento probativo speciale, sia attraverso una revisione accurata del processo di soluzione e una prova delle operazioni).

— La dimostrazione: procedimento strettamente logico mirante a raggiungere la certezza di certe conclusioni.

3. Procedimenti prevalentemente analitici:

— La divisione è un atto che l'intelligenza compie spontaneamente quando avverte di non poter abbracciare la totalità di un oggetto dato.

— La classificazione è un risultato della comparazione, in quanto si presenta come un raggruppamento di individualità oggettive o di concetti particolari in base ad analogie più o meno precise.

4. Procedimenti prevalentemente sintetici:

— La conclusione: è richiesta dal bisogno psicologico di completezza sentito dal fanciullo, oltre che essere necessaria alla buona struttura logica del pensiero.

— La definizione risponde pure ad una tendenza logica dello spirito, poiché la mente sente fin dai primi albori della coscienza il bisogno di idee chiare, benché ancora imperfette.

— Il riassunto ha come compito di riunire in un complesso organico unificato gli elementi essenziali sviluppati nel corso della lezione.

— La ricapitolazione, parziale o totale, è utile al fine di chiarire e meglio imprimere la materia studiata in una luce sintetica. Dev'essere però completa, ordinata, articolata, densa ma chiara, flessibile nelle forme, integrata da rappresentazioni grafiche.

Ma, oltre a questi procedimenti tipicamente logici, si debbono annoverare ed usare quegli altri procedimenti più complessi e di carattere più strettamente psicologico, che circolano nelle scuole attive moderne.

a) Quanto all'attività conoscitiva dell'allievo, sono sfruttati numerosi *procedimenti intuitivi,* che vanno dalla tradizionale « lezione di cose » alle passeggiate scolastiche, alle collezioni didattiche, ai laboratori e musei, e includono oggi le proiezioni fisse e il cinema, l'uso della radio, della TV, del magnetofono e dei dischi.

b) Vi sono poi, soprattutto, procedimenti traducibili in termini di *azione,* e questi sono svariatissimi e di uso sempre più frequente. Cosí, l'esemplificazione verbale e motorica, l'esercizio, i progetti eseguiti in gruppo, i giuochi didattici, le costruzioni in materiale fisso o plastico, il disegno, le produzioni o riproduzioni scritte od orali, ecc. ecc.

2. Individualizzazione e socializzazione.

Dall'istanza del « puerocentrismo », inteso come principalità della persona dell'allievo tanto nelle sue esigenze individuali che nelle sue potenzialità sociali, scaturisce una doppia necessità in sede metodologica: quella cioè di adattare il programma e i metodi alle differenti capacità ed esigenze dell'individuo come tale, e quella di favorire l'apprendimento mediante la collaborazione sociale. Analizziamo entrambi gli aspetti.

1) *L'individualizzazione del metodo.* — È un problema agitato dalla « scuola nuova » e dettato da ragioni psicologiche.

a) FONDAMENTI PSICOLOGICI DELL'INDIVIDUALIZZAZIONE: La psicologia ha messo in luce la varietà dei fattori che differenziano gli individui tra loro ed anche dei momenti e delle fasi nella vita del medesimo individuo. Il punto di partenza dell'istanza individualizzatrice è sia l'*osservazione empirica* che l'*osservazione scientifica.*

La prima ha sottolineato nella stessa classe differenze individuali immediatamente evidenti, quali la diversa capacità di intendimento e di penetrazione, il diverso ritmo nella lettura, nel calcolo, nella fissazione mnemonica, la diversa capacità di resistenza alla fatica intellettuale, ecc. ecc. La seconda ha confermato e precisato gli stessi fatti (vedi le ricerche di Mosso, Ebbinghaus, Claparède, ecc.). Pertanto, rimane inconcusso che ogni individuo si costituisce in modo diverso da tutti gli altri e perciò si distingue da tutti gli altri, cosí che nessun individuo ripete un altro: è assolutamente distinto, irripetibile, unico. E non soltanto nell'insieme, ma anche nei particolari: cosicché ogni fanciullo avrà un tipo diverso di intelligenza, di immaginazione, di memoria, di mimica, di reazione sensoriale, ecc. Il fatto della diversità individuale pone perciò un problema: il problema di adattare programmi e metodi didattici alle capacità ed esigenze del singolo alunno. Problema che, — evidentemente — chiede alla didattica una pronta ed efficace soluzione.

b) VIE DI SOLUZIONE: Le soluzioni stanno a mezzo via tra insegnamento collettivo (didatticamente insodisfacente) e trattamento strettamente individuale (non sempre possibile e facilmente degenerante nell'individualismo). Ecco le due soluzioni principali:

I) *differenziazione di gruppi:* mediante la creazione di « gruppi omogenei », costituiti da individui le cui differenze sono minime o insignificanti dal punto di vista pedagogico-didattico, e a cui si impartirebbe un insegnamento in comune (essa è quindi fondata più su una « differenziazione tipologica » che su una « differenziazione individuale »);

II) *differenziazione di metodi:* lasciando le classi nell'eterogeneità iniziale e creando invece un ambiente e delle possibilità di lavoro che permettano a ciascun individuo di apprendere secondo quel metodo che più gli si confà.

La prima soluzione è stata criticata dai fautori dell'attivismo puro, e non meno fortemente dal Lombardo-Radice, in quanto rappresenterebbe una differenziazione soltanto approssimativa e per di più limitata a criteri prevalentemente intellettuali; pur riconoscendo, d'altra parte, che la differenziazione in « gruppi omogenei » è il minimo consigliabile nel caso delle classi troppo numerose e troppo eterogenee.

La seconda soluzione si presenta invece come la più conforme ai postulati attivistici, i quali s'incentrano sull'individuo come fattore primo e determinante della didassi. Tale soluzione è stata la matrice di numerose realizzazioni più recenti e più radicali. Esse costituiscono l'autentica « école sur mesure » preconizzata dal Claparède: la quale dovrebbe costituire l'ideale dell'insegnamento individualizzato, un insegnamento cioè svolto in una scuola « adatta alla mentalità dei singoli e cosí ben rispondente alle forme delle intelligenze come un vestito o una calzatura a quelle del corpo o del piede » (CLAPARÈDE).

c) ATTUAZIONI DELL'INDIVIDUALIZZAZIONE DIDATTICA: Se volessimo tracciare l'ordine, non cronologico, ma logico seguito dalla pedagogia nuova nell'attuazione dell'istanza di individualizzazione, potremmo agevolmente distinguere tre momenti o tappe:

1° *Conoscere* a fondo l'individualità biopsichica dell'allievo, per meglio adattarvi le strutture scolastiche.

2° *Correggere* o *puntellare* certe impalcature vacillanti della metodologia didattica, e questo mediante accorgimenti spiccioli, quali i grafici comparativi del progresso dell'allievo, i questionari didattici, la funzionalizzazione della matematica, gli incastri e le costruzioni, i giuochi educativi e didattici, il lavoro manuale, l'autocorrezione, il lavoro individuale libero, i corsi liberi, le attività creative o autoespressive, ecc.

3° *Riformare « radicitus »* strutture e metodi scolastici: sia con la realizzazione di « gruppi omogenei », come nel sistema di Mannheim, nelle classi di « riassestamento », nelle classi parallele o speciali o differenziali...; sia con la attuazione di complessi progetti scolastici, come il Piano Dalton, il Piano di Winnetka, il Piano Morrison, il lavoro individuale per mezzo delle schede di Dottrens, ecc.

Più che traguardi definitivi occorre vedere in queste riforme dei tentativi più o meno felici ed in via di una sempre migliore sistemazione.

2) *La socializzazione didattica.* — La tendenza accentuatamente sociale della cultura e della mentalità moderna ha contribuito ad aprire la scuola alle esigenze della formazione sociale della persona umana. Ma ha contemporaneamente richiamato l'attenzione ad un fatto psico-didattico della massima importanza: che cioè l'apprendimento individuale viene rafforzato, approfondendosi ed ampliandosi, attraverso una saggia e ben organizzata collaborazione tra gli allievi stessi e tra allievi e insegnante. Pertanto, la scuola non soltanto ha cercato di inserirsi sempre più vitalmente e operativamente nella società o nella comunità in cui è immersa, ma ancora ha procurato di trasformare il processo di apprendimento in una fruttuosa esperienza sociale. Gli effetti benefici di tale orientamento non hanno tardato a farsi sentire, dovunque la didassi fu efficacemente socializzata.

Tralasciando i problemi, piuttosto complessi, di una pedagogia scolastica sociale, esaminiamo alcuni aspetti pratici.

a) TECNICHE DELLA SOCIALIZZAZIONE DIDATTICA: I due problemi di fondo che si pone oggi la didassi socializzata sono i seguenti: Quali sono le esperienze di vita sociale che debbono entrare a far parte dell'attività scolastica? Quali sono i procedimenti o le tecniche atte a socializzare l'insegnamento?

1. *Esperienze sociali di vita scolastica:* Limitiamoci ad un elenco scheletrico:

— *Esplorazione della comunità* in cui è situata la scuola, portando gli allievi a conoscere la situazione delle persone e delle organizzazioni esistenti nel vicinato, e questo mediante le gite e passeggiate, le inchieste, le carte topografiche e geo-economiche, ecc.

— *Inserimento nella comunità,* anzitutto conducendo il fanciullo a comprendere la dinamica delle relazioni umane, e quindi ad instillare progressivamente una coscienza sociale sempre più sensibile ed attiva; in secondo luogo, insegnandogli con la pratica come si coopera ad un alto livello igienico della comunità, come si contribuisce alla sicurezza e al benessere comune, come si partecipa alla vita locale o nazionale mediante l'esercizio dei diritti democratici; e, infine, oggi più che mai, coltivando una positiva coscienza internazionale ed un'effettiva fratellanza universale. Tutto questo costituisce l'ideale della *scuola aperta.*

2. *Tecniche di socializzazione:* I seguenti possono considerarsi come i tipi precipui dei procedimenti didattico-sociali:

— Discussione di un argomento libero sotto la guida di un allievo, allo scopo di esercitarsi nell'arte di dirigere discussioni pubbliche, di domi-

nare situazioni sociali secondo i canoni del comportamento democratico, di vincere la riservatezza e la chiusura.

— Conversazione organizzata su un tema scolastico, preparata da un gruppo sotto la direzione di un capo-gruppo: ha scopo di apprendimento non solo di metodo ma anche di contenuto di materie scolastiche.

— Conversazioni « alla tavola rotonda », ossia discussioni a cui partecipa la scolaresca ma per mezzo di rappresentanti delle diverse correnti d'opinione.

— Conferenze seguite da discussione.

— Gruppi di lavoro: letterari, filodrammatici, editoriali, degli « storici », degli « esploratori », degli « sperimentatori », degli « ingegneri », degli « architetti », degli « artisti », degli « scrittori », dei « collezionisti »; gruppi « agonistici » atti a suscitare l'emulazione; ecc. ecc.

Tali forme richiedono, per la loro efficienza, l'osservanza di certe condizioni, tra le quali le seguenti: 1) La struttura organizzativa sia semplicissima; 2) l'attività sia proporzionata alle capacità dei membri del gruppo; 3) i dirigenti siano pochi e rotati spesso; 4) l'insegnante mantenga un efficiente controllo dei gruppi come guida e consigliere rispettato e apprezzato dagli alunni.

b) Attuazioni socio-didattiche: La preoccupazione di aprire la scuola alla vita sociale e di socializzare gli stessi procedimenti didattici è stata feconda di numerosi esperimenti, i quali — come già notammo per l'individualizzazione — rappresentano lodevoli tentativi, ma ancora ristretti e parziali e non definitivi.

Si potrebbero qui ricordare, tra gli altri, il sistema di Gary, con cui si tentò di inserire vitalmente la scuola nella comunità viciniore; il lavoro a squadre organizzato dal Cousinet; la stamperia scolastica di Freinet; le cooperative scolastiche di Profit; e soprattutto il Piano di Jena di Petersen e il metodo dei progetti di Kilpatrick. Va ancora ricordato il valore peculiare di « integralità » che è da assegnarsi al Sistema dei Reggenti di Marco Agosti, in quanto raduna in felice sintesi un complesso di funzioni sia disciplinari che didattiche. È un sistema che ha incorporato il fior fiore delle attuazioni didattiche in questo cinquantennio di scuola attiva tanto in rapporto al problema della individualizzazione quanto (e soprattutto) riguardo al problema gemello della socializzazione scolastica.

Indicazioni bibliografiche

1. Vidari G., *La didattica,* cap. II, pp. 43-53.
2. Santomauro G., *Didattica,* cap. VII.
   Titone R., *Metodologia della scuola moderna,* capitoli 4 e 5.

Questionario

1. Qual è il concetto di metodo?
2. Quali sono le basi del metodo didatticamente efficace?
3. Quali sono i metodi logici, e perché si attribuisce loro una funzione logica?
4. Perché certi metodi sono chiamati psicologico-integrali?
5. Che cosa s'intende per « modo », « forma », « procedimento » didattici?
6. Qual è il valore della forma « intuitiva »?
7. Elencare alcuni moderni procedimenti « intuitivi » e « attivi ».
8. Quali sono i fondamenti psicologici della individualizzazione?
9. Come si risolve il problema della individualizzazione didattica?
10. Quali potrebbero essere le esperienze sociali di cui si dovrebbe arricchire la vita scolastica?
11. Illustrare alcuni procedimenti socio-didattici.
12. Studiare qualcuna delle realizzazioni radicali di individualizzazione e di socializzazione della scuola.

Cap. VI

TECNICA DELLA LEZIONE
LA LEZIONE « INTEGRALE »

Parlando della « lezione », non vogliamo evidentemente intenderla nel senso di una « conferenza », ossia come una prolissa esposizione verbale della materia che il programma assegna per quella data classe e per quell'ora di scuola, in cui l'unica attività dell'allievo consisterà nel rispondere ad una spietata « interrogazione »: tale tipo di lezione non si giustifica da nessun punto di vista. La lezione cosí impartita cattedraticamente è stata colpita da forti critiche, tra le quali quella che essa sia fortemente antipsicologica, verbalistica, intellettualistica, mnemonistica.

Non intendiamo, quindi, dire che la lezione come esposizione geniale e brillante di verità entusiasmanti o rese interessanti da un abile insegnante, sia da proscriversi totalmente come inutile o nociva. L'esposizione e la spiegazione, offerte come stimolo al pensiero, all'attività, alla rielaborazione personale, adempiono una funzione ineliminabile in un programma di istruzione che voglia veramente essere educativa. Ma — riferendoci come facciamo ad allievi giovani (di scuola primaria e secondaria) — esse non sono affatto sufficienti didatticamente e pedagogicamente: debbono, pertanto, essere integrate da procedimenti più attivizzanti e liberanti. Distinguiamo, dunque, tra lezione *verbalistica*, che vorrebbe assorbire tutto l'insegnamento, e lezione *verbale* ma stimolatrice e integratrice di attività personale nell'allievo.

Orbene, prescindendo dalle svariate forme di « lezione » offerte sia dalla metodica tradizionale che dalla didattica attiva, presentiamo un tipo ideale di lezione « integrale », in cui cioè si ha la sintesi tra istanza logica (del programma e del conoscere intellettuale) e istanza psicologica (di tutti i molteplici fattori psicodinamici della personalità).

Convinti che la formazione mentale esige un procedimento logicamente ordinato e, d'altra parte, che la formazione integrale della personalità del fanciullo e l'arricchimento vitale del suo processo di apprendimento postulano il contributo sinergico di tutte le potenzialità attive del suo essere (intelletto, affettività, memoria, sensazioni, immaginazione, volizioni, esecuzioni motoriche, ecc.), pensiamo di proporre uno schema tecnico di lezione, il quale, ritenendo la struttura essenziale del processo logico del pensiero (contatto globale - analisi - sintesi riflessa), incorpori anche, soprattutto nella prima e seconda fase, gli apporti dell'attività personale multiforme del fanciullo, gli appelli dei suoi interessi legittimi e profondi, il materiale delle sue esperienze. È per questo, dunque, che parliamo di un metodo che intende essere « integrale ».

Lo schema si divide in tre momenti principali: 1) Orientamento iniziale; 2) Ricerca e analisi; 3) Sintesi finale.

1° *Orientamento iniziale.* — L'insegnante pone l'allievo in contatto con l'oggetto della lezione. Il tipo di orientamento può variare secondo l'oggetto della materia insegnata e secondo il soggetto dell'azione didattica. Quindi:

A) Secondo l'OGGETTO:

1) Orientamento *oggettivo* o *sensoriale*: attraverso la presentazione dell'oggetto di cui si intende parlare (scienze fisico-naturali), direttamente in se stesso.

2) Orientamento *rappresentativo*: quando l'oggetto o l'avvenimento non sia attingibile in se stesso, per cui si rende necessaria una riproduzione, sia mediante raffigurazione grafica (disegni, illustrazioni, fotografie, cinematografie, visite a monumenti o a luoghi interessanti, ecc.: come nell'insegnamento storico o geografico), sia mediante rielaborazioni verbali (lettura o narrazione, che debbono però ridursi ad una semplice anticipazione generica e non ancora dettagliata).

3) Orientamento *estetico*: attraverso la contemplazione e l'illustrazione dei pregi di un'opera d'arte. In questo senso è indicato specificamente come avvío allo studio delle materie letterarie e artistiche. Ma può anche prestarsi ad iniziare una lezione di scienze, di storia, di filosofia..., partendo dall'apprezzamento di una poesia o di una prosa che abbia contenuto pertinente a quella data materia.

4) Orientamento *psicologico*: si allaccia all'esperienza interiore dell'allievo, nonché alla sua esperienza oggettiva, per fargli comprendere il significato e la portata di certi problemi psicologici, filosofici, morali.

B) Secondo il SOGGETTO:

1) Orientamento *magistrale*: è il maestro solo che fa la presentazione dell'oggetto della lezione.

2) Orientamento *autonomo:* sono gli allievi stessi che scelgono un centro d'interesse o di studio d'accordo con l'insegnante; o singolarmente o cooperativamente; donde:

a) l'orientamento autonomo *individualizzato:* ciascun allievo propone all'insegnante il proprio oggetto di studio libero individuale, che dovrebbe però rientrare nell'argomento generale della lezione collettiva (per evitare l'individualismo frammentaristico della classe);

b) l'orientamento autonomo *socializzato:* sempre sotto la vigilanza dell'insegnante e con la sua approvazione e direzione, ciascun gruppo, in cui è divisa la classe, sceglie un proprio campo di lavoro e di ricerche, che rientri nel tema generale della lezione collettiva. La funzione di guida e di orientamento esercitata dall'insegnante nel lavoro individualizzato o socializzato degli allievi è importantissima e tutt'altro che facile. A questo punto iniziale, è l'insegnante che dovrà fornire agli allievi — sia la lezione presentata dal maestro o sia presentata dagli allievi stessi — una utile traccia o falsariga, la quale indichi ai giovani studiosi o ricercatori la strada migliore da seguire per giungere allo scopo che si prefiggono nello sviluppo della lezione. Sarà, insomma, cómpito dell'insegnante *chiarire l'idea direttiva* della lezione e *indicare le fonti* utilizzabili nello studio e nella ricerca individuale e di gruppo.

2° *Ricerca e analisi.* — Questa è la fase più decisamente attiva di tutta la lezione. Tuttavia, anche qui c'è grado e grado di attività integrale. Infatti, gli alunni si potranno limitare al lavoro di *analisi* di un testo sotto la guida del maestro, oppure potranno spaziare nei campi di una *ricerca* attiva più vasta, eseguita individualmente o in collaborazione.

1) Lavoro di *analisi:* è la forma più semplice e più facile di attivizzazione della lezione, e consiste praticamente nel metodo della « lettura approfondita ». Il maestro assegna per il tempo di scuola o per casa a ciascun alunno di leggere attentamente qualche parte del testo non spiegata in iscuola oppure qualche capitolo di un testo sussidiario sull'argomento in questione, invitando a rispondere poi a tempo opportuno a domande come le seguenti: *a*) Che cos'è che non hai capito nella lettura personale, e perché ti torna difficile? *b*) Sono vere o false le singole affermazioni dell'autore, e perché? *c*) Quali argomenti o documentazioni arreca l'autore a sostegno delle sue affermazioni? *d*) Come spiega i fatti descritti (esperimenti scientifici, leggi, princípi generali...)? *e*) Riepilogare brevemente il contenuto delle spiegazioni date dall'autore. Le osservazioni e le domande di questo o d'altro genere saranno poi vagliate rispettivamente e sodisfatte in sede di discussione sociale.

2) Lavoro di *ricerca attiva:* essa può impegnare ciascun individuo indipendentemente dagli altri (lavoro *individualizzato* sul tipo dei « cómpiti » assegnati nel Piano Dalton o degli esercizi del Piano di Winnetka o ancora secondo il metodo delle schede del Dottrens), oppure può essere svolto da *gruppi* specializzati, che si propongono di esplorare un dato settore o di contribuire secondo la propria specializzazione (gruppi di « studio » per la consulta delle fonti scritte, come testi, giornali, riviste,

enciclopedie, ecc.; gruppi « tecnici » per la riproduzione del materiale mediante ricostruzioni manuali; gruppi « scientifici » per l'osservazione della natura, del clima, dei regni inorganici e organici, e per la collezione di materiale dimostrativo; gruppi « artistici » per lo sfruttamento estetico della letteratura, della musica, delle arti pittoriche, dell'arte drammatica, ecc.; il comitato « editoriale » per la registrazione del materiale raccolto; ecc. ecc. ecc.). Il Casotti convenientemente distingue una raccolta del materiale

OGGETTIVA: piante, minerali, animali vivi o imbalsamati o da conservarsi sotto alcole per il museo di scienze naturali;

RAPPRESENTATIVA: immagini, fotografie, disegni, fatti od esempi narrati sui libri e giornali;

ESTETICA: opere d'arte o parti di esse, brani di romanzi, novelle, drammi, poesie, frammenti di classici, episodi, ecc.; descrizioni artistiche di paesi o di popoli, ecc.; composizione originale, per chi ne ha l'abilità, di novelle, poesie, drammi, ecc. illustranti questa o quella parte della materia insegnata;

PSICOLOGICA: controllare, sia con la propria introspezione, sia con l'osservazione del comportamento altrui, l'esattezza di certi fatti, di certe massime o la realtà di certe situazioni d'animo che filosofia, storia, letteratura presentano.

È ovvio che tanto i risultati delle ricerche quanto le discussioni, obiezioni, osservazioni fatte a tale proposito, vanno registrare per iscritto, cosí da fornire una base concreta alla sintesi finale e il materiale per la compilazione del proprio « testo personale ».

Va, inoltre, soggiunto che la ricerca attiva, per poter servire veramente alla sintesi e quindi alla reale conquista di sapere, deve essere *sempre seguita dall'analisi,* attraverso la quale si approfondirà il significato proprio e relativo di ogni singolo elemento trovato, si istituiranno confronti (cfr. l'*associazione* del Decroly), si classificheranno i dati secondo schemi logici.

3° *Sintesi finale.* — Essa s'impone spontaneamente al termine di una laboriosa analisi attiva, quale l'abbiamo delineata finora. Si tratterà ora di riordinare logicamente il materiale accumulato condensandolo in proposizioni generali, in princípi, in conclusioni ben articolate e organizzate in un corpo dottrinale compiuto. Se la lezione s'era iniziata in forma di *tema* (tesi), ora la sintesi dovrà presentare uno svolgimento completo del significato e delle implicanze di tale argomento. Se la lezione invece sarà sbocciata come un *problema,* la sintesi finale dovrà costituirne la soluzione sodisfacente.

Comunque, la sintesi finale potrà prendere diverse forme secondo la natura dell'argomento e la partecipazione attiva consentita agli allievi: potrà tradursi

in uno *schema* dettato dall'insegnante, rappresentante il distillato delle ricerche e delle soluzioni date, e che tutti gli alunni dovranno sapere per obbligo (è, insomma, la « soluzione magistrale »);

oppure in una *esposizione* (che nella lezione tradizionale veniva prima e costituiva la sostanza della lezione stessa, e che ora viene dopo a conclusione dell'attività degli alunni), in cui l'insegnante riassume gli aspetti significativi dell'argomento con una certa ampiezza o in cui egli approfondisce certi aspetti di particolare rilievo;

potrà essere proposta da un alunno in forma di *relazione* conclusiva;

ovvero potrà essere compiuta definitivamente dall'insegnante, udite le relazioni conclusive dei vari capi-gruppo e le discussioni ed osservazioni critiche avanzate da tutti gli altri scolari: sarà cosí frutto di efficace *collaborazione* della scolaresca intiera sotto l'alta direzione del maestro.

Evidentemente, la lezione, cosí intesa, non si può più restringere ad una semplice ora di scuola, ma prende le proporzioni complesse e flessibili di un vasto organismo, che si sviluppa per tutto un « ciclo » o per una serie di cicli coordinati. Mentre la fase dell'orientamento iniziale potrà occupare una sola ora di scuola d'una data materia (ma a volte anche di più), la seconda fase — della ricerca e dell'analisi — non si potrà ovviamente ridurre, di regola, ad un periodo scolastico di soli 45 o 60 minuti: essa esigerà di solito una distesa di ore dedicate al lavoro individuale e alla discussione di gruppo (in cui si ha come un « pool » delle conoscenze). La sintesi finale, a sua volta, potrà impiegare da 20 minuti ad un'ora. Ed abbiamo escluso, pel momento, le altre fasi successivamente connesse con la lezione, ossia, l'esercizio, la ripetizione, il controllo.

L'insegnante nuovo ai metodi attivi non deve paventare di fronte alla minaccia del despota-programma: se esso sia ben organizzato, una lezione fatta nel modo testé descritto dà modo agli allievi di acquistare un'esperienza di vita ed una cultura dieci volte più vasta e più profonda che non nelle lezioni puramente espositive del metodo tradizionale; e, soprattutto, non inaridisce le fonti dell'interesse e della *curiositas* intellettuale, ma anzi desta negli allievi una sete ed un gusto nuovo dell'apprendere che dànno ali al loro cervello e rendono fruttuosi e gioiosi i loro sforzi.

La lezione, che fomenta il desiderio del conoscere e del saper fare, rappresenta una sempre più larga apertura dello spirito ai valori che lo chiamano: non è mai cerchio chiuso, ma spirale aperta ascensionalmente; è lezione perfetta appunto perchè non stagna ma suscita nuovi problemi e nuove ansie. Poiché — come dice lo Stefanini — « per essere compiuta, la lezione deve essere incompiuta: cioè deve far sentire che le fila della trattazione, pur annodandosi in una conclusione, in una legge scientifica, in una regola, in un fatto, restano aperte per annodarsi successivamente

in altre conclusioni. Non sarebbe perfetta la lezione che non suscitasse il desiderio di altro: quel desiderio che, invece di uccidere la certezza presente, le conferisce vitalità, impedendo che la certezza stessa diventi l'equivalente dell'inerzia mentale ».

Indicazioni bibliografiche

BARTH P., *Princípi di pedagogia e didattica,* parte I, sez. IV, cap. II.

CASOTTI M., *Didattica,* I, pp. 9-46.

STEFANINI L., *Pedagogia e Didattica,* S.E.I., Torino 1946, pp. 132-4.

Questionario

1. Qual è il tipo di « lezione » ancora accettabile dalla moderna didattica attiva?
2. A che cosa mira la lezione di tipo « integrale »?
3. Come si svolge?
4. Qual è la parte più importante dello svolgimento, e perché?
5. Stendere uno schema di lezione su argomento a scelta secondo il tipo della lezione « integrale ».
6. Leggere in TITONE R., *I problemi della didattica* (cap. XVI) la trattazione riguardante i vari tipi di lezione recensiti dalla storia della didattica.

CAP. VII

ESERCIZIO E CONTROLLO DEL SAPERE

La vera « lezione » va dunque concepita come un continuo « dialogo » tra insegnante ed allievo, e quindi come una ripetuta serie di esercizi e di controlli delle conoscenze e delle abilità che il discepolo gradatamente apprende in iscuola. Parliamo, quindi, della funzione e della tecnica di queste due fasi didattiche: l'esercizio e il controllo.

1. L'esercizio del sapere.

Intendiamo qui l'« esercizio » nel suo senso ristretto di mezzo di *stabilizzazione del sapere acquistato*. Orbene, in questo senso l'esercizio può ulteriormente distinguersi in « esercizio-attività pura » e in « esercizio-applicazione ». Il primo tipo, che prende comunemente la forma della ripetizione o revisione, tende per sua natura all'*approfondimento* delle conoscenze o alla *stabilizzazione* delle abilità. Il secondo, che si manifesta in particolari produzioni esteriori, tende all'*uso* di ciò che si è acquistato, ossia a rendere gli effetti dell'apprendimento immediatamente utilizzabili. Distingueremo quindi in questo paragrafo tra l'esercizio come applicazione e l'esercizio come revisione.

1) L'ESERCIZIO COME APPLICAZIONE. — L'esercizio applicativo tende alla formazione sistematica di abiti operativi. Saranno questi abiti acquisiti, che renderanno possibile l'espletamento di una varietà di attività richieste dalla vita.

Ma come deve concepirsi l'esercizio veramente formativo? forse come una semplice ripetizione meccanica, senza espansione di coscienza e limi-

tatamente ad una data funzione isolata? No, l'esercizio, per essere efficace e rapido, deve compiersi per mezzo di atti ricchi di *motivazione* e di *partecipazione personale*.

Quali sono i principali *tipi* di esercizi applicativi?

A) L'esercizio *orale* e la *lettura*. L'attività orale potrà svolgersi mediante una varietà di forme, che vanno dalla semplice *interrogazione* o dialogo tra insegnante e allievo (o allievi) alla *esposizione* autonoma o recitazione. Il protagonista potrà essere l'individuo isolato oppure un gruppo. La lettura, a sua volta, non deve ridursi ad un semplice meccanismo incosciente, ma deve essere rielaborazione delle cose lette, cioè lettura approfondita.

B) I *lavori scritti*. Se dalla parte dell'insegnante è assai importante che il tema sia assegnato in conformità a rigorose esigenze psicologiche e didattiche, dalla parte dell'allievo quello che più conta è il lavoro personale impiegato nel processo di svolgimento: è qui che l'allievo, attraverso lo sforzo personale dell'analisi dei dati, deve maturare la sintesi riflessa, e pertanto giungere ad una retta e solida formazione mentale. Quindi, pur non obliando l'aspetto oggettivo della corrispondenza alla verità, l'insegnante deve dare il giusto peso al lato soggettivo e interiore del lavoro dell'allievo.

C) Una terza forma di esercizio scolastico è il *lavoro manuale*. Vi sono particolari soggetti e particolari materie, che si prestano ad espressioni manuali, e che anzi trovano nella elaborazione manuale, più che negli esercizi puramente verbali o scritti, un mezzo ideale di chiarificazione e di verificazione delle idee. Per questa ragione la pedagogia moderna lo ha sapientemente accentuato appunto nella sua funzione di mezzo, anziché di fine d'una formazione tecnica.

Gli esercizi di applicazione possono assumere varie forme o procedimenti concreti che — a semplice titolo esemplificativo — vogliamo qui enumerare.

1. *Compiti* scolastici: di riproduzione mnemonica, d'applicazione in senso stretto (d'una regola, d'una formula...), d'iniziativa, di invenzione, di riflessione, ecc.

2. *Esercizi collettivi*: destinati ad occupare un'intiera classe: orali (ripetizioni, declamazioni, canto...) o scritti (dettato, calcolo, analisi, calligrafia, ecc.).

3. *Accorgimenti* particolari: come l'uso delle proiezioni luminose, i giuochi di parole, i giuochi di combinazione, le gare di memoria, ecc. Essi sono moltiplicabili all'infinito!

2) L'ESERCIZIO COME REVISIONE. — Preferiamo parlare di « revisione » anziché di ripetizione, per evitare i significati deteriori che sono comunemente connessi con il termine « ripetizione ». Infatti, la ripetizione meccanica, che non è altro che noioso sforzo di memoria verbale, riesce addormentatrice e insopportabile all'alunno, perché non impegna l'anima, non approfondisce la coscienza. Occorre, invece, partire dal principio che « nulla è appreso in modo definitivo e quindi nulla può essere ripetuto senz'essere appreso da nuovi punti di vista e approfondito » (STEFANINI). Pertanto, rivedere la materia già appresa è ripercorrerla con nuovo ritmo e vedere il già visto con occhio più attento ed esperto.

Perché la revisione del programma sia didatticamente efficace deve sodisfare alle seguenti condizioni:

a) essere accuratamente *progettata* e *preparata*, quanto alla forma da usare, al punto di vista logico o psicologico attorno a cui accentrare tutto il materiale, ai procedimenti da seguire, ecc.;

b) essere compiuta non in qualsiasi punto dello svolgimento del programma, ma in tempo di *sintesi* (alla fine di una lezione o di una serie di lezioni);

c) essere estesa per un periodo di *tempo corrispondente* all'importanza, alla complessità, alla difficoltà di quella data porzione del programma.

La revisione può esser fatta all'inizio di una nuova lezione per collegare il vecchio col nuovo, oppure a mo' di conclusione riassuntiva di ciò che è stato insegnato o chiarificatrice di punti rimasti oscuri durante la spiegazione.

La ripetizione sia fatta dagli allievi stessi: anche qui, come in qualsiasi altra fase dell'atto didattico, la regola d'oro rimane sempre: « Ottieni dal singolo allievo il massimo di spontanea collaborazione! ».

2. Il controllo del profitto.

Non vogliamo entrare nel vivo del vessatissimo problema dell'*esame* scolastico e dell'*interrogazione*; a scopo di introduzione elementare a tale problematica, è sufficiente qualche accenno alla rispettiva funzione didattica di tali tecniche.

1) L'ESAME. — L'esame è strumento didattico, e quindi non può prescindere da quei fini di formazione della personalità, a cui tutto il processo didattico deve sottostare. Non si può, perciò, concepire l'esame in funzione puramente burocratica, di accertamento di un lavoro eseguito o della idoneità del candidato ad un dato grado di scuola o all'esercizio di

una data professione. Anche nell'esame si verifica un « rapporto educativo », che esige dunque intenzionalità educativa, rispetto della persona, obiettività ed equità, chiarezza semplicità sinteticità, organicità e proporzionalità con tutto il dialogo scolastico.

Da un punto di vista strettamente didattico, l'esame tende ad offrire una valutazione concreta dei *risultati* dell'insegnamento. Tali risultati costituiscono una serie di obiettivi specifici, che si possono ridurre ai seguenti:

1. Misurare la capacità intellettiva fondamentale dell'allievo.
2. Misurarne soprattutto il profitto scolastico.
3. Diagnosticarne certe deficienze.
4. Diagnosticare l'efficienza dell'insegnamento stesso.
5. Diagnosticare l'efficienza dei procedimenti di studio personale usati dall'allievo.

Il raggiungimento sicuro di tali finalità preposte all'esame implica almeno tre requisiti: *a*) che l'insegnante, o l'esaminatore, stabilisca chiaramente e nettamente per ciascuna materia *ciò* che deve essere valutato: quali nozioni, quali abilità specifiche debbono essere possedute da quel dato allievo a quel dato punto del processo didattico; *b*) che scelga con cura il modo o il *mezzo*, con cui vorrà (e potrà) raggiungere con sicurezza quei dati risultati valutativi; *c*) che possibilmente sia *lo stesso insegnante*, che ha guidato gli esaminandi nel processo di apprendimento, ad esaminarli, anziché un estraneo.

Ora, il problema dell'esame sorge appunto dal suo aspetto di *insufficienza* e *soggettività* di valutazione. Si va, infatti, notando con sempre maggior rammarico che l'esame, appunto per l'influsso di componenti soggettive personali da parte dell'insegnante, non misura ciò che dovrebbe misurare. Lo studio scientifico dei metodi d'esame (= *docimologia*, secondo la terminologia del Piéron - 1924) ha rivelato constatazioni quanto mai significative al riguardo.

Si è pertanto proposto una triplice soluzione: 1) o sopprimere gli esami e *sostituirli* con prove oggettive o altre prove, o meglio, con *tests*; 2) o *completare* gli esami con altre prove; 3) o *riformare* e *migliorare* la tecnica di esame pur conservandone i fondamentali princípi pedagogici e didattici. Dato il rapporto umano che viene meglio garantito, noi tendiamo verso la seconda soluzione o, più accentuatamente, verso la terza. Per cui suggeriamo con qualche psicologo recente: *a*) di definire precisamente per ciascun esame i risultati che si vogliono ottenere; *b*) di proporzionare le prove alle normali possibilità degli alunni e di estenderle in misura tale che veramente rappresentino le capacità e la cultura del candidato (*ciò*

che sa e non ciò che non sa; o a rigore si dovrebbero bocciare in partenza tutti i professori, che non realizzassero le doti di Pico della Mirandola); *c*) di precisare le norme di votazione; *d*) di scegliere esaminatori preparati a questo compito (in genere, chi non sa insegnare non sa nemmeno esaminare...).

È, infine, raccomandabile, almeno per le materie principali, che l'esame orale si accompagni ad un esame scritto di largo respiro.

Si dovranno poi introdurre, gradualmente e con prudenza, i nuovi tipi di esame oggettivo — quali le « prove oggettive », le « scale oggettive », i « tests » o reattivi di profitto —, in modo da correggere la bruta empiricità di certi esami-colloquio.

Questi rapidi cenni saranno sufficienti a dare all'insegnante un senso vivo della complessità del problema e della tecnica dell'esame e a inculcargli, di rimbalzo, la necessità di prepararsi accuratamente per far in modo che l'esame diventi nelle sue mani strumento di giustizia e di equità e non una spada a doppio taglio, che leda l'esaminando e insieme l'esaminatore.

2) L'ARTE D'INTERROGARE. — Una specie di esame, oltre che un mezzo d'insegnamento, è l'interrogazione. La sua specifica importanza è troppo grande, perché non le dedichiamo una considerazione a parte. È vero che, per lo più, le osservazioni che abbiamo fatte a proposito dell'esame andrebbero ripetute per l'interrogazione; tuttavia, essa costituisce una tecnica a parte, dotata d'una sua funzione didattica peculiare, e che perciò merita d'essere esaminata più a fondo.

La funzione dell'interrogazione è duplice, come parecchi autori s'accordano a dire: *a*) far scoprire agli allievi una nuova nozione, e allora si hanno le domande cosiddette *socratiche* o *euristiche* (*thinking questions*); oppure *b*) verificare se una nozione è stata appresa e ritenuta, donde le domande di *ripetizione* o di *esame* (*répétitoires* o *examinatoires*, dice il Collard; *testing questions*, le chiama lo Hamilton). In entrambi i casi, vi sono certe condizioni che ne determinano il buon uso tecnico, e che noi passiamo ora ad esaminare.

L'arte d'interrogare esige che si ponga attenzione ad una triplice fase: *a*) che *si preparino* bene le domande già prima della lezione; *b*) che le domande preparate *si pongano* nel giusto modo; e *c*) che si sappia *ricevere* intelligentemente la risposta data dall'allievo. Alcune osservazioni rispetto a ciascuna di queste tre fasi.

1) PREPARAZIONE DELLA DOMANDA. — Non bisogna assolutamente fidarsi della propria ispirazione; soltanto le domande preparate in antecedenza riusciranno semplici, esatte, adatte alla materia e alla classe. Quindi,

si tengano presenti i seguenti consigli riguardanti sia il modo di costruire la domanda che il tipo di domanda da scegliersi.

A) Per *costruire* una domanda efficace:

1. Ci si prospetti il fine della lezione, si precisi l'argomento su cui si vuole insistere, si richiami la situazione della scolaresca relativamente alla materia in questione.

2. Ci si prospetti l'andamento della lezione, che s'intende seguire: se sarà una lezione principalmente espositiva o attiva o euristica; e quindi si proporzioni la dose di interrogazioni rispetto al tipo di lezione scelto.

3. Si formulino alcune « domande strategiche », che, opportunamente distribuite nel corso dello svolgimento della lezione, dovranno guidare l'alunno alla comprensione dei punti nevralgici dell'argomento.

4. Si preparino « domande-svegliarino » destinate a destare l'attenzione e la comprensione di qualche alunno più tardo.

5. Certe « domande-leva » dovrebbero servire a sollecitare un maggiore sforzo d'attenzione da parte dell'intiera classe al fine di far afferrare un punto particolarmente difficile. Converrà, anzi, che si prepari una breve serie graduata di tali domande per rendere più facile l'ascesa degli alunni alla comprensione di una difficoltà.

6. Preparate tali domande, conviene collaudarle su se stessi o su soggetti a portata di mano, per vedere quali possibili risposte errate si possono occasionare. Gioverà anche dopo ciascuna lezione, sottoporsi ad una rigorosa « auto-critica » per verificare se le domande fatte hanno raggiunto il loro scopo, o perché no.

B) Quali sono i *tipi* di domande didatticamente utili?

1. *Domande suggestive*: Esse sono formulate in tal maniera, e accompagnate da tali gesti o cadenze di voce, da suggestionare l'interpellato e indurlo predeterminatamente ad una risposta. La facilità con cui i fanciulli accettano l'insinuazione suggestiva di una domanda tendenziosa è dimostrata da fatti d'ogni giorno. Il Bradford, in una sua investigazione, ha constatato che il 58 % dei fanciulli esaminati aveva fatto l'operazione seguente senza accorgersi del tranello: « Se Enrico VIII aveva sei mogli, quante ne aveva Enrico II? ». Lo stesso studioso trovò che la suggestione della impossibilità di soluzione aveva ridotto il numero delle risposte esatte ad ordinari problemi di aritmetica da 80 % a 60 %. Altri esperimenti concordano nell'indicare che la suggestione di facilità contribuisce a far eseguire meglio un lavoro dato, che non la suggestione della sua difficoltà e faticosità. Ma chiediamoci: tale genere di domande è veramente utile da un punto di vista didattico? Rispondiamo: *per se*, no, in quanto inibiscono l'esercizio del potere raziocinativo e critico; *per accidens*, tuttavia, sí, giacché il fattore di suggestività può essere usato a scopo di incoraggiamento e di direzione. Quindi, l'uso deve essere prudente e parco.

2. *Domande-reattive*: Consistono nel presentare un'interrogazione incompleta, che non esige che una sola parola per essere completata: es., « Tokyo è la capitale del...? ».

3. *Domande alternative:* Richiedono da parte dell'interpellato una scelta di una delle due o più alternative presentate: es., « Il fegato è a sinistra o a destra? »; oppure (domanda alternativa multipla): « Il Metastasio scrisse: novelle?... romanzi?... tragedie?... melodrammi?... opere filosofiche?... ». L'alternativa più semplice è quella che non esige per risposta che un « sí » o un « no »: « Kant era un filosofo? ».

4. *Domande vero-falso:* Due alternative contradditorie: es., « La riforma protestante ebbe cause economiche? » o « La rivolta protestante ebbe cause religiose? ». Evidentemente, in una scuola in cui il dialogo non si riduca a pura mnemotecnica, si dovrebbe poi superare questo primo stadio, e passare alla discussione e alla spiegazione ragionata da parte dell'allievo.

5. *Domande della migliore risposta:* Es.: « Napoleone I fu vinto a Waterloo, perché: 1) non aveva studiato bene la topografia del campo di battaglia, ovvero 2) i suoi generali non erano più quelli di una volta, ovvero 3) aveva da combattere contro forze numericamente soverchianti, ovvero 4) la sua missione era esaurita, e le nuove condizioni politico-sociali dell'Europa e della Francia non permettevano la rinascita dell'Impero? ». Si tratta di scegliere in base alla maggior verosimiglianza.

6. *Domande che invitano ad una nutrita spiegazione* (*domande-sonda*): Es.: « Parlami di Carlo Magno » - « Esponi la trama della *Divina Commedia* » - « Spiegami come avviene la circolazione del sangue »; ecc. Questo tipo di domande invitano più facilmente ad un dialogo ben articolato tra insegnante e allievo, a patto che l'insegnante sia talmente abile e vigile da saper sondare opportunamente i punti importanti della materia e il sapere dello scolaro.

2) Modo di porre la domanda. — Si richiede per la buona presentazione della domanda una tecnica non meno facile. Le domande si possono considerare in se stesse singolarmente, nel loro insieme e, infine, nel modo stesso di essere presentate dall'insegnante. Analizziamo.

A) Le domande in sé debbono essere:

1. *Corrette:* cioè, grammaticalmente esatte, espresse con frasi complete (normalmente), ordinate.

2. *Chiare:* di facile intendimento nel senso e nella formulazione verbale.

3. *Precise:* devono ammettere una sola risposta buona. Le generalità generano generalità!

4. *Brevi* o *concise:* debbono contenere, cioè, i termini strettamente necessari, bandendo le perifrasi, le apposizioni, le proposizioni esplicative...

5. *Semplici:* in genere, specie coi fanciulli, debbono sollecitare una risposta sola. Sarebbe mal fatta una domanda come la seguente: « Quale fine perseguiva Carlo il Temerario, e come bisogna giudicare questo principe? ».

6. *Proporzionate* al grado d'intelligenza e di istruzione degli allievi: quindi, né troppo facili né troppo difficili. Se sono troppo facili,

annoiano gli allievi, li abituano a non riflettere, li invitano a stare disattenti, e non permettono all'insegnante di giudicare delle loro capacità e conoscenze. Se sono troppo difficili, si perde tempo e si rischia d'umiliare l'allievo che non risponderà affatto o che risponderà male. Possono essere difficili per il contenuto (come le definizioni) o per la forma d'espressione. Possono essere troppo facili, quando suggeriscono la risposta o non richiedono che una risposta scheletrica.

7. *Collegate all'oggetto o allo scopo della lezione*: una spiegazione, ad esempio, di un capitolo del *De Bello Gallico* non può tollerare lo sconfinamento in una dissertazione sull'intiera organizzazione militare di Roma.

È poi evidente che le domande *ironiche* non stanno bene in nessun luogo, e meno che mai in classe.

B) Le domande, considerate nel loro insieme, debbono succedersi *con ordine e concatenamento*: l'insegnante, perciò, definisca bene il punto di partenza, e poi faccia scaturire ogni domanda seguente da quella precedente. Le domande libere o fortuite degli allievi debbono essere abilmente incorporate nel processo generale della lezione. Donde la necessità di preparare l'interrogazione, perché — come dice bene Boutroux — essa, « come ogni arte, comporta una combinazione di libertà e di sottomissione a delle regole ». Tale ordine, tuttavia, non può essere assoluto, ma dev'essere relativamente variabile, dipendendo evidentemente dalla materia e dai bisogni degli allievi.

C) In che *modo*, dunque, presentare le domande?

In breve, l'insegnante pone la domanda; indi lascia passare un tempo sufficiente alla riflessione; infine, designa l'allievo che dovrà rispondere. In particolare:

a) L'insegnante si esprimerà ad alta voce e abbastanza lentamente, prendendo un tono chiaramente interrogativo. In Francia, i maestri giovani interrogano precipitevolissimamente... In Germania, strillano come sergenti di caserma... In Italia, ognuno segue il proprio libito... Ma gli allievi ci pagan le spese... in tutti e tre i casi!

È di grande importanza il tono emotivo, che accompagna la domanda: la fermezza non deve escludere la dolcezza del tono. Una domanda rabbiosa, quale « Chi ha scritto la *Divina Commedia?* », che susciti dall'interpellato la fievole risposta difensiva « Non sono stato io, signor maestro! »..., non è certo atta ad accertare il sapere dell'allievo, bensí la prontezza dei suoi meccanismi di auto-difesa...

b) Posta la domanda, è necessario lasciare alcun tempo per riflettervi su. Tempo più o meno lungo, secondo la difficoltà della domanda. Ma non si può né si deve esigere sempre una risposta immediata, quasi meccanica.

c) Indi, l'insegnante lascierà ordinatamente che qualche allievo liberamente risponda, o, meglio, designerà lui stesso chi dovrà rispondere. Chi designerà? Quelli che seguono in ordine alfabetico, o quelli raramente interrogati o poco volenterosi nell'offrire risposte spontanee, o quelli ancora che manifestano un particolare bisogno di dialogo perchè natural-

mente tardi od occasionalmente ritardati... Una cosa importante ad osservarsi è che l'interpellato non sia designato prima della domanda a farsi: poiché l'insegnamento dev'essere diretto a tutta la classe, e quindi tutti debbono essere messi in grado di riflettere per trovare la risposta.

3) Come ACCOGLIERÀ l'insegnante le risposte?

— Non loderà o biasimerà in modo parziale, ma secondo giustizia.
— Non scoraggerà.
— Non interromperà per correggere precipitatamente.
— In particolare:
  ○ Se la risposta è buona, verificherà se sia stata concepita dall'allievo, e, nel caso che abbia una certa importanza, la ripeterà sottolineandola opportunamente. Una sobria lode può essere a proposito.
  ○ Se la risposta è buona solo in parte, l'insegnante dovrà dirigere abilmente l'allievo a completarla o a rettificarla.
  ○ Se la risposta è errata o nulla, l'insegnante dovrà indagarne la causa: È dovuta a timidità dell'allievo? oppure a cattiva volontà? a disattenzione? a mancanza di riflessione? ad ignoranza o incertezza? a incapacità di esprimersi? a lentezza di mente? a difficoltà inerente alla domanda stessa? o a mancanza di precisione od oscurità? In ogni caso, l'insegnante è tenuto a rimediarvi in modo corrispondente. Ma non si faccia mai pesare il silenzio sullo stesso individuo. Nel caso di mutismo, si cerchi di aiutare l'allievo con domande più facili ma pertinenti all'argomento in questione, con indirizzi o suggerimenti. Soltanto nel caso di nullità assoluta o di cocciutaggine, si passi ad un altro alunno.

Concludiamo col Boutroux: « L'interrogazione, come ogni modo di coltura, vuol essere praticata con misura e discernimento. Coi principianti, sarà preponderante. Essa si accorda meglio con la loro vivacità, la loro mobilità, l'intermittenza della loro attenzione. Da un capo all'altro degli studi, essa ha il suo posto, ma lo rivendica meno largo a misura che gli scolari si avvicinano al termine. Al momento in cui voi lascierete i vostri allievi, voi dovete averli messi in condizione di fare a meno di voi ».

Indicazioni bibliografiche

1. LOMBARDO-RADICE G., *Lezioni di didattica,* pp. 143-7.
   STEFANINI L., *Pedagogia e Didattica,* pp. 136-8.
   VIDARI G., *La didattica,* pp. 57-85.
2. CASOTTI M., *Didattica,* I, pp. 46-66.
   VIGLIETTI M., *Orientamenti Pedagogici*:
   - I (1954), 2, pp. 173 ss.: « L'insufficienza e soggettività delle valutazioni scolastiche degli insegnanti ».
   - I (1954), 5, pp. 476 ss.: « Le prove oggettive ».
   - II (1955), 1, pp. 24 ss.: « Chiarificazione di concetti per un'azione feconda ».
   - II (1955), 2, pp. 165 ss.: « Prove e scale oggettive, " tests " ed esami ».

   VARI, *Interrogazioni, esami, compiti in casa,* U.C.I.I.M., Roma 1956.

Questionario

1. Qual è il significato didattico dell'« esercizio »?
2. Quali tipi di esercizi scolastici si possono distinguere?
3. Quali specie di esercizi applicativi si possono dare?
4. Come dev'essere concepita la revisione scolastica del programma?
5. In quali modi può esser fatta la revisione?
6. Quali debbono essere i princípi regolatori dell'esame ben fatto?
7. Quali sono gli obiettivi dell'esame?
8. Come si può rimediare alla soggettività di valutazione?
9. Quali possono essere le funzioni dell'interrogazione?
10. Come si preparano le domande? Come si presentano? Come si ricevono le risposte?

Trattati di Didattica Generale (in italiano):

BARTH P., *Princípi di Pedagogia e Didattica,* trad. e adatt. di F. Orestano, Bocca, Torino 1917 (2ª ediz.).

CALÒ G., *Corso di Pedagogia,* vol. III, *La Didattica,* Ed. Principato, Milano 1956 (2ª ediz. - 4ª rist.).

CASOTTI M., *Didattica,* La Scuola, Brescia 1956.

DE BARTOLOMEIS F., *Introduzione alla didattica della scuola attiva,* La Nuova Italia, Firenze 1953 (laicista).

LOMBARDO-RADICE G., *Lezioni di didattica,* Sandron, Firenze 1912, 1946 (ediz. postuma).

SANTOMAURO G., *Didattica, problemi e princípi generali,* La Scuola, Brescia 1953.

STEFANINI L., *Pedagogia e Didattica,* S.E.I., Torino 1946.

TITONE R., *I problemi della didattica,* P.A.S., Torino 1956.

VIDARI G., *La didattica* (III vol. di una trilogia), U. Hoepli, Milano 1923 (2ª ediz.).

Storia della metodologia didattica (in italiano):

PLANCHARD E., *La pedagogia della scuola,* trad. ital., La Scuola, Brescia 1953.

ROMANINI L., *Il movimento pedagogico all'estero,* 2 voll., La Scuola, Brescia 1953.

TITONE R., *Metodologia della scuola moderna,* P.A.S., Torino 1956.

CAP. VIII

APPUNTI DI DIDATTICA LINGUISTICA

L'orientamento attuale della didattica linguistica presenta due evidenti contrassegni: *a*) *aderenza ai fattori psicologici* dell'apprendimento quale si verifica soprattutto *nell'*allievo giovane; *b*) *funzionalità di obiettivi,* per cui più non si concepisce un insegnamento tendente ad imbottire i cervelli di definizioni astratte e di nomenclature grammaticali, ma si vuole dare all'allievo la immediata capacità di *far uso* della lingua che gli si insegna.

Vedremo come questa orientazione metodologica si applica nell'insegnamento della lingua nazionale, delle lingue classiche e delle lingue moderne (estere).

1. L'insegnamento della lingua nazionale.

Distinguiamone gli scopi, il metodo e le particolari applicazioni.

1. *Finalità dell'insegnamento della lingua nazionale.* Possiamo ridurre a due tali finalità:

1) Fondamentalmente, si tratta di assicurare al giovane uno *strumento perfetto di autoespressione,* curando la sua capacità espressiva sia *a*) nel suo aspetto formale, e perciò assicurando le due doti della *sincerità* (adeguazione tra mente e parola, quindi rifuggente dalla retorica — espressione che supera il contenuto dell'esperienza personale — e dalla inespressività — forma inadeguata al contenuto —) e dell'*originalità* (esistente qualora l'eloquio sia specchio fedele dell'animo individuale); sia *b*) nel suo aspetto materiale, curando quindi la *ricchezza* dell'eloquio (vocabolario sufficientemente nutrito) e la *consapevolezza* linguistica (possesso cosciente delle esigenze grammaticali).

2) Ad uno stadio di maggior perfezione linguistica ed umana, si rende necessario lo studio della *letteratura* allo scopo di trasmettere al giovane quei valori culturali e quella perfezione di sentire che sono incastonati nelle creazioni culturali del genio nazionale.

Ma perché tali finalità possano essere veramente raggiunte, oltre ad un solido contenuto di programma scolastico, si richiede l'applicazione di una metodologia didattica « razionale ».

2. *Il Metodo.* La vera coscienza riflessa di un problema del « metodo » nell'insegnamento linguistico è di data recente: la riposizione critica del problema la troviamo in Rousseau, Pestalozzi, Froebel e poi soprattutto nei pedagogisti del secolo XIX e nei contemporanei. Un'impronta particolare è stata lasciata in questo campo da un maestro ginevrino del secolo scorso, il francescano Padre Girard, e da un didatta italiano del nostro secolo, il Lombardo-Radice. I risultati di questa revisione critica si possono riassumere in un solo principio: ritornare al *metodo « naturale »*, le cui leggi essenziali sono implicite nel metodo *materno* per la coltura del linguaggio infantile.

Il metodo « naturale » — considerato come procedimento ideale — è un metodo *vivo*, ossia sostanziato di « parlare » e schivo dalle definizioni astratte e dalla fredda nomenclatura; *globale e concreto*, in quanto rispondente ai bisogni e agli interessi reali del giovane e fondato sull'intuizione o sulla percezione di entità globali (il discorso, la frase, totalità insomma aventi senso compiuto) e non sulla analisi di elementi semplici staccati dal tutto organico a cui appartengono; *graduale*, che manuduce il giovane lungo le tappe progressive del suo sviluppo espressivo senza forzarlo.

3. *Appunti di tecnica.* Due sono sostanzialmente le garanzie di efficacia didattica nell'insegnamento delle lingue, e particolarmente di quella nazionale: *a*) creare un *ambiente linguistico* favorevole alla libera e corretta espressione; *b*) *funzionalizzare* le tecniche mirando ad effetti di uso immediato.

A) Come si crea l'ambiente linguistico? Creare l'ambiente linguistico vuol dire far sorgere nella classe un ambiente di *spontaneità familiare*, misto quindi di confidenza e di serietà, il quale permetta agli allievi di parlare con moderata libertà per manifestare bisogni e interessi reali di vita.

In pratica, si tratta *a*) di rendere possibile l'espressione spontanea (orale e scritta) come esercizio di lingua; *b*) di assumere il parlare e lo scrivere spontaneo come *contenuto* del proprio insegnamento, che dovrà essere ancora in gran parte spicciolo od occasionale.

Più concretamente, col soccorso delle occasioni fornite dalla vita di classe e dall'insegnamento in genere, si può seguire il seguente procedimento:

a) si fa « praticare » l'uso (orale o scritto) di *espressioni corrette;* e poi *b*) si induce l'alunno a riflettere su tali espressioni, al fine di formarsi un'*attiva consapevolezza grammaticale.*

In altri termini, l'ambiente stimola a parlare (scrivere); la parola, a sua volta, viene sottoposta alla riflessione grammaticale.

Evidentemente, cosí concepito, l'insegnamento non deve ridursi a pura istruzione individuale, ma deve concretarsi ed allargarsi sulla piattaforma del lavoro collettivo (a gruppi).

B) Come funzionalizzare le tecniche? « Funzionalizzare » il metodo — già dicevamo — vuol dire tendere a *perfezionare l'« uso » della lingua.* In pratica, ciò vuol dire: orientare la grammatica, la conversazione, la lettura e il vocabolario al perfezionamento della composizione (orale e scritta). Pertanto, nel primo stadio dell'insegnamento linguistico tutto deve diventare « avviamento al comporre ». Soltanto in seguito, mediante lo studio della letteratura, si tenderà all'affinamento della *coscienza linguistica* e all'assimilazione di valori culturali ed estetici.

Distinguiamo quindi due grandi fasi (che non si succedono necessariamente in ordine cronologico, ma spesso si embricano e si fondono): 1° lo studio linguistico come avviamento al comporre; 2° l'affinamento letterario.

Studio della lingua come avviamento al comporre. La grammatica, la conversazione, il vocabolario, la lettura devono essere volti a migliorare la facoltà espressiva dell'alunno. Vediamo come.

1) La Grammatica: La secolare controversia sul valore della grammatica si risolve in questa forma di conciliazione delle esigenze formali con le esigenze vitali: con l'insegnamento della grammatica non bisogna tendere ad imbottire la mente del giovane con una nomenclatura astratta di termini filologici, ma occorre *dargli la viva coscienza degli intimi rapporti organici che intercorrono tra le varie parti che compongono il corpo vivente dello strumento linguistico.* In altre parole, due sono le istanze moderne a questo proposito:

a) la grammatica deve scaturire dalla *vita* (il discorso) e incrementare la vita (intellettuale e morale): deve cioè nutrirsi di esercizio vivo, traendo le sue formule dall'*esperienza* della lingua corretta (dalla buona lettura, dalla buona conversazione, che divengono occasioni di scoperte grammaticali e fonti di riflessione sulla struttura della lingua);

b) la grammatica deve seguire il *metodo globale,* partendo dal discorso come totalità anziché dalle sue parti anatomiche, deve cioè procedere dallo studio dell'insieme anziché dalla analisi e dalla definizione logica delle parti elementari componenti il discorso.

Perciò, in sintesi, l'istanza moderna non vuole l'insegnamento di una grammatica astrattamente esplicita (tutta ridotta a formule mnemoniche), né di una grammatica del tutto implicita (nel parlar bene, privo però di aperta consapevolezza), sibbene di una *grammatica emergente dalla parola viva.*

Esemplifichiamo. L'insegnamento della grammatica deve mirare a far riflettere sulla « funzione » o « posizione relativa » delle parole nella frase e nel discorso (congiungendo strettamente l'insegnamento della morfologia con quello della sintassi). Cosí si può partire dal termine che costituisce il fulcro della frase: il *verbo,* e costruire in base a questo tutte le altre funzioni del discorso. Il verbo assegna a ciascun membro della proposizione una distinta funzione: da un lato, colui che fa l'azione, dall'altro, l'oggetto che la riceve direttamente o indirettamente, infine le circostanze di tempo, di luogo, di maniera... che precisano l'azione stessa. Ritrovando frequentemente queste funzioni in una pluralità di frasi, si passerà a designarle per economia con termini più laconici, come: soggetto, complemento diretto, indiretto, circostanziale, ecc. Si ha, in tal modo, una *ricostruzione induttiva della grammatica.*

2) La Conversazione: Funzione propria — come mezzo didattico — ne è l'esercitarsi nella lingua parlata, in tutte le sue forme, sotto diretto controllo dell'insegnante e dei condiscepoli. Il « discorrere » a scuola (sia in forme preordinate che occasionali) diventa cosí *esercizio* di grammatica, di recitazione, di composizione, di vocabolario, ecc.; ed ha inoltre il vantaggio di sviluppare le potenzialità *sociali* della personalità dell'allievo.

3) Il Vocabolario: Scopo dello studio del vocabolario è l'arricchimento della lingua del giovane sia rispetto alla *quantità* (dandogli un sufficiente patrimonio di parole e di frasi che gli permettano di esprimere compiutamente e agevolmente la sua esperienza) che nella *qualità* (curando la purezza e la perfezione della lingua).

Ma occorre tener presente il seguente principio metodologico generale: non si deve far studiare il vocabolario in astratto, per mezzo di liste di parole da mandarsi a memoria, occorre invece partire sempre *dalla lingua viva,* cioè notando (eventualmente in un apposito schedarietto) parole e frasi che emergono dalla conversazione scolastica, dalla lettura, dalle audizioni radiofoniche, ecc.

4) La Lettura: Ha una doppia funzione: *a*) leggere *per imparare a leggere,* mirando cioè all'acquisto di un'abilità pratica; *b*) leggere *per apprendere* ciò che è stato scritto, divenendo cosí fonte di esperienza, strumento di cultura.

In pratica, si dovrà mirare ad entrambi gli scopi simultaneamente: all'*abilità* senza prescindere dal *contenuto;* a far leggere *molto e bene.*

Al primo obiettivo si ricollegano particolarmente certe tecniche, come le gare di LETTURA SPEDITA; al secondo le varie forme di LETTURA ESPRESSIVA e ARTISTICA. Converrà a questo proposito indicare un procedimento razionale per il buon uso della lettura ESTETICA (o artistica o espressiva). Esso si svolge in due momenti:

1° Anticipazione di conoscenze lessicali implicate nel brano da leggersi: *a*) anticipazione remota: consistente nella scelta di opere o brani adeguati alle nozioni possedute dagli scolari, e nella anticipazione occasionale, durante le precedenti lezioni, di quelle cognizioni o parole che si dovranno poi incontrare nella lettura; *b*) anticipazione prossima: consistente in una breve presentazione del brano scelto, esponendone il contenuto nella maniera più viva possibile, ed intramezzando intelligentemente quelle parole che han bisogno di chiarimento.

2° Lettura declamata: dopo le spiegazioni date, essa giungerà all'animo degli allievi non stanchi con la freschezza di una suonata, che si rende chiara con nessun altro aiuto che la valentía dell'interprete.

È qui che s'inserisce la fase dell'*affinamento letterario.*

5) La Composizione: Preparata dalla lettura, dalla conversazione, dallo studio vivo del vocabolario e della grammatica, la composizione giungerà senza più atterrire gli scolari. Ma occorre anzitutto definirne la funzione didattica, prima di impostarne la metodologia.

Funzione del comporre è di mettere l'allievo in grado di saper *ragionare bene* su quanto forma l'oggetto della sua esperienza, e di saper *esporre* in modo *chiaro corretto* e *modestamente elegante* il proprio pensiero su argomenti di cui possegga i particolari in maniera non dubbia. Per cui vi è mutua causalità tra il ben comporre e il ben pensare.

Scendendo tuttavia sul piano didattico, notiamo una varietà di concezioni. Storicamente, constatiamo in Italia una reazione alla vuota « retorica » già col Lambruschini e col Gabelli, il quale ultimo chiedeva « temi che non puzzino di stantìo e di pedanteria scolastica, (ma) cavati dalla vita che il fanciullo mena in famiglia, in cui non debba fingere pensieri che non ha e affetti che non sente ». Attualmente, si possono distinguere tre tendenze didattiche principali:

— la didattica idealistica, che accentua la spontaneità e la sincerità dell'espressione linguistica individuale, ma che s'ingorga nel soggettivismo espressionistico, considerando come arte ogni riuscita espressione del proprio mondo interiore;

— la didattica positivistica, che tende a fissarsi soverchiamente sulla descrizione del mondo esterno, trascurando il lato soggettivo emotivo;

— la didattica realistico-personalistica, la quale, d'accordo con l'istanza positivistica, ammette la necessità di un arricchimento e ordinamento dell'esperienza oggettiva del giovane, e, d'accordo con l'istanza idealistica, postula la facilitazione dell'autoespressione spontanea (che deve essere sincera e originale). Pertanto, il comporre deve ritrarre la realtà esterna ed interna quale è vista dal giovane, ma in modo spontaneo, sincero e quindi originale (individuale).

In pratica, gioverà tener presenti i seguenti criteri:

a) guidare il giovane ad un acquisto graduale di *esperienza,* mediante un opportuno e saggiamente dosato contatto con le cose;

b) *organizzare* in un secondo tempo l'esperienza in base ad una classificazione logica, ad esempio, quella delle categorie aristoteliche, analizzando cioè ciascun oggetto osservato secondo le sue determinazioni di quantità qualità relazione tempo spazio azione passione stato ecc. ecc.;

c) infine, stimolare all'*espressione* veridica dell'esperienza offrendo, attraverso interessanti esercizi di « lettura approfondita », modelli di alto valore letterario.

Mezzi particolari di avviamento diretto al comporre potranno essere, secondo le circostanze, l'autobiografia, il diario dialogato (orale), il diario scritto, la cronaca, il giornale di classe, il bollettino scolastico, il quaderno di vita (per le annotazioni personali), l'interpretazione delle immagini (proiettate o stampate), la corrispondenza interscolastica, gli esercizi di riproduzione imitazione e trasposizione, la composizione libera, ecc.

L'insegnante, che assegna il tema, deve prefiggersi due cose, principalmente: *a*) di definirne esattamente il senso e l'àmbito (per evitare gli scantonamenti, le titubanze e i « fuori tema »); *b*) di preparare in classe lo svolgimento del tema mediante l'uso delle varie tecniche illustrate sopra. (Esistono manuali moderni di avviamento al comporre, quale ad es. quello di Gliozzi Pacini citato nella bibliografia).

2. L'insegnamento delle lingue classiche.

Prendiamo come prototipo per la nostra analisi il « latino », in quanto esso contiene la più parte dei caratteri propri delle lingue « antiche » ed è, d'altra parte, fatto oggetto oggi di aspre polemiche. Noi travalichiamo le polemiche — di cui non è qui la sede —, limitandoci ad affermare che il latino può diventare strumento di « formazione » intellettuale non tanto per se stesso quanto per il metodo usato. Ed allora trapassiamo senz'altro al problema metodologico.

1° *problema.* — QUALE PROCEDIMENTO GENERALE CONVIENE SEGUIRE NELL'INSEGNARE I PRIMI ELEMENTI DEL LATINO?

Risposta. — 1) In generale, è oggi consigliato il « *metodo globale o diretto* ». È detto *globale,* perché invece di partire dall'analisi logica e dall'apprendimento dei singoli elementi (declinazioni, coniugazioni, regole grammaticali...), procede da esperienze vive (e quindi sintetiche), della lingua latina. È detto *diretto,* poiché giunge immediatamente all'uso della lingua prima di averne studiato la grammatica.

La « globalità » del metodo didattico del latino ha un triplice significato:

a) Globalità di presentazione intuitiva del *mondo latino*: il che significa che bene esordisce nell'insegnamento del latino chi tuffa gli alunni nel mondo dei Romani, ricorrendo ad ogni possibile mezzo intuitivo — immagini, visite a monumenti e musei, ricostruzioni di oggetti, carte geografiche, letture di racconti riferentisi al mondo romano, ecc. —. Ciò varrà a destare l'interesse per la cultura latina e il desiderio di impossessarsi dello strumento linguistico che la esprime. Con la rappresentazione o la visione diretta del mondo latino, per il preziosissimo legame tra cosa e parola, si dovrà accompagnare un graduale apprendimento di vocaboli latini, che introdurranno l'allievo al « senso » del linguaggio latino.

b) Globalità di presentazione *linguistica*: ossia, non si dovrà esordire da parole singole, da forme vuote di cui indicare immediatamente un astratto mutamento di desinenza, ma da brevi periodi di senso compiuto, di argomento già noto, composti con vocaboli già imparati, periodi dei quali al ragazzo interessi il contenuto, sicché egli possa almeno in parte coglierne globalmente il significato prima ancora di conoscere, o riconoscere, la forma distintiva di ciascuna parola.

c) Globalità nel « *far agire il latino* », facendovi intervenire non soltanto l'intelletto, la memoria, ma i sensi e i muscoli: cosí, entro la stessa aula scolastica, usando verbi come *ambulare, scribere, appellare, considere,*

si possono far eseguire in tutte le persone, nell'indicativo e nell'imperativo, le rispettive azioni da uno o più alunni...

2) In particolare, le tappe del procedimento potrebbero essere le seguenti:

I. Dal discorso vivo (letto o parlato) alla scoperta della *flessione*: una serie di opportuni esercizi porterà l'allievo all'intuizione del meccanismo per cui anche i nomi (aggettivi) in latino, oltreché i verbi, cambiano di desinenza col variare della loro funzione nel discorso.

II. Distinzione delle *declinazioni* tratta da esempi di diversa flessione: compilazione dei paradigmi ed esercizi di declinazione.

III. Lettura di brevi passi latini ed esercizi sui *verbi* (non isolatamente ma inseriti in frasette semplici).

IV. Scoperta delle *parti più complesse* della morfologia fondamentale (sempre induttivamente): 4ª e 5ª declinazione da considerarsi come eccezione o appendice delle altre due; il comparativo e superlativo regolare; la declinazione del pronome, i numerali.

V. A questo punto, chiarita la flessione dei verbi e dei nomi, si potrebbero cominciare gli esercizi di *versione* dall'italiano in latino. Le frasi contengano dapprima solo quei vocaboli che l'alunno ha imparato durante il corso di studio; siano poi delle retroversioni delle frasi latine studiate. Più tardi si potranno dare esercizi di versione dall'italiano, ma dovrebbero avere funzione di controllo sull'acquisizione delle nozioni avute.

Alcune avvertenze. — *A*) Quale uso fare del *testo?*

R. — Uso libero: non seguirlo pedissequamente, ma valendosene come di fonte di esercizi, di consultazione, di verifica, di ricapitolazione.

B) Quando usare il *vocabolario?*

R. — Il più tardi possibile. L'alunno deve anzitutto arricchirsi da solo di un buon patrimonio di vocaboli e di frasi, su cui esercitarsi nelle versioni; più tardi, assai più tardi, *si insegnerà* come far uso del dizionario.

C) In quale ordine insegnare i *casi?*

R. — Partendo da frasi costruite prima su verbi intransitivi, viene naturale indicare anzitutto il *nominativo* e subito connesso il *vocativo*. Passando poi ai verbi transitivi, verrà logico unirvi e far apprendere l'*accusativo*, che si applica ad una varietà di complementi; potrà quindi seguire l'*ablativo* (di compagnia, di mezzo); e infine si presenteranno il *genitivo* e il *dativo*, come ulteriori determinazioni e dei nomi e del verbo.

D) Quali potrebbero essere le regole per insegnare la *tecnica della versione dal latino?*

R. — Elenchiamo quelle date da Paul De Bourguet (*Le latin: comment l'enseigner aujourd'hui*, pp. 125 ss.):

1ª tappa: Leggere il brano per intero notando i termini sconosciuti, di cui si cercherà subito la traduzione.

2ª tappa: Scoprirne il senso generale (si tratta di un racconto? o di una descrizione? di una dimostrazione? o di una esortazione?). Col senso generale dovranno accordarsi i significati dei singoli dettagli.

3ª tappa: Tradurre mentalmente il latino in italiano: ripensare la versione frase per frase confrontandola col senso generale.

4ª tappa: Ritornare sui luoghi oscuri per una più accurata analisi.

5ª tappa: Controllare il tutto rileggendo accuratamente da capo.

6ª tappa: Stendere per iscritto la traduzione.

2° *problema.* — IN PARTICOLARE, QUALE METODO SEGUIRE NELL'INSEGNARE LA GRAMMATICA LATINA?

Risposta. — Oggigiorno è indicato come ideale il « *metodo induttivo* », secondo il quale *si arriva alla grammatica attraverso la lingua.* La grammatica, perciò, non deve essere insegnata come programma a sé, in base alla memorizzazione di definizioni e di regole avulse dal contesto, ma deve invece essere il termine di una « scoperta » eseguita dall'allievo sotto la guida intelligente dell'insegnante.

In pratica, ecco alcune norme:

1) *Sfrondare* la materia di studio e disporla in modo che l'alunno abbia la possibilità di trovare prima i princípi fondamentali, più semplici e più conformi alle sue possibilità di assimilazione, e poi possa accedere alle cose più complesse a mano a mano che anche in lui si sviluppa il pensiero formale.

2) Le fasi del procedimento potrebbero essere, in linea generale, le seguenti:

1° Si propongono *frasi* composte di parole già note. Le frasi consentono di vedere la parola nei suoi usi e quindi nelle sue determinazioni. L'alunno constata che la parola *pater* (o *mater, filius, filia*) si presenta sotto varie forme e che ogni forma ha un significato diverso. Finirà col dedurre da sé l'esistenza della *flessione*. Cosí, per l'assenza dell'articolo, e simili fenomeni grammaticali.

2° Si passa all'*analisi* delle diverse forme di flessione: onde studio delle *declinazioni* e delle *coniugazioni* mediante soprattutto esercizi semplici ma numerosi.

3° Formulazione delle *regole* grammaticali: poche, di uso frequente, applicate in numerosi esercizi di versione.

Esempio. — Prima lezione:

VOCABOLI: alcuni nomi della prima declinazione riferentisi agli oggetti che si trovano nell'aula (*ianua, aula, fenestra*), qualche forma verbale (*est, estne, vides, videsne?*), qualche aggettivo femminile (*magna, parva,* ecc.).

ESERCIZIO: è preferibile la forma del *dialogo*. Come il seguente:

MAGISTER: Haec est *aula*. Haec est *ianua*. Haec est *fenestra*. Haec est *tabula*. Dic igitur: quid est hoc?
DISCIPULUS: Haec est *aula,* etc.
MAGISTER: Estne aula *magna* an *parva?*
DISCIPULUS: Aula est... etc.
MAGISTER: Videsne *aulam?*
DISCIPULUS: Video *aulam.*
MAGISTER: Videsne *fenestram?* etc. etc.

L'alunno ha certo notato che esistono due forme: *aula* e *aulam,* ecc. È il momento in cui l'insegnante interviene e spiega la ragione della diversità. E cosí di seguito.

Un altro esempio. — Saggio di schema d'una lezione sulla 3ª declinazione.

1. ORIENTAMENTO INIZIALE:

a) Vi fu un transatlantico italiano e vi sono teatri pubblici che portano il nome « REX »: che cosa vuol dire?

b) Volendo fare una conversazione o un racconto in latino in cui entri il sostantivo REX, dovremo porre REX in casi diversi. Ma REX ha la desinenza della 1ª declinazione? della 2ª? No. Allora come si declina? Andiamo in cerca delle sue desinenze...

2. ANALISI: Ecco un brano latino.

Graeci per decem annos Troiam obsederunt. Graecorum dux erat Agamemnon, Troianorum REX erat Priamus. Filii Priami REGIS erant quinquaginta; horum Hector REGI Priamo erat carissimus. Sed Achilles, fortissimus Graecorum, necavit Hectorem et eum etiam mortuum foede laniavit. Tum Priamus ad tentorium eius venit et ita dixit: Et ego et tu miseri sumus. Tibi tamen pater vivit, mihi filius iam non vivit; nam tu eum necavisti. Cur igitur saltem eum mortuum mihi non reddis? Achilles REGEM Priamum blande tractavit et ita respondit: « REX, non sine deorum tutela venisti et re vera miser es. En filium tuum mortuum tibi reddo. Tum Achilles erga Priamum benignus fuit. Sed plerumque asper

et saevus erat. Magna igitur in Priamo REGE audacia fuit, cum solus sine armis ad eum venit ».

a) Far leggere dagli allievi attentamente tutto il brano.

b) Far notare le diverse forme corrispondenti ai diversi casi.

c) Farle classificare.

3. SINTESI:

a) Si compila il paradigma di REX.

b) Lo si fa studiare a memoria.

c) Si fanno ricercare altri nomi consimili (*lex, grex*, etc.), facendoli poi applicare in frasi che esigano la loro flessione.

Ecco dunque la parola d'ordine del nuovo metodo: « *far scoprire attivamente la grammatica nell'uso della lingua!* ».

3. L'insegnamento delle lingue estere.

Ciò che si è detto del « metodo diretto » nell'insegnamento del latino, a maggior ragione va ripetuto a proposito delle lingue moderne. È del tutto inefficace il voler insegnare a scrivere e a parlare il francese, l'inglese o il tedesco, imbottendo le menti degli allievi di regole grammaticali, senza dar loro decisamente un contatto diretto con l'uso vivo della lingua da apprendere. Le lingue moderne si imparano a parlare *parlandole*, si impara a scriverle *scrivendole*.

Scendiamo allora ad alcune indicazioni metodologiche.

1° *problema.* — QUALI DEBBONO ESSERE I FONDAMENTALI CRITERI ORIENTATIVI NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE ESTERE?

Risposta. — Per maggior chiarezza distinguiamo tra criteri generali e criteri specifici.

1) CRITERI GENERALI:

a) « metodo diretto »: in classe si faccia uso costante della lingua straniera evitando quanto più è possibile l'impiego della lingua materna;

b) « metodo induttivo »: condurre l'allievo dall'osservazione diretta alla scoperta della grammatica; perciò uso abbondantissimo della *lettura* e della *conversazione* (fondata più sovente sulla lettura stessa).

2) CRITERI SPECIFICI: Le linee di marcia, almeno per il primo anno d'insegnamento, potrebbero essere le seguenti:

1° *Familiarizzare* l'orecchio e gli organi fonatori dell'allievo con il sistema e le strutture fonetiche di quella data lingua, e per questo udire,

leggere, leggere molto fin dal principio, e indipendentemente dall'andamento lento delle prime conversazioni.

2° Sviluppare il *dialogo*, dapprima nutrito di frasi estremamente semplici denotanti cose e azioni inerenti nella classe o al più nella vita ordinaria vissuta quotidianamente dall'allievo, dipoi attinto, quanto a vocaboli e a frasi, dai brani letti pubblicamente.

3° Iniziare la *composizione imitativa*, ossia scrivere brevi e semplici pensieri ed osservazioni traendo il materiale linguistico dalle letture e dalle conversazioni fatte.

4° Introdurre gradualmente *accenni occasionali a forme grammaticali* incontrate sui testi.

5° Soltanto più tardi, seguirà l'introspezione nella struttura linguistica con l'*analisi* precisa dei suoi aspetti morfologici e sintattici.

2° *problema.* — COME CONVERREBBE INSEGNARE LA GRAMMATICA, LA LETTURA E LA PRONUNCIA?

Risposta. — Suggeriamo alcune scheletriche indicazioni tecniche.

1) LA GRAMMATICA:

a) La grammatica, agli inizi, dovrebbe essere insegnata in modo *pratico occasionale*, limitandosi cioè a dare quelle spiegazioni elementari che sono suggerite dalle difficoltà incontrate nella lettura, e secondo un procedimento *induttivo*, ossia guidando gli allievi a scoprirla attraverso il confronto tra i costrutti della lingua materna e quelli propri della nuova lingua.

b) Nelle spiegazioni di grammatica converrà usare la lingua materna ove le difficoltà siano piuttosto sottili e astratte, e la lingua straniera nelle ripetizioni.

c) Il testo di grammatica non dovrebbe essere usato come strumento immediato di lezioni formali, ma semplicemente come fonte di consultazione e come guida per le ricapitolazioni.

2) LA LETTURA:

I. Intesa come *tecnica* da acquistarsi dovrebbe avere due caratteristiche indispensabili: tendere a far *intuire* e *gustare* il significato sostanziale di ogni frase, e subito dopo, far sorgere la capacità di *riesprimerlo*, avendolo già vissuto nell'intimo. Perciò:

a) Il procedimento iniziale potrebbe essere questo: leggere la frase o strofa distintamente, scriverla alla lavagna, farla copiare e rileggere in coro e poi a gruppi o singolarmente.

b) Dopo il primo mese, o al massimo il primo trimestre, di letture preparate, si potrà iniziare la lettura di brani selezionati e graduati, in modo che abbraccino molti argomenti di vario interesse per la vita del giovane.

c) I brani siano di difficoltà progressiva, sia lessicale che grammaticale.

d) Si aggiungano esercizi vari sulle letture fatte, come i seguenti: dettare o far copiare delle frasi interrotte da completare a senso oppure da correggere; — più tardi far scrivere una breve conversazione fra due ragazzi su qualche argomento già letto; — insegnare e ricercare, in ogni frase, le espressioni o parole-chiave, in modo che l'alunno riesca ad afferrare il contesto senza l'uso del dizionario.

II. Il leggere si perfeziona con le letture di *approfondimento*:

a) queste si faranno silenziosamente seguendo un questionario di opportune domande interessanti quel dato brano e a cui poi l'allievo dovrà rispondere nella lingua in cui ha letto;

b) si completeranno con la recitazione consistente nella dialogazione delle letture fatte. Le stesse conversazioni date dal libro di lettura, o quelle inventate e scritte dai ragazzi, guadagnano molto ad essere recitate in classe, a turno, stimolando la gara.

3) La Pronuncia: Essa può venir insegnata in vario modo.

a) Il procedimento più comune e più antico è quello che consiste nella semplice imitazione della voce del professore. Ma non sempre garantisce una sufficiente chiarezza di percezione.

b) Oggi ci si vale dell'ausilio dei dischi (Metodi Linguaphone e Assimil). Meglio è se, oltre alla percezione acustica dei suoni del disco, si unisce la percezione visiva dell'immagine ortografica della parola udita: l'accoppiare le due percezioni è senz'altro utile, se si pensa che in una classe la percentuale degli alunni di tipo « uditivo » è sempre piuttosto bassa.

c) Utile è ancora l'imparare la pronuncia e l'esercitarsi nella giusta emissione dei suoni usando della scrittura fonetica. I caratteri fonetici (si veda un buon manuale di fonetica internazionale) semplificano la complicata ortografia di certe lingue (francese, inglese) facendo corrispondere a ciascun suono un segno grafico distinto. Dopo aver fatto leggere per alcune settimane brani scritti in grafia fonetica, si passerà a tradurli in scrittura ortografica, donde gli alunni dedurranno con maggior facilità le regole di pronuncia.

Da questi succinti appunti di didattica linguistica sarà facile capire che l'esigenza oggi sentita è di graduare con maggior finezza psicologica l'apprendimento, dando la prevalenza alla finalità pratica, intesa come acquisizione della lingua, mezzo di corretta espressione orale e scritta, nel suo carattere strumentale, nel primo ciclo dell'insegnamento secondario, mentre nel secondo ciclo prevarrà gradatamente la finalità culturale, e cioè la conoscenza della civiltà patria o straniera (letteratura, istituzioni, storia, maniera di pensare e di sentire). Ora, nessuna delle due finalità è dato raggiungere, se l'alunno non è messo, fin dall'inizio, a contatto diretto con la lingua nelle sue strutture dinamiche e nel suo contenuto.

Indicazioni bibliografiche

Agosti M., *Verso la scuola integrale,* La Scuola, Brescia 1953.

Casotti M., *Didattica,* II, La Scuola, Brescia 1956.

Gliozzi Pacini etc., *Non copiare, ma imparare.* Avviamento al comporre per la scuola media, S.E.I., Torino 1956.

Moretti M. e Consonni D., *Lingua Madre.* Grammatica italiana moderna per le scuole medie, S.E.I., Torino 1956.

Padellaro N., *Prospettive e ragguagli di didattica,* Capriotti, Roma 1951.

Vari, *Didattica dell'Italiano,* Mov. Circoli della Didattica, Signorelli, Roma 1956.

Bernini F., *Guida al latino,* La Nuova Italia, Firenze 1950.

Bione C., *La scuola di latino,* Signorelli, Milano, s. d.

Miori L. e Tomazzoni U., *Novum Iter,* Genova, Roma 1953.

Paladini V., *Meletemata*: avviamento al comporre latino, S.E.I., Torino 1952.

Paoli U. E., *Primus liber,* Sansoni, Firenze 1947.

Pighi e collab., *Didattica del Latino,* Mov. Circoli della Didattica, Signorelli, Roma 1955.

Verdina R., *Incontro al latino,* La Scuola, Brescia 1948.

Agazzi A. e coll., *Didattica delle lingue moderne* nella scuola secondaria di primo ciclo, Mov. Circoli della Didattica, Signorelli, Roma 1955.

Darchini S., *Didattica del linguaggio,* Libr. Edit. Milanese, 1914.

Riviste:

" Ricerche Didattiche ", Signorelli, Via degli Astalli 14a, Roma.

" Scuola e Didattica ", La Scuola, Via Cadorna 9, Brescia.

1. Quali sono le caratteristiche essenziali nell'ordinamento attuale della didattica linguistica?
2. Quali debbono essere le finalità fondamentali dell'insegnamento della lingua nazionale?
3. Qual è il metodo indicato come migliore attualmente, nell'insegnamento della lingua nazionale? Come si esplica tecnicamente?
4. Come si forma l'abilità del comporre?
5. Quali sono le note caratteristiche del metodo globale o diretto nell'insegnamento delle lingue classiche?
6. Quali tappe conviene seguire nell'insegnamento elementare del latino?
7. Quale metodo seguire nell'insegnare la grammatica latina?
8. Qual è lo scopo da prefiggersi nell'insegnamento elementare delle lingue estere?
9. Quali criteri, generali e speciali, debbono guidare l'insegnante di lingue estere?
10. Indicare alcuni procedimenti nell'insegnamento della grammatica, della lettura e della pronuncia delle lingue estere.

Cap. IX

DIDATTICA DELLE MATERIE SCIENTIFICHE

La matematica, la fisica, la chimica, la mineralogia, la geologia, la geografia, la botanica, la zoologia, l'anatomia e la fisiologia costituiscono il gruppo delle materie scientifiche. Vengono impartite in forma autonoma nelle scuole medie superiori e nell'università; in forma globale, per via più di nozioni che di concetti, già dalla scuola secondaria o addirittura primaria.

Differiscono dalle materie letterarie e artistiche per il contenuto, il metodo e le istanze. Esse puntano primariamente alla conoscenza e al dominio delle cose e del mondo, mentre le letterarie tendono direttamente alla conoscenza e alla formazione dell'uomo. Tuttavia, non si oppongono ma si integrano: le materie scientifiche in generale offrono lo stimolo e il materiale all'azione del pensiero ed esercitano un controllo di oggettività alla speculazione filosofica. Inoltre, favoriscono l'osservazione e le applicazioni più importanti e vistose della tecnica. Naturalmente, condizionano questi benefici qualora siano assimilate in forma sistematica ed unitaria; il che non si verifica prima del termine della scuola secondaria. Prima rappresentano una tappa necessaria alle conquiste della verità, e pertanto concorrono all'opera formativa ma non raggiungono un livello sufficiente allo spontaneo sprigionarsi dell'iniziativa intellettuale nell'induzione e nella deduzione. Avverrebbe, in altri termini, quanto si verifica nell'evoluzione embrionale individuale: finché l'organo non è compiuto non è in grado di esercitare adeguatamente il suo ufficio: l'occhio, per vedere, esige il complemento e il coordinamento di tutti gli elementi dell'apparato recettore e accomodatore; diversamente non vede.

È evidente che l'apprendimento — e quindi l'insegnamento — delle

materie scientifiche non si presenta uniforme lungo la curva dell'età evolutiva. Per essere efficace, deve cominciare dalla empiria occasionale e via via « sistemarsi » in concordanza con la capacità critica media e individuale. La matematica, per es., — che è *tipica* materia scientifica in quanto analisi e misura della quantità — viene impartita per via concreta e sperimentale nelle elementari, in forma più riflessa e razionale nelle secondarie inferiori, nelle quali sfocia nell'algebra —, e infine in una visione rigorosamente sistematico-deduttiva nelle secondarie superiori, nelle quali affronta anche la problematica trigonometrica e il calcolo infinitesimale. Lo stesso avviene per la fisica e le scienze naturali: l'insegnamento estende la visuale, approfondisce i problemi e li « sistematizza » in accordo con le capacità recettive degli alunni.

Noi limitiamo ora le considerazioni all'insegnamento delle materie scientifiche ai ragazzi dagli 11 ai 16 anni. In quest'età le materie scientifiche d'insegnamento sono soprattutto la matematica, e poi a distanza la fisica, la chimica e le scienze naturali. Daremo un cenno di ognuna in particolare. Evidentemente, si dovranno tener presenti nell'applicazione didattica quegli elementi della psicologia del preadolescente e dell'adolescente, i quali inevitabilmente condizionano il processo di apprendimento in concreto.

1. La matematica.

1) *Valore e finalità.* — L'insegnamento della matematica presenta:

a) un valore di conoscenza, in quanto la verità appresa e assimilata è formativa per se stessa;

b) un valore di sviluppo e di formazione mentale, in quanto i suoi processi, quando divengono consapevoli, concorrono a sviluppare le capacità mentali del discente; e conferiscono allo spirito capacità di intendere e valutare, di ragionamento e di ricerca metodica e verificata, di operare e costruire in proprio.

I fini dell'insegnamento matematico sono perciò correlativamente:

a) di conoscenza pratica; di rilevare il mondo dei numeri e le sue leggi; di rivelare il mondo delle forme geometriche e le sue leggi; manifestare l'ordine matematico dell'universo, in quanto nessuna visione dell'universo può prescindere da una concezione matematica;

b) dare chiarezza al pensiero, che si traduce anche in chiarezza, proprietà, concretezza e precisione di espressione; abituare ai metodi del ragionamento e alle conclusioni provate e verificate; sviluppare la facoltà di astrazione come acquisto di una coscienza dell'universalmente dato e

giustificato; dare il senso del potere che l'uomo acquista, per mezzo della matematica, in ordine alla conoscenza del mondo e alla possibilità di dominio e di utilizzazione delle forze universali; concorrere alla formazione del carattere, in quanto l'abito alla deduzione insegna a ricavare le regole dell'azione dalle premesse dell'ordine etico, e quelle dell'indurre, a verificare da quali premesse discendano certe asserzioni o motivazioni immediate della vita empirica, sí da consentire di accettarle soltanto in seguito a verifica di validità.

2) *Princípi generali di metodologia.* — L'indagine psicologica e storico-culturale in ordine alla genesi e all'apprendimento delle matematiche prescrivono una didattica:

a) che parta dal CONCRETO, dal fare, dall'attività, dall'esperienza, dagli interessi dello scolaro, per assurgere da essi, come a punto di arrivo, alla astrazione;

b) che applichi i procedimenti del GLOBALISMO, passando cioè da intuizioni generali indeterminate ad analisi sempre più determinate e precisate nell'àmbito di quanto fu concepito preliminarmente in forma globale;

c) che si adegui alle effettive possibilità degli alunni, nei limiti e nelle forme inerenti all'effettivo grado di sviluppo conforme alla loro età, *evitando qualsiasi anticipazione;*

d) che individualizzi l'insegnamento e lo attui come rapporto d'anime.

L'insegnamento della matematica va cioè *attivizzato* e *psicologizzato,* sola via per la quale esso possa farsi educativo e suscitatore di energie spirituali, anziché permanere mnemonistico e verbalistico, mortificatore del pensiero critico, valutativo e produttivo.

3) *Metodologia speciale.*

I. - FASE PREPARATORIA. — La matematica è la scienza del numero. Per natura e « per fama » è la scienza *rigorosa* per antonomasia. Per questo e per la sua astrattezza è spesso « sopportata » dalla generalità degli allievi della scuola secondaria. È utile perciò indicarne sommariamente l'incidenza *pratica* all'inizio dell'anno e all'inizio delle lezioni: ciò ne desta il desiderio e l'interesse. Allo scopo, oltre che ai soliti esempi della spesa portati nelle elementari, — esempi che si riferiscono al solo mondo degli uomini —, si tragga ispirazione dalla tecnica, che accaparra la fantasia del ragazzo. La tecnica non appartiene al « puro » mondo degli uomini, ma balza dall'applicazione delle proprietà delle cose create da Dio.

E Dio ha disposto tutto « in ordine, peso e misura ». Gli esempi si ricavano da quanto cade sotto gli occhi degli alunni: la strada, la teleferica, l'automobile, il cavo elettrico, la radio... Pendenze e curve della strada non sono capricciose, ma obbediscono al calcolo matematico in base a proprietà fisiche note: la curva di una pista è inclinata verso l'interno in rapporto alla presumibile velocità che le macchine mantengono nelle gare; la pendenza della strada di montagna non supera i 17°, diversamente i motori non resistono. I piloni e le corde portanti di una funivia sono rapportati al carico che debbono sorreggere e alla forza del vento che spira nella zona: sulle falde dell'Etna, per es., a pari condizioni di portata, sono assai più profondi e robusti che altrove, a motivo delle violenti correnti aeree locali. Il conduttore elettrico che entra in casa si fonde perché gli viene richiesta più energia di quella che può portare; e la radio gracida perché il condensatore è insufficiente. Ora in tutte queste applicazioni entra la matematica: non si ovvía agli inconvenienti a caso, per tentativi, ché si perderebbe tempo e si sarebbe imprecisi.

Si arriva a conoscere e a misurare i segreti della natura *gradualmente*: la radio e la televisione non balzano improvvisamente inaspettatamente sul piano della tecnica, ma maturano logicamente, — sia pure attraverso il lampo di un genio — dalle conoscenze e dalle misure anteriori. La matematica delle scuole medie avvicina a queste mète, non le raggiunge: rappresenta l'inizio della scalata.

A questo stadio di preparazione didattica, è consigliabile tastare il terreno umano, per diagnosticare le reali capacità, le debolezze e le cause degli errori comuni presenti negli allievi. La somministrazione tempestiva di *tests diagnostici* metterà in luce i punti in cui esistono deficienze. L'amministrazione delle prove, ben scelte, dirà quali sono i fraintendimenti più frequenti e quindi darà delle buone indicazioni didattiche per gli insegnanti. Operata la diagnosi, si potranno applicare le norme dell'*aritmetica correttiva*.

II. - I METODI. — Due metodi si contendono il campo: l'euristico e il dogmatico.

A) Il *metodo euristico*. — Consiste nel porre le condizioni per una scoperta personale della problematica e della soluzione matematica. È molto efficace, perché intessuto di esperienza e di sperimentazione, innestato su un sentimento di carenza nella posizione iniziale del problema e su un sentimento di trionfo nella soluzione conclusiva. Evidentemente, non è applicabile a tutte le materie, perché interferisce col tempo: infatti, esige diuturno tirocinio iniziale e soda preparazione didattica e psicologica nel docente. Viene riservato perciò ai punti centrali del programma, a

quei punti che costituiscono i pilastri e l'ossatura dell'edificio matematico. Nel resto, per guadagnar tempo, si ricorre al metodo dogmatico.

L'euristico, tra l'altro, rappresenta la più concreta forma attiva dell'insegnamento matematico, auspicato dalla didattica moderna. Inoltre, si accorda assai bene con lo sviluppo storico della materia. Se applicato adeguatamente sollecita la maturazione razionale e critica, fissa e coordina l'acquisto ed avvia alla ricerca personale.

B) Il *metodo dogmatico*. — Questo punta più sulla tecnica di esecuzione che sulla problematica. È più spiccio. Non è irrazionale, ma certo non scende in profondità negli individui. Offre dei vantaggi: oltre alla rapidità, si accorda con la tendenza adolescenziale che ama il procedimento per il procedimento — è un'età di fissazione di abiti —, in omaggio al principio che si mira al raggiungimento del fine col minimo sforzo. Però corre il pericolo di confondersi col mnemonismo puro, che non lascia tracce durature nella mente, e inoltre favorisce l'istintiva fuga dallo sforzo propria dell'età.

Il didatta ideale dosa opportunamente i due metodi: fa precedere l'euristico, quando può, perché sviscera il problema e desta l'interesse; poi, trovata la soluzione per via empirica propria, ricorre al dogmatico per valersi dei vantaggi della via metodologica elaborata da esso.

C) *Applicazioni generali*. — Nella pratica, dai princípi segnalati germinano molteplici soluzioni metodologiche, le quali traggono efficacia dalla preparazione e dall'animo del docente. È infatti il docente il termine prossimo di ogni donazione di verità: attraverso lui la tecnica diventa arte e la verità si trasforma in vita.

Comunque, rileviamo due avvertimenti generali.

1. *La matematica è linguaggio*. Ogni lingua è un sistema di espressione verbale con vocaboli e regole grammaticali fissi, indipendenti dalla volontà dei singoli. La lingua si apprende per gradi: dapprima la cosa viene intuita, poi viene indicata con una parola, e infine la parola viene indicata con un segno.

È opportuno rispettare nella scuola secondaria quest'ordine di natura. Pertanto, prima si segnali il problema e si esprima con i termini del linguaggio matematico, e infine si traduca in segni. Non conviene partir dai segni per arrivare ai valori: è un cammino inverso alla natura, e si palesa difficile, lento e inefficace. Per esempio, i concetti di *frazione, potenza, radice* possono essere descritti plasticamente in vari modi, e, in seguito, per un sentimento di carenza o di necessità di calcolo, se ne segnala il segno convenzionale di espressione grafica.

2. *L'intuizione precede la razionalizzazione e la critica.* È una conseguenza del principio segnalato dianzi. D'altronde, corrisponde tanto alla storia che alla logica. L'intuizione parte dal sensibile, ed il sensibile nei ragazzi predomina assolutamente. In un secondo tempo, si tornerà sui dati e sulle conquiste dell'intuizione, per ripercorrere criticamente la strada percorsa: questo secondo tempo sarà in generale nelle prime classi del liceo, quando l'abitudine all'astrazione permetterà il ragionamento sui segni. Non conviene nella scuola secondaria sostare pedantemente sul rigore delle definizioni e delle dimostrazioni perché, nonostante l'impressione, gli allievi non ne valutano la portata.

D) *Esemplificazioni particolari.* — Ci limitiamo a qualche caso paradigmatico. Si sa quanto tormentino i ragazzi le operazioni con le *frazioni*. Si tormentano perché non ne hanno forse ricavato il concetto dalla pratica. Si può, allo scopo, ricorrere alla solita distribuzione della mela. Ma è più chiaro, sembra, il ricorso al confronto e alla misura: disponendo di un'unità anche convenzionale, constatino che questa non sta sempre un numero intero di volte, ma spesso un numero intero più una porzione. Si abituino ad esprimere — oralmente prima e graficamente poi — questa porzione, che, ai fini didattici, conviene sia semplicissima all'inizio — $1/2$, $1/3$, $1/4$, ecc. —, cioè una frazione con numeratore l'unità. Poi si invitino ad addizionare le misure trovate. Si tratta, ad es., del semiperimetro dell'aula: m. 6 e $1/2$, e m. 4 e $1/4$. La somma dei numeri interi si fa subito: $6+4=10$. E quella delle frazioni? È errato eseguire $1/2+1/4=1/6$. Si invitino alla riflessione e coglieranno per intuizione che $1/2$ è il doppio di $1/4$. Perciò, si può scrivere $2/4$, che è direttamente addizionabile (nel solo numeratore) con $1/4$, dando $3/4$.

La *proporzione* con le relative proprietà si introduce efficacemente con l'esempio attribuito a Talete. Si prendono due bastoni di lunghezza diversa; si dispongono verticali al sole e se ne misura la rispettiva ombra: poi si divide la lunghezza di ognuno con la misura della propria ombra e si constaterà che dànno lo stesso quoto. Siano m. 2 e m. 4 i due bastoni e m. 6 e m. 12 le ombre. Allora si può scrivere $2:6=4:12$ o anche sotto forma di frazione $2/6=4/12$. Cosí il concetto di proporzione come eguaglianza di divisioni ossia di rapporti. E *intuiscono* anche la legittimità e le modalità del metodo per il ritrovamento del quarto proporzionale. Conoscono ad esempio la lunghezza di un bastone e della relativa ombra (m. 2 e m. 6) e solo la lunghezza di un altro corpo, una torre (m. 66): riescono a trovare l'altezza della torre? Stabiliscano l'eguaglianza $2:6=x:66$. Poi si invitino a riflettere che un'eguaglianza persiste (cioè resta eguaglianza) se si moltiplicano e si dividono entrambi i membri per lo stesso numero.

Nella eguaglianza di cui sopra moltiplichiamo *entrambi* i membri per 66. Perché per 66? Lo si comprende subito. Otteniamo allora: $\frac{2\times 66}{6} = \frac{66}{66}\,x$. Ora $2\times 66 : 6 = 132 : 6 = 22$, e $66\,x : 66 = 1\,x$. Cioè veniamo a conoscere che l'altezza x della torre è 22 m.

Il punto difficile per i ragazzi della media è intendere che un'eguaglianza persiste *in quanto eguaglianza*, quando se ne moltiplicano o dividono i membri per lo stesso numero. Occorre procedere con numerosi esempi numerici, e non fidarsi del meccanismo ma dell'intendimento. Ai fini didattici è ritenuta più comoda da molti la grafia lineare, di due divisioni da eseguire anziché quella frazionaria da noi seguita qui, e perciò scrivono $2 : 6 = x : 66$ e leggono: 2 sta a 6 come x sta a 66. Ha i suoi vantaggi, perché permette di parlare di estremi e medi, e di insistere meglio sul processo meccanico delle operazioni; non crediamo altrettanto per il processo concettuale.

Partendo dallo stesso esempio, in liceo si introduce in forma originale e viva il concetto di *tangente* trigonometrica senza far parola di angoli. Il rapporto fra altezza del bastone e la sua ombra si definisce tangente; esso è *eguale* al rapporto fra altezza della torre e la propria ombra. Chiamando *a* l'altezza e *b* la lunghezza dell'ombra, si ha, per definizione, $\frac{a}{b} = \text{tg}$. Moltiplicando la tangente per *b* si ottiene *a*, e cioè l'altezza della torre, se *b* è la lunghezza della sua ombra.

Le esemplificazioni si possono moltiplicare. Ogni esperto professore di matematica ne potrebbe riferire a iosa. E coglierebbe l'occasione per affermare che, se insegnata gradualmente, con metodo, « con la preoccupazione di farsi capire », tutti i ragazzi medi arrivano a capire ed a gustare la matematica, anche se si dànno effettivamente differenze individuali di attitudine come in ogni attività umana intellettuale o manuale.

A far amare la matematica nella scuola secondaria ed a farla imparare con maggior rapidità, facilità ed efficacia, si dimostra utilissimo il frequente *calcolo mentale*, da altri detto orale. Esso allena i processi psichici impegnati nel ragionamento matematico, e non è utile solo per il fatto dell'esercizio o della ripetizione, ma anche perché stimola alla ricerca delle vie più brevi e sicure, e porta alla scoperta di *artifizi*, alcuni dei quali conviene vengano segnalati dall'insegnante.

A titolo di curiosità ne nominiamo qualcuno. Il prodotto di 11 per un numero inferiore a 9, è noto: è un numero in cui cifre delle decine e delle unità sono identiche a quelle del numero dato ($11\times 2 = 22$; $11\times 8 = 88$). Dal 10 al 18 il prodotto è rappresentato da 1 per le centi-

naia, dalla cifra immediatamente superiore a quella delle unità del fattore per le decine, e della stessa delle unità per le unità. Es.: $11 \times 11 = 121$; $11 \times 13 = 143$ (1 è la cifra delle centinaia, sempre fissa fino al 18; 4 quella delle decine, ch'è di una unità superiore a quella delle unità del moltiplicatore, 13; e 3 la cifra delle unità, come in 13). Si possono incoraggiare gli alunni a trovarsi la regola per moltiplicare 11 per 19 fino al 28; ma non conviene insegnarla.

Trovare i quadrati dei numeri terminanti in 5, tra 5 e 95. Questi quadrati contengono tutti 25 unità; l'altra o le altre cifre significative si trovano moltiplicando la cifra delle decine del numero dato per la cifra delle decine immediatamente superiore. Per es.: $15 \times 15 = 225$. (Scrivere subito ...25, poi si trova la cifra delle centinaia moltiplicando 1, ch'è la cifra della decina di 15, per 2, ch'è la cifra della decina immediatamente superiore). Parimenti $45^2 = 2025$, e $65^2 = 3025$, ecc.

Si possono orientare gli alunni a calcolare mentalmente quasi tutti i quadrati dei numeri fino a 100. Basta dir loro che il quadrato di un numero è eguale al quadrato del precedente più il doppio meno uno del numero stesso, oppure è eguale al quadrato del seguente meno il doppio più uno del numero considerato. Esempio:

$46^2 = 45^2 + 45 \times 2 + 1 = 2025 + 91 = 2116 \quad 44^2 = 45^2 - (45 \times 2) + 1 =$
$= 2025 - 90 + 1 = 1936;$

$41^2 = 40^2 + 40 \times 2 + 1 = 1600 + 81 = 1681;$

$39^2 = 40^2 - 40 \times 2 + 1 = 1600 - 80 + 1 = 1521.$

Varie enciclopedie e pubblicazioni per ragazzi offrono numerose *curiosità* di carattere matematico, che occupano e stimolano alla soluzione.

2. La fisica.

È insegnata nelle elementari con le altre scienze della natura. Nella scuola secondaria inferiore compare solo nell'avviamento, poi riaffiora con affermata autonomia nell'istituto tecnico superiore e nel liceo.

Persegue uno scopo professionale più che umanistico; e sotto questo aspetto perde dell'efficacia formativa che porta con sé. Quanto viene ridotto a fine utilitaristico, è sottratto al gusto gratuito della natura e all'educazione dell'animo. Non altrimenti che le scienze naturalistiche, la fisica abitua all'osservazione oggettiva e metodica, al ripensamento interpretativo, all'impulso inventivo.

Nelle scuole medie superiori viene connessa con la matematica, perché si vale spesso della matematica come metodo di analisi e come misura. Per questo fatto, anzi, essa rappresenta il « supporto più naturale »

del numero, del problema e del calcolo. Ma non ha motivo di confondersi con la matematica nell'avviamento e nelle stesse prime classi dell'istituto tecnico superiore e del liceo, per non subirne presso gli alunni la medesima infelice sorte. La fisica è un'ottima disciplina di *intuizione*, almeno per la gran parte del programma, e l'intuizione viene esercitata con facilità e con profitto dai preadolescenti e dagli adolescenti. Allora perché affannarsi a lanciarla su un piano d'astrazione pura, nel quale gli alunni stentano a muoversi, per l'immaturità dei processi mentali?

I. - Insegnamento fenomenologico o eziologico?

L'insegnamento efficace è più nozionale o fenomenologico che eziologico. Per la mentalità propria i ragazzi son portati a conoscere l'esistenza dei fenomeni, e si curano poco o nulla delle cause che li producono, perché sono nella fase di raccolta. Perciò conviene farli riflettere su quanto accade sotto i sensi, e rifornirli di fatti e racconti in cui i fenomeni fisici si incardinino come elementi dinamici principali per la loro curiosità o per il loro potere selettivo. L'elaborazione critica si opererà lentamente, ma sicuramente, con la maturazione mentale. Evidentemente, può essere promossa e favorita, anzi deve esserlo, perché il ragazzo non impigrisca nella nozione della vicenda e del press'a poco; ma non va posta in prima linea. Come può preoccuparsi della causa e della legge, se ha appena conoscenza del fenomeno? Ribadiamo questo concetto di progressività, e insistiamo che il ragazzo e l'adolescente minore si trovano nella fase di raccolta e non di critica, come vogliono far intendere i programmi ufficiali. Con questo metodo gli alunni amano la fisica e si aprono spontaneamente alla scoperta della legge, via via che le condizioni psicologiche maturano.

Dalle premesse deriviamo due osservazioni.

a) Il *testo* non sostituisca la natura. Per pigrizia il ragazzo è portato ad imparare a memoria il libro, illudendosi o dando a credere di saper la fisica. Può esservi favorito dall'insegnante, il quale indulge al medesimo contegno per altri motivi, per esempio, per dire di aver esaurito il programma. E cosí il ragazzo sa il libro ma non conosce la natura, per un puro giuoco mnemonico che a lui torna più facile dell'osservazione attenta. Il libro conservi la sua natura di *sussidio* o di strumento e non assurga a scopo o mèta.

b) La *storia* è maestra anche della didattica fisica. Il racconto delle scoperte fissa la natura del fenomeno e della sua problematica più assai che le disquisizioni teoriche. Parlando del pendolo a tutti i ragazzi viene in mente l'episodio del lampadario di Pisa; e parlando degli specchi concavi rivivono la scena delle navi romane al largo di Siracusa « sotto il

tiro » degli specchi ustori di Archimede. Sono esempi che raccontano tutti i testi. Però per quanti altri fenomeni si potrebbe sfruttare il racconto storico! Esso ha il vantaggio, ripetiamo, di crogiolare attorno a un nucleo vitale un cumulo di notizie che parlano alla fantasia oltre che alla ragione critica, cioè « fanno presa » fra di loro, e perciò legano più tenacemente alla memoria il fatto e la sua discussione.

II. - Osservazione ed esperimento.

a) L'*osservazione* è fonte di scienza e di sapienza. È insostituibile; infatti sta all'origine di tutte le scoperte scientifiche. Perciò, è da stimarsi e da praticarsi. Ai giovani va raccomandata e dimostrata spesso attraverso racconti di invenzioni e controllo di avvenimenti comuni, perché sottrae all'impressione e inserisce nell'oggettività. Inizialmente sarà superficiale e incoordinata; con l'esercizio e la conquista dei primi elementi si ordina e si disciplina, disciplinando lo spirito, e poi da casuale diventa causale e da avventizia attendista. L'osservazione « attendista » segnala la presenza della problematica e, generalmente, corona un lento e intelligente lavorío dell'insegnante.

Prendendo a testo direttamente *il libro della natura,* si abituino gli allievi a cogliere gli elementi del moto da un veicolo; quando è in moto, lo avvertono in velocità costante, quando si avvía alla partenza o rallenta all'arrivo lo constatano in velocità variabile. In tal modo si fanno l'idea del moto uniforme e del moto accelerato. Poi tentino di tradurre in simboli la descrizione del movimento stesso. Aiutati ci riusciranno. E cosí le formule — che in fisica sono generalmente espressione sintetica di leggi — acquisteranno un significato pieno per loro, e non saranno un cabalistico giuoco mnemonico.

Altri capitoli che cadono sotto l'osservazione ordinaria sono: la causa del moto o forza e la sua applicazione nelle macchine, poi i fenomeni termici nei loro vari passaggi, i fenomeni luminosi e acustici. Uno scontro dà il via alla considerazione della forza viva: che velocità avevano i veicoli? Erano grandi? Come sarebbe stato il disastro se fossero mutate le condizioni? Le barche e i transatlantici offrono l'occasione all'analisi del principio di Archimede: perché stanno a galla? Quanto possono portare? I freni a frizione possono costituire il via per la considerazione dell'attrito, e i freni idraulici per l'esame del principio di Pascal e del torchio idraulico. La differenza d'intensità e di lunghezza delle ombre a mezzogiorno e a sera pongono il problema della propagazione della luce, e dei fenomeni di riflessione, rifrazione, dispersione: perché si verificano? quali condizioni esigono? ricevono delle applicazioni?

Sono esempi; si potrebbero moltiplicare, perché la natura ne offre a iosa. E infatti che fanno i testi di fisica se non riferire ciò che la natura opera?

b) L'*esperimento*. Spesso, però, non basta l'osservazione, ma si richiede la *prova* o esperimento. È un fatto che i lavoratori manuali accorti e intelligenti apprezzano e capiscono e ritengono la teoria scientifica assai meglio che molti studenti « teorici ». Perché? Perché applicano, perché operano coi sensi e non solo con la ragione.

L'esperimento in classe mira a sostituire il tirocinio del lavoro. In più però si propone di manifestare il fenomeno nelle sue linee essenziali, nella sua semplicità. È sempre utile, se compiuto bene. Lo è particolarmente se più che offerto alla scolaresca, è ottenuto da ciascuno in particolare, maneggiando gli strumenti, ossia *sperimentando*. È indispensabile, a nostro parere, in quelle parti della fisica che non hanno una immediatezza naturale di manifestazione; l'intendiamo soprattutto per i fenomeni elettrici. Per molti, questi fenomeni si svolgono troppo lontani dall'esperienza, ed i valori che ne misurano le modalità manifestative — volt, ampère, ohm, watt, ecc., rispettivamente potenziale, intensità, resistenza, potenza, ecc. — appaiono più lontani ancora. Perciò è necessario che ne prendano conoscenza pratica: non occorre che s'ingolfino nell'elettrotecnica, ma che si addentrino quel tanto nell'uso degli strumenti e nella manipolazione degli apparecchi, che valga a definire il significato delle grandezze e la loro distinzione reciproca. Fidarsi della sola descrizione in questo campo è antididattico, perché non si tratta solo di sistemare conoscenze previe, ma di creare le nozioni stesse. L'orientamento didattico è ormai questo: molte Case costruttrici si sono messe a servizio della scuola per agevolarne i cómpiti.

Ai fini però dell'efficacia non solo dell'apprendimento ma della *comprensione* si raccomandano due cose.

1) Gli esperimenti non siano mirabolistici e incoordinati, ma siano ordinati, sí da giustificarsi gli uni gli altri: come si dice, « facciano catena », perché la realtà fisica, pur presentandosi a noi in volti diversi, è una.

2) Gli strumenti siano davvero didattici, sicché gli allievi ne comprendano la costituzione e la finalità, e dai più semplici siano in grado di fabbricarne dei modelli. Diversamente accade che gli alunni erigono a simbolo lo strumento nella sua concretezza bruta e gli attribuiscono un potere sovrumano, mentre conviene che sappiano sempre ch'è opera umana. Per questo è bene che figurino nello strumentario scolastico anche apparecchi

grossolani — sia di meccanica che di elettricità —, costruiti da loro, ma atti alla dimostrazione sperimentale come l'apparecchio rifinito « della Ditta ».

III. - La coordinazione degli argomenti.

Gli insegnanti sanno quanto sia difficile far parlare un ragazzo e un adolescente per un quarto d'ora su un argomento scolastico. Al contrario tutti sanno quanto a lungo lo stesso ragazzo o adolescente è capace di intrattenersi coi compagni. Il motivo della differenza non è semplice. È dovuto anzitutto all'interesse: nella conversazione spontanea è impegnata la vita e non la sola ragione. Poi è dovuto alla mentalità analitica del preadolescente, che vive i singoli fatti come mondi a sé, e non li coordina per via causale tra loro. Nell'àmbito scolastico egli può capire i singoli argomenti, ma non è in grado, o meglio non si cura, di coordinarli. E senza coordinazione non si ha scienza, né formazione professionale, né formazione umana, per quanto dipende dalle singole materie.

E allora, come fare? Dopo aver analizzato con diligenza i vari punti del programma, alla fine conviene forzare gli alunni alla visione unitaria. È un lavoro che costa, ma è una rifinitura indispensabile perché la scienza sia ritenuta, cioè perché sia scienza, ché « non fa scienza *senza lo ritener* aver inteso ».

La sintesi può essere operata per via diversa dall'analisi; conviene anzi lo sia, per rompere gli automatismi parassitari elaborati nel processo analitico.

Anche per questo cómpito vengono forniti utili sussidi in libri, film, filmine, radioscene, TV.

3. La chimica.

Come la fisica, nell'avviamento, nel quale è prescritta ufficialmente, va limitata alla fenomenologia esterna e grossolana. Nelle scuole medie superiori, invece, desta interesse e concorre a fornire quella visione unitaria ed intima della natura, nella quale consiste il valore contemplativo ed applicativo della scienza. Ad una condizione, però: che venga impartita con un metodo, che contemperi l'osservazione, l'esperimento e l'interpretazione, e non librescamente per via di memoria supina, nè mirabolisticamente per via di esperienze caotiche od occasionali scelte solo in base alla loro drammaticità.

I. - Partendo dal concetto di « elemento chimico »...

Il punto di partenza è descrittivo e sperimentale insieme, ed è il concetto di elemento. Si prendon le mosse dalla divisibilità dei corpi, e si dimostra che alcuni con nessun processo e nessuna energia, per quanto violenta, si scompongono in componenti. Questi si chiamano elementi. Se ne dànno un centinaio circa. Alcuni sono comuni, come il ferro, il nichel, il rame, il solfo, il mercurio, l'idrogeno, l'ossigeno, l'azoto, il carbonio; altri sono più rari. Differiscono fra loro per numerose qualità fisiche e chimiche, ma meritano di essere confrontati per due soprattutto, il peso atomico e la valenza. Il peso atomico è il peso della loro particella più piccola, l'atomo; la valenza è la particolare maniera di manifestare la loro energia chimica.

II. - ... presentare la « classificazione periodica ».

In base ai due criteri accennati, peso atomico e valenza, è possibile allestire una classificazione « naturale » dell'*alfabeto della natura,* ossia degli elementi chimici. Prendendo a criterio il solo peso atomico crescente si otterrebbe una serie continua e unica, proprio come la serie dell'alfabeto linguistico. Temperando questo criterio con la valenza si ottiene una tabella, perché si osserva che la valenza massima degli elementi rispetto all'ossigeno cresce successivamente da 1 a 8 per cadere improvvisamente di nuovo a 1. Si osserva del pari che gli elementi a valenza massima bassa hanno caratteri chiamati metallici, e che quelli invece a valenza massima alta posseggono caratteri chiamati metalloidici. Mettendo gli uni sotto gli altri quelli della stessa valenza si ottiene una tabella, con divisioni verticali dette « gruppi », racchiudenti appunto gli elementi della stessa valenza, e divisioni orizzontali dette « periodi », racchiudenti la gamma delle valenze dalla più piccola alla più grande.

La tabella costituisce il punto di base per le considerazioni fondamentali: per la differenza di metalli e metalloidi e di ossidi e anidridi, per la nozione dei simboli, per le formule e le reazioni chimiche, e per lo studio dei singoli elementi e per numerosi altri capitoli. Essa è il centro unitario ed esplicativo delle varie situazioni. Perciò, va studiata nei principali periodi e gruppi, cosí come si studia la tavola pitagorica. Poi si possono scrivere, sulla sua scorta, le combinazioni più varie fra gli elementi, anche se non esistono in natura, con lo scopo di familiarizzare l'alunno con il meccanismo della metallicità e della valenza: ci si comporta cioè come in un esercizio matematico. È certo che in seguito a tale tirocinio gli studenti si orientano immediatamente nella trascrizione equazionale

della reazione chimica, mostrando di possedere la chiave unitaria per un profitto rapido e sicuro.

Si obietterà forse di sostituire cosí la classificazione simbolica umana alla realtà naturale. Rispondiamo che la classificazione non è arbitraria ma *naturale,* cioè basata su proprietà di natura, e quindi aderente alla natura: essa starebbe agli elementi chimici come la carta topografica alla superficie terrestre. Certo la carta non è il terreno, ma giova più di una escursione per farsi un'idea del territorio. Pertanto la tabella periodica degli elementi rappresenta un punto di riferimento utile anche all'immaginazione; e costituisce il sussidio insostituibile all'assimilazione teorica.

III. - L'esperimento in chimica.

Le esperienze dimostrative delle leggi chimiche fondamentali — di Lavoisier, di Proust, di Gay-Lussac, di Dalton — tornano utili in un secondo tempo; e tornano particolarmente eloquenti se esposte con la problematica storica. Ne sconsigliamo la trattazione all'inizio, perché sono nozioni di sintesi, non di analisi.

L'osservazione e l'esperimento, in chimica, costituiscono la fonte di quelle numerose proprietà dei corpi e dei fenomeni, che rappresentano il bagaglio dei testi e delle professioni chimiche. Vanno evidentemente sempre dosati, coordinati e soprattutto capiti; si debbono ritenere certamente compresi, se gli alunni sanno tradurli in equazione chimica.

IV. - L'analisi dei singoli elementi.

L'uso invalso finora seguí un criterio di utilità nella scelta e nell'ordine degli elementi da studiare. È preferibile invece il criterio dei « gruppi » secondo i dati della tabella: si analizzano insieme gli elementi della medesima « famiglia » — per es., dei metalli alcalini, degli alcalino-terrosi, dei ceobili, dei terrosi, degli alogeni, dei gas nobili, delle terre rare, ecc. — per le comuni proprietà fisiche e chimiche; poi si passa all'esame di ciascuno in particolare, se del caso, descrivendo di ognuno lo stato naturale, le proprietà fisiche e chimiche, i composti naturali, gli artificiali usi e applicazioni. In tal modo lo studio resta semplificato e unitario: vero studio scientifico.

V. - Il caso della chimica organica.

È un capitolo sviluppatissimo e interessantissimo, perché descrive e interpreta i principali composti organici e allestisce la gran parte delle sostanze sintetiche moderne. Ha per centro l'atomo tetravalente di car-

bonio, capace di allearsi nello spazio con altri atomi di carbonio o con atomi di elementi diversi, dando molecole a catena o a ciclo. È una scienza « logica », ma di una logica semplice, e perciò piacevole ai giovani. Per facilitare l'apprendimento e il riconoscimento dei vari composti scritti in formule, — ed anche per metterne in evidenza la reciproca somiglianza —, è bene far notare che la variazione formale o esterna si aggira quasi sempre sugli stessi gruppi atomici: H, OH, NH2, NO2, SH, CO.

VI. - E la fisica atomica?

Chiamandola fisica le riconosciamo il nome che le vien dato comunemente. Ciò nonostante, per gli alunni delle scuole medie superiori, essa è a miglior agio in sede chimica, perché tratta di atomi. È vero però che non ne tratta nei rapporti reciproci, come fa la chimica ordinaria, ma nel complesso mondo energetico intra-atomico. Comunque, è un fatto che le nozioni chiare di fisica atomica costituiscono un'efficace propedeutica ed un originale punto interpretativo alla conoscenza ed alla classificazione degli elementi chimici. Per tale motivo starebbe bene all'inizio dei testi di chimica, e non alla fine, dove rappresenterebbe un'ulteriore nozione da apprendere, sia pure interessante ed utile teoricamente, ma senza addentellati e applicazioni alle nozioni apprese.

4. Le scienze naturali.

L'uso raccoglie sotto la denominazione comune di scienze naturali le materie biologiche, la chimica e la geografia fisica. Noi intenderemo qui soprattutto le discipline biologiche.

I. - L'intuizione e i suoi sussidi.

Le scienze naturali sono le materie che si valgono maggiormente dell'*intuizione,* perché mietono appunto dal mondo circostante l'oggetto della loro trattazione. Perciò il grande libro resta primariamente la natura, la quale, secondo l'espressione dello Spalding, è *l'università di Dio,* e porta all'adorazione e al ringraziamento. Sarebbe vera iattura per gli alunni se il testo scolastico pretendesse di sostituirsi alla natura.

L'intuizione può esercitarsi in forma immediata o mediata.

L'*intuizione immediata* è extrascolastica e scolastica. L'extrascolastica serve per la botanica, la zoologia, la geografia e la mineralogia, e si attua con *escursioni* e *lezioni all'aperto.*

Ai fini dell'efficacia le *escursioni* vanno preparate con cura, previo un

sopraluogo dell'insegnante sul posto e previa la creazione di una problematica specifica: non ci si reca in un bosco a scopo escursionistico senza sapere che cosa riservi e che cosa si debba osservare: si perderebbe tempo e si tornerebbe delusi. Debbono essere piuttosto brevi come percorso, per non trasformarsi in una maratona inutile e stancante; e debbono compiersi generalmente a piedi, ché solo cosí è possibile il rilievo degli umili particolari delle rocce, delle piante, della fauna agreste o boschiva. Avrebbero significato in automobile se si trattasse di rilevare sul terreno l'aspetto geologico e geografico di una regione studiata prima sulla carta. Per riuscire veramente formative le escursioni debbono constare di comitive con non più di venti membri, e vanno compiute sotto la guida dell'insegnante che gode prestigio per autorità e capacità.

Che cosa osservare lungo l'escursione? Quanto istruisce, giova e forma. Esemplifichiamo.

— Analisi di un *animale*. Rilevarne: dimora, tracce; descrizione: particolarità, anomalie, razze; nutrimento; movimento; sviluppo; rapporti con le piante, gli altri animali, l'uomo.

— Analisi di una *pianta*. Rilevarne: luogo, forma e sviluppo, anomalie; condizioni di vita; rapporti con le altre piante, con gli animali, con l'uomo.

— Analisi di un *minerale*. Rilevarne: luogo, composizione chimica, origine geologica; trasformazione; importanza naturale e industriale.

— Analisi di una *collettività*. Rilevarne: situazione; dimensioni e confini; suolo e umidità; calore e luce; avvenire; flora, fauna (passeggera o stabile), uomo.

L'escursione — che, nel senso descritto, è lezione all'aperto — si integra poi utilmente con la *raccolta* personale di insetti, piante, rocce; con la formulazione e sistemazione collettiva delle osservazioni compiute; con l'eventuale redazione di un diario e allestimento di un erbario.

L'intuizione *immediata nell'àmbito scolastico* è necessaria per l'istologia, animale o botanica. Ha come strumento insostituibile il microscopio: i protozoi infatti, le spore e le cellule non si lasciano vedere che al microscopio. Bisogna che almeno qualche volta gli alunni li osservino a loro agio, per non dover credere sempre « in verbo magistri ». La visione può essere individuale, direttamente al microscopio, o collettiva, per microproiezione. Si fa per intuizione immediata anche l'anatomia umana, almeno per la parte scheletrica.

L'intuizione immediata si esercita infine nel *giardino* scolastico, con colture di fiori ed erbe a scopo didattico, ornamentale e medicinale, e con la visita ai giardini zoologici e botanici. Nelle gite l'alunno osserva, nella

scuola ascolta e nel giardino esperimenta, cioè osserva e impone le condizioni, scopre il come e il perché, adatta gli strumenti.

Infine l'intuizione è soccorsa dai molteplici *mezzi audiovisivi* moderni: tavole, fotografie, cartelloni, album, modelli, proiezioni, TV, musei e disegni personali... Tuttavia, quello che più importa non è la ricchezza dei materiali, ma il metodo con cui se ne usa.

II. - Princìpi formativi.

L'insegnamento naturalistico è un'iniziazione alla scoperta e al dominio della natura. Con quali princípi conviene impartirlo?

1) Non col principio moralizzante: è principio insufficiente e sfasante.

2) È pure errato il principio utilitario: studiare solo e soprattutto quanto si trasforma in moneta sonante. Sfoca la realtà, che non è ravvisata in se stessa e per se stessa.

3) Anche il criterio morfologico si dimostra insufficiente. Esso fu accolto e sfruttato da Linneo nel suo *Systema naturae*. È utile per la classificazione nelle scuole superiori; ma per la sua staticità offre un sapere esteriore e superficiale, puramente mnemonico e sensitivo e perciò disorganico, perché non allea l'intelligenza.

4) Lo studio vero invece è *osservazione riflessa e ragionata* delle condizioni di vita degli esseri, rilievo del rapporto fra organizzazione ed ambiente, tra forma e funzione. Questo studio è governato dal principio biologico per i viventi, e dal principio fisico-chimico per i non viventi. Noi lo chiamiamo principio della *integralità*, o della *concentrazione*. Si studi l'ambiente naturale com'è, in pochi soggetti collegati con molti elementi interessanti.

Ciò che dicemmo della zoologia e della botanica descrittive, si applichi anche all'anatomia: uno studio anatomico a sé senza prospettiva fisiologica è un fardello inutile e insulso per il preadolescente e l'adolescente.

Indicazioni bibliografiche

Matematica:

Collana di didattica matematica, Casa Editrice « La Nuova Italia », Firenze, diretta da LUIGI CAMPEDELLI e da EMMA CASTELNUOVO.

VARI, *Didattica della Matematica*, Mov. Circoli della Didattica, Signorelli, Roma 1956.

Scienze:

ALBERGAMO F., *L'educazione scientifica*, A.V.E., Milano, s. d.

STIEGER K., « L'insegnamento attivo delle scienze naturali », in " Pedagovia e Vita ", 1954 (XV, n. 3, pp. 218-225).

VACCARI L., *Didattica dell'insegnamento scientifico*, A.V.E., Milano, s. d.

Cfr. pure le Riviste: " *Ricerche didattiche* " (rispettivi numeri unici) e " *Scuola e Didattica* ".

Questionario

1. Quali sono i princípi generali di metodologia dell'insegnamento matematico? Quali sono i metodi indicati? Quale è preferibile, e perché?
2. Quale tipo d'insegnamento è preferibile nella fisica elementare? Come far uso dell'osservazione? dell'esperimento?
3. Quale può essere il procedimento iniziale nell'insegnamento della chimica? Come far uso della « classificazione periodica »?
4. Quale procedimento deve imperare nell'insegnamento delle scienze naturali? Come si esercita l'intuizione immediata? e quella mediata? In che cosa consiste il principio della integralità o concentrazione?

CAP. X

APPUNTI PER UNA DIDATTICA DELLA STORIA E DELLA GEOGRAFIA

1. La storia.

I. - Finalità dell'insegnamento storico.

1) La storia, compresa e rivissuta dal fanciullo e dall'adolescente, influisce notevolmente sullo sviluppo psicologico e morale della giovane personalità. I vantaggi dell'insegnamento storico a quest'età, e comunemente riconosciuti dai didatti, sarebbero i seguenti:

— La storia si trova, come materia di studio od oggetto di conoscenza, in una situazione privilegiata per sodisfare la *curiosità* che il giovane prova nei riguardi degli altri uomini, della loro vita, della loro personalità, della loro condotta e delle loro idee; il giovane potrà interessarsi del mondo di ieri come di quello di oggi, comprenderlo, ammirarlo.

— La storia permette di prender coscienza dell'eredità culturale dell'umanità e di apprezzare la letteratura, l'arte e i costumi di vita di *altri popoli*.

— Da un punto di vista di disciplina intellettuale, lo studio della storia abituerà gli allievi ad esigere una certa *precisione* nella comprensione come nella espressione: insegnerà loro a ponderare le testimonianze, a separare l'accessorio dall'essenziale, a distinguere tra propaganda e verità.

— La storia dà agli uomini del sec. xx i termini di *paragone* per valutare i valori e le realizzazioni della loro epoca; contribuisce a chiarire i problemi politici, sociali ed economici delle collettività moderne.

— Cosa non meno importante: la storia esercita gli uomini a ma-

neggiare le questioni controverse con la preoccupazione di cercar la *verità*, di ammettere la libera discussione e di trovare un terreno d'intesa.

— Ma, oggi soprattutto, si insiste sulla capacità che ha la storia, presa nella sua obiettività, di formare il giovane allo spirito di *comprensione internazionale*, emancipandolo dall'egoismo nazionalistico ed aprendolo ad un dialogo di carità universale.

2) Questo è il valore multiforme della storia come oggetto di studio. Quali scopi, dunque, deve prefiggersi l'insegnante di storia?

1. Deve dare il gusto della *ricerca della verità*: facendo distinguere nettamente tra oggettività dei fatti e interpretazione soggettiva.

2. Deve dare il *senso dell'evoluzione e del progresso umano*: facendo capire che la storia, nel suo fondo e sotto le mutevoli apparenze, rappresenta il frutto di uno slancio ascensionale dell'uomo verso sempre maggiori perfezioni di vita.

3. Deve rilevare gli *influssi reciproci* tra le nazioni e i popoli: il progresso è opera più di solidarietà che di superiorità dispotica.

4. Sottolineerà l'importanza dei *fattori intellettuali, morali e religiosi*: le grandi idee, i grandi movimenti spirituali, sono alla radice delle trasformazioni storiche.

5. Non meno importanti sono i *fattori economici e sociali*, che, però, nell'evoluzione umana, non sono necessariamente determinanti ma esteriormente condizionanti.

6. Rilevi la necessità di una *lotta per il trionfo della carità e della pace*, nella comprensione e nell'aiuto vicendevole di tutti i popoli, di tutte le razze, di tutte le culture.

7. Dia il senso vivo che la storia è fatta da *ogni individuo* umano anche il più oscuro, e che il fine storico coincide col fine individuale: in fondo ad ogni evento sta il dito della *Provvidenza*.

II. - Direttive metodologiche.

1) Princípi generali nell'uso del metodo:

1. Anzitutto, l'insegnante deve cercare di adattare il suo insegnamento, minuziosamente e costantemente, ai *bisogni* del gruppo di allievi di cui si occupa, tenendo conto della loro età e delle loro capacità, delle loro doti e del loro ambiente. Non si dà, quindi, metodo universalmente valido. L'insegnante deve avere a sua disposizione una varietà di metodi, di procedimenti, di sussidi, adatti ai diversi argomenti che dovrà trattare e ai diversi tipi di allievi, sapendone far uso secondo i casi.

2. Tali metodi — atti a destare e a mantenere l'interesse — devono avere la fondamentale capacità di suscitare l'*attiva collaborazione* di ciascun allievo al lavoro scolastico. Il ragazzo s'interessa facilmente alle vicende passate, ma tale interesse presto svanisce qualora l'insegnante lo lasci passivo. È quindi necessario introdurre elementi di attività nell'insegnamento della storia. Saranno pertanto utili le seguenti attività: collezione di immagini, di riproduzioni varie, di monete; visite ad antichità, a musei, castelli, chiese e monasteri; confezione di album con ritagli di notizie o di illustrazioni storiche; redazione di un giornale personale, di resoconti oculari, di dialoghi; ricerca di fonti storiche, comparazione dei diversi resoconti d'uno stesso avvenimento, ecc. ecc.

3. Uno dei migliori mezzi per destare l'interesse storico è lo sfruttare la tendenza naturale del giovane alla *collaborazione* di classe. Il lavoro collettivo ha un doppio effetto: *a*) rende interessante e fruttuosa la ricerca, fatta non più da soli ma con l'aiuto di altri; *b*) forma alla responsabilità sociale, che è parte della « coscienza storica » (= comprensione delle forze che fanno la storia).

4. *Partire dal presente* per comprendere il passato, e viceversa. Si possono fare degli utili confronti, partendo dall'iscrizione di una moneta, dalla vista di una bandiera, da un cimelio archeologico, da un monumento cittadino, dal nome di una via, da un francobollo straniero...

NB. — Che uso fare della CRONOLOGIA?

R. — *a*) Non deve costituire un insegnamento a parte, isolato e mnemonicistico.

b) Deve essere insegnata in funzione di una più esatta comprensione della successione storica degli eventi: quindi, si imparino le date in relazione le une con le altre e come indici per la collocazione comparativa degli avvenimenti.

2) IL METODO DEL « LAVORO STORICO » (COUSINET):

In che cosa consiste?

« Si tratta di organizzare il lavoro storico in modo tale che esso divenga un esercizio e metta in funzione l'attività corrispondente. I fanciulli devono sodisfare un loro interesse e, così come hanno fatto nel periodo prescolastico, cercheranno i mezzi per soddisfarlo. Dunque il lavoro consiste anzitutto in una r i c e r c a. Ma una ricerca di che cosa? E in che modo questa potrà essere attuata? Il punto di partenza è il desiderio che i fanciulli spesso manifestano con le loro domande di sapere se le cose di cui si servono quotidianamente sono sempre esistite, e, in caso affermativo, quali diverse forme hanno successivamente assunto nei vari periodi,

o, nel caso contrario, di quali cose gli uomini si sono serviti per lo stesso uso. Per soddisfare questo desiderio, i fanciulli interrogano. Essi dimostrano di amare sia l'osservazione di oggetti d'altri tempi sia i racconti delle persone anziane » (COUSINET, *o. c.*, p. 57). Tali sorgenti di informazione sono evidentemente insufficienti. Occorre dunque rimediare a questa indigenza, e lo si può fare soltanto con d o c u m e n t i f i g u r a t i, con stampe. Pertanto, ecco il procedimento:

a) L'insegnante riunisce una collezione scolastica di questi documenti: autentici, senza spiegazioni, numerosi. Si possono trovare nei libri e ritagliare, e completare con cartoline o riproduzioni varie.

b) Indi vengono messi — senza classificarli — a disposizione degli alunni singoli o a gruppi, indicandoli come fonti di risposte ad alcuni loro problemi o curiosità di carattere storico.

c) Gli allievi — preferibilmente in gruppi di ricerca — scelgono un dato campo di studio, cercano i documenti corrispondenti, li classificano, li confrontano tra loro, ne discutono il valore. Il lavoro storico è quindi: osservazione - confronto - costruzione.

Il lavoro storico è favorito dal *lavoro di gruppo*. « È il gruppo che si dedica alla ricerca di documenti con il massimo entusiasmo, superiore certo a quello individuale, cosicché allo studio di più documenti relativi allo stesso oggetto corrispondono le diverse interpretazioni dei vari membri del gruppo. La rappresentazione mentale, collettiva in origine, rimane tale nella forma e nel risultato finale, poiché è composta di elementi provenienti da fonti diverse » (COUSINET, *o. c.*, pp. 61-2).

d) Il materiale raccolto viene redatto collettivamente, ricopiato sul quaderno di gruppo con opportune illustrazioni, ed eventualmente presentato alla pubblica discussione, in cui sarà valutato dai condiscepoli e dall'insegnante. Talvolta si completa la presentazione del lavoro mediante realizzazioni manuali (in legno, cartone, plastilina, ecc.) o sceneggiature drammatiche (dialoghi, commedie, ecc.).

3) SUSSIDI DIDATTICI PER LA STORIA.

I più comuni sono:

1. La *lavagna:* il suo interesse sta nel fatto che potrà essere utilizzata dall'insegnante per illustrare visualmente certi punti della lezione mediante lo schizzo di un grafico che metta in rilievo certi dettagli, o di una carta che sottolinei particolari assenti dalla carta murale o dall'atlante storico; vi si potranno scrivere rubriche di argomenti da spiegare, schemi di successioni cronologiche, nomi dall'ortografia difficile, punti salienti: in tutto, semplicità, chiarezza, sobrietà, rilievo (usando anche gessi colorati)...

2. Il *manuale scolastico*: deve essere utilizzato non come una raccolta di fatti da imparare a memoria, ma piuttosto come una somma di nozioni fondamentali di cui l'allievo potrà fare uso in modi svariatissimi. Potrà cosí costituire un avvío preliminare o una falsariga per un ulteriore lavoro di ricerca o di approfondimento; oppure rappresentare un condensato, una sintesi, di quanto è stato presentato dall'insegnante o studiato diffusamente su altri libri.

3. *Carte e atlanti*: servono sia a fare utili collegamenti geografici, che a fissare importanti fatti storici in modo visivo. Possibilmente, ciascun allievo dovrebbe possedere il suo atlante storico personale in cui verrebbe fissando i fatti storici più salienti man mano che lo studio storico progredisce di anno in anno (dovrebbe quindi essere lo stesso atlante ad accompagnarlo per tutto il corso medio o superiore).

4. Le *tavole cronologiche*: che si trovano nel testo o sui muri, a meno che siano compilate dall'allievo stesso (meglio). Utilità: dànno l'idea della successione comparativa dei fatti e dei periodi storici — mostrano i collegamenti dei fatti e dei periodi tra di loro — costituiscono un buon mezzo di revisione della materia studiata. Buona è la forma « lineare », verticale o meglio orizzontale, retta o a spirale...

5. I *libri di lettura*: monografie attraenti, antologie, racconti e romanzi storici sono mezzi di utile integrazione; cosí pure schedari con notiziole storiche, ritagli di articoli, di giornale o di riviste, illustrazioni... La comprensione della storia trova una notevole base nella ricostruzione immaginativa, la quale è appunto bene sviluppata dal « romanzo storico » (14-15 anni). Ma la lettura deve essere saggiamente guidata.

6. *Mezzi audiovisivi*: proiezioni fisse, filmine, pellicole cinematografiche. Queste ultime, quando siano rigorosamente storiche, sono della massima utilità. Ma conviene che l'insegnante vi prepari adeguatamente l'allievo e lo guidi a trarne il massimo frutto: con una buona introduzione, con una susseguente discussione (cineforum). Ultimamente, negli USA si sono fatte riduzioni scolastiche di grandi films storici badando alle esigenze didattiche. — Pure utile può essere la radio o TV come mezzo di rievocazione storica, e non meno utile è tale rievocazione quando sia fatta dagli allievi stessi per mezzo di radioscene registrate sul magnetofono.

III. - La storia e la didattica differenziale (insegnamento a giovani dai 12 ai 15 anni).

I tratti fondamentali della psicologia del pre-adolescente (curiosità intellettuale accentuata — gusto del lavoro in gruppo — affermazione

sociale delle proprie doti) consigliano di tener presenti le seguenti direttive metodologiche:

1) La lezione « orale » non deve ridursi ad una pura (noiosa) esposizione da parte dell'insegnante, ma deve ravvivarsi attraverso il dialogo, la discussione, l'apporto di notizie, precisazioni, ecc. da parte del singolo allievo e dei gruppi. (V. metodo Cousinet, metodo dei progetti).

2) La consultazione delle fonti, integrata dall'uso di illustrazioni varie (v. sopra), diviene man mano più facile e desiderata a questa età.

3) Consigliabili sono le attività « drammatiche » a conclusione di un dato argomento di studio: esse impegnano personalmente l'alunno in un lavoro di approfondimento, di immedesimazione, di assimilazione dello spirito di un personaggio o del senso di un fatto.

4) Egualmente utili riescono i « dibattiti » o « dispute » su punti che esigono precisazioni. Debbono essere però ben preparati in antecedenza sotto la direzione dell'insegnante.

Aggiungiamo alcune indicazioni utili per l'insegnamento della storia nei licei o scuole secondarie superiori (15-18 anni):

a) Si cerchi di sviluppare un forte ed equilibrato senso critico, che abitui gli studenti ad esaminare minuziosamente tutti i problemi, a vedere obiettivamente le cose e a farsi un'opinione personale sui problemi della nostra epoca come su quelli del passato.

b) La storia nazionale deve andar collegata con la storia universale, specie nelle sue grandi linee: movimenti sociali, religiosi, culturali, filosofici, ecc.

c) Non deve mancare un corso critico sugli avvenimenti contemporanei, avviando ad una valutazione morale, sociale, storica.

d) Si dia grande parte alle discussioni di classe.

e) Si inculchi l'abitudine della ricerca e del lavoro personale (fondati sulla lettura ampia e intelligente). Si moltiplichi il contatto con le fonti. Si propongano lavori scritti di sintesi (esercitazioni storiche).

2. La geografia.

La geografia, come la storia, deve diventare disciplina « umana », anzi « umanistica », in quanto non deve limitarsi a fornire dati concernenti le realtà spaziali dell'universo, ma deve contribuire ad allargare la coscienza umana dell'allievo. Pertanto, più che la geografia isolata e nuda, ciò che si deve insegnare al giovane è la geografia umana, che s'interessa appunto dei rapporti vigenti tra ambiente e individuo o collettività umana.

Chiediamoci, quindi, anzitutto, quali siano gli obiettivi dell'insegnamento geografico, per essere poi in grado di orientare educativamente la rispettiva metodologia.

I. - Obiettivi dell'insegnamento geografico.

Quali gli scopi culturali-formativi e pratici dell'insegnamento della geografia nella scuola elementare e secondaria? L'analisi della letteratura sull'argomento ci porta a concludere che i più indicati sono i seguenti:

1) SCOPI PRATICI:

a) L'adattamento del ragazzo al suo ambiente (fisico, economico, sociale e politico).

b) La conoscenza del mondo commerciale e industriale, che oggi si rende sempre più necessaria.

c) La conoscenza della regione e degli altri paesi, oggi parimenti imponentesi per l'allargamento delle frontiere e la facilitazione dei viaggi.

d) La comprensione delle cronache della radio e della stampa.

2) SCOPI CULTURALI E FORMATIVI:

a) Lo sviluppo del senso dell'osservazione: la geografia insegna ad aprire gli occhi e a vedere.

b) La rivelazione delle bellezze della natura e quindi un'apertura al senso religioso della creazione.

c) Lo sviluppo dell'amore e dell'attaccamento al suolo della Patria.

d) L'espansione del senso di simpatia tra tutti i popoli, mostrando la solidarietà fisica ed economica tra tutte le nazioni.

II. - Spunti metodologici.

Tenendo presenti tali finalità e considerando le istanze psicologiche del discente, la didattica moderna ha indicato alcune tracce generali secondo cui dovrebbe svolgersi l'insegnamento della geografia.

1) *Insegnamento « attivo ».* — Anche la lezione di geografia — come del resto quella delle altre materie — dovrà essere concepita come un *lavoro dell'allievo,* guidato dal maestro. L'attività dell'allievo varierà con l'età, ma non potrà mai mancare.

Nell'insegnamento geografico, l'attività dell'allievo dovrà esplicarsi particolarmente nel momento dell'osservazione e in quello della fissazione e dell'espressione dei dati osservati. In particolare, gli allievi osserveranno, diretti dall'insegnante, gli elementi dell'ambiente circostante che possono

aver rapporto col soggetto della lezione (e se l'osservazione diretta non è possibile, potranno aiutarsi con fotografie, cartoline di paesaggi, carte geografiche, ecc.) — escursioni e passeggiate scolastiche serviranno per raccogliere osservazioni preziose di geografia generale e locale, e insieme fotografie e prodotti naturali per arricchire un possibile « museo scolastico » — libri di documentazione (della biblioteca di classe), riviste, giornali, ecc., potranno essere ben sfruttati da allievi nei quali l'insegnante abbia risvegliato il naturale gusto della ricerca e la spontanea curiosità.

Nella massa confusa di tutti questi elementi dovuti all'interessamento diretto degli alunni, l'insegnante dovrà fare ordine: correggere e completare, spiegare e sistemare, indicare le nozioni essenziali, rispondere alle domande, ecc.

L'attività riprenderà il primato nella fissazione e nell'espressione delle nozioni conquistate. L'insegnante esigerà non tanto un testo imparato a memoria, quanto piuttosto, il più possibile, una espressione personale, attraverso la redazione di piccole monografie sull'argomento studiato, tavole riassuntive, grafici, carte, disegni, modelli di rilievi con sabbia o argilla, ecc.

L'essenziale è che il ragazzo collabori attivamente alla scoperta e all'assimilazione del sapere e, soprattutto, *impari il metodo* di ricerca, in modo che dopo sappia fare anche da solo.

2) *Insegnamento « ragionato »*. — Fondamentale in geografia è la distinzione — e, insieme, la connessione — tra geografia *fisica* e geografia *umana*. La geografia fisica è basata sulle leggi fondamentali del mondo fisico. La preoccupazione metodologica essenziale sarà, di conseguenza, quella di dare all'allievo l'impressione della *rigorosa* dipendenza di tutti i fenomeni da alcune leggi fisiche. La geografia umana, invece, non si può spiegare tutta col semplice giuoco delle leggi fisiche. Bisogna tener conto dell'intervento della volontà libera dell'uomo, la quale si trova solo in parte determinata dalle condizioni generali dell'ordine fisico. (Ad es., la situazione geografica di Roma ha certo determinato e favorito il suo sviluppo, ma non si potrà certo affermare che la natura sola con le sue leggi dia ragione del grandioso sviluppo storico della nostra capitale).

Stabilita questa distinzione, sarà sommamente opportuno ed efficace, nell'insegnamento post-elementare della geografia, approfittare della capacità acquistata dai preadolescenti di logicizzare l'esperienza, e sviluppare il loro gusto della deduzione e del ragionamento facendo loro capire la *connessione* tra le due serie di fenomeni geografici, fisici ed economico-sociali.

Pertanto, il metodo fondamentale della geografia umana dovrà essere: *partire dai fatti fisici per arrivare ai fatti economici.*

Esemplifichiamo. Si supponga di dover studiare la ripartizione del cotone nel mondo. Invece di cominciare subito con l'enumerazione dei principali paesi produttori per ordine d'importanza, con statistiche precise, ecc., il maestro riservi questi dati riassuntivi per la conclusione. Cominci invece a presentare il cotone stesso e le condizioni essenziali della sua coltura, e come punto di partenza della localizzazione prenda i fatti della geografia fisica e generale. Il cotone, ad esempio, ha bisogno d'acqua e di calore. Ora, supponendo già spiegati i grandi fatti della geografia *fisica* dell'Asia, gli allievi sapranno già indicare essi stessi le zone, ora umide ora secche, visitate dai monsoni, e quindi favorevoli alla coltivazione del cotone, ecc. (J. BRUNHES).

Un altro esempio, in cui si chiarisce l'elemento essenziale della geografia umana, ossia la « dipendenza intima e *reciproca* fra la terra e gli uomini ». Vediamo, ad esempio, l'Olanda, dove la dipendenza stessa si mostra con un'evidenza tutta particolare a causa di un elemento di importanza capitale nella geografia di questo Stato: le acque in genere; e, in particolare, i fiumi, i laghi e le paludi, il mare. Il maestro che voglia studiare e insegnare la geografia, come « geografia-vita », e non come un arido elenco, non avrà molto da scervellarsi per questa regione. Le acque sono il segno distintivo del terreno olandese. Esse segnano le principali linee del territorio; creano le principali condizioni di vita degli abitanti; impongono gli essenziali problemi da risolvere. Di rimando l'opera dell'uomo si esplica sullo stesso filo conduttore dell'elemento acqueo, modificando cosí profondamente le condizioni naturali, come in nessuna altra parte della Terra. È un'unità di indirizzo che fa della geografia dell'Olanda un racconto interessante e ben concatenato. La configurazione geografica dell'Olanda ha determinato l'orientamento del progresso umano (agricoltura e commercio); d'altra parte, l'opera dell'uomo ha modificato coll'agricoltura la faccia del terreno; ha fiancheggiato di argini i grandi fiumi perché non invadessero le campagne; ha circondato pure di argini i piani di prosciugamento dei *Polders* per impedirvi l'accorrere delle acque, ed ha fatto di essi ottimi terreni a coltura intensiva, rigati dalle diritte linee dei piccoli canali e dei solchi; ha portato l'acqua sul terreno arido delle terrazze alluvionali; ha scavato grandi canali di navigazione tra fiume e fiume, fra l'interno ed il mare. Le opere dell'uomo non soltanto hanno fatto tutto questo, ma hanno impedito con giganteschi lavori che le forze della natura continuassero a modificare le linee essenziali della geografia fisica del paese: opere difensive e offensive. Con questo metodo, l'insegnante induce i giovani a rappresentarsi continuamente i due protagonisti: l'Uomo e la Natura, trasfigurando la geografia in una pagina d'epopea (M. AGOSTI).

Terminiamo con un'ultima chiarificazione metodologica. Quali « valori globali » insegnare e come insegnarli? Anche per gli adulti, infatti, è già difficile la comprensione dei valori numerici che sorpassano le 4 o 5 cifre, e la percezione realistica della differenza tra migliaia e milioni di tonnellate. E allora, come farà il ragazzo ad assimilare la vera differenza, nella realtà, tra 10.000 Kmq. e 100.000 Kmq.?

È fuor di dubbio che alcuni, almeno, di questi valori globali debbono essere imparati. Converrà allora, tenendo conto dell'età e della preparazione culturale dei ragazzi, sforzarsi di legare questo gruzzoletto di valori numerici a qualche realtà geografica molto importante e ben conosciuta dai ragazzi. Ad es., per gli allievi delle nostre scuole, la popolazione e la superficie dell'Italia, ridotte a dei valori in cifre tonde (47 milioni di abitanti, 300.000 Kmq. di superficie), potranno servire di punto di partenza e da termine di paragone e di misura per l'estimazione della popolazione e della superficie delle altre nazioni. Si tratta insomma di stabilire una *misura-tipo*, sufficientemente chiara agli alunni, riferendosi alla quale essi possano stimare tutte le altre. Utili, pertanto, saranno le *tavole comparative*, rese semplici e comprensibili. E più che fissarsi sull'esattezza delle cifre (le quali variano continuamente per un'infinità di motivi), converrà far comprendere al ragazzo l'*ordine di grandezza* a cui appartengono quei pochi valori numerici da assimilare. Ad es., la cifra della popolazione di Milano a quale ordine di grandezza appartiene? A quello delle centinaia di migliaia o dei milioni?... L'ordine di grandezza dovrebbe prevalere sul valore esatto della valutazione della grandezza.

Per tutte queste osservazioni, e per le altre innumerevoli che si potrebbero aggiungere, valga sempre il principio fondamentale: la geografia, per essere viva e formativa, deve corrispondere a *reali interessi umani* del ragazzo, e non relegarsi nel regno dell'imparaticcio e del mnemonicistico.

Indicazioni bibliografiche

GAMBA C. M., *Didattica della Geografia,* Ed. Ambrosiana, Milano 1954.

GRASSO P. G., « L'insegnamento della Geografia », in " Orientamenti Pedagogici ", II (1955), 2.

TROTTO P., *Sull'insegnamento della geografia,* Vallardi, Milano 1934.

CAMPANILE A., *L'insegnamento della storia e la formazione del carattere,* Conte, Napoli 1941.

COUSINET R., *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova,* trad. ital., La Nuova Italia, Firenze 1955.

FORMIGARI F., *Didattica dell'insegnamento storico-letterario,* A.V.E., Milano s. d.

M. C., « La drammatizzazione e l'insegnamento della storia », in " Supplemento Pedagogico ", Brescia 1952 (XIII, 4, pp. 346-355).

MASSARELLI M., « L'insegnamento della storia nella scuola media », in " Scuola e Città ", Firenze 1955 (VI, 2, pp. 89-91).

Questionario

1. Quali sono le finalità dell'insegnamento della storia? Quali princípi metodologici generali si debbono tener presenti? In che cosa consiste il metodo del « lavoro storico » (Cousinet)? Valutare alcuni dei più comuni sussidi didattici per la storia.
2. Quali sono gli obiettivi culturali-formativi e pratici dell'insegnamento geografico? Che cosa significa insegnare « attivamente » la geografia? Come si articola l'insegnamento « ragionato »? Qual è la funzione della geografia umana nell'insegnamento agli adolescenti?

Ladislao Csonka

ELEMENTI
DI DIDATTICA RELIGIOSA

« Fondamento e coronamento » dell'istruzione e dell'educazione è l'insegnamento e la formazione religiosa, non solo in forza di determinazioni giuridiche, ma secondo una concreta visione dell'uomo, realistica e cristiana.

La certezza anche razionale del « perchè non possiamo non essere cristiani » implica con rigorosa coerenza una concezione « teologica » dell'uomo, un « senso cristiano » dell'uomo. Compito dell'educazione e dell'istruzione sarà, quindi, anche e fondamentalmente, l'instaurazione e l'integrazione effettiva dell'uomo nel mondo delle realtà divine, religiose, sia in linea di vita che di idee e di pensiero. Non solo la chimica e la fisica o la letteratura diventano elementi di cultura: ma è profonda e verace e reale cultura anche quella religiosa.

L'interesse pedagogico e didattico per la religione diventa, pertanto, una rigorosa e imprescindibile esigenza umana, almeno alla pari delle altre parti della pedagogia e della didattica. Deve quindi considerarsi atto di giustizia storica e razionale ossequio alla verità e alle esigenze vitali, l'introduzione della considerazione « catechetica » nell'ambito generale della pedagogia e della didattica.

INTRODUZIONE

A due si possono ridurre le concezioni attuali della Catechetica: una ne accentua prevalentemente l'aspetto « didattico », facendone una metodica dell'insegnamento religioso; l'altra ne mette in evidenza l'aspetto pedagogico, pensandola come la scienza dell'educazione religiosa, quasi una parte della pedagogia speciale.

Prescindendo qui dalla questione teoretica, per quanto riguarda le seguenti rapide linee, noi ci atteniamo a questo duplice criterio: da una parte, con la migliore tradizione, non limiteremo il problema della Cate-

chetica alla pura « istruzione »; d'altra parte, insisteremo soprattutto sulla Catechetica in quanto « tecnologia dell'insegnamento religioso ». Intenderemo, cioè, la Catechetica quale « didattica »; rivolta però, non solo all'apprendimento di una dottrina, ma al far vivere la verità, alla vita cristiana: *veritatem facientes!*

In questo senso la catechetica è una didattica speciale, distinta dalle varie discipline didattiche: per il suo soggetto, le verità della Religione rivelata, cristiana; e per il suo fine, che è formalmente « il miglioramento della vita » (1), « insegnare a vivere la vita cristiana » (2). Sapere bene la dottrina (possedere vitalmente la verità rivelata), credere fermamente (atto di sottomissione e di accettazione della verità per l'autorità divina), praticare integralmente (conformazione della vita alla verità creduta) (3).

La Catechetica dovrebbe, dunque, studiare il processo didattico dell'istruzione religiosa, in funzione vitale, determinando: il fine della didassi, la sua natura, gli agenti del rapporto bipolare attivo (catechista-catechizzando), le condizioni interne (natura ed essenza della dottrina rivelata) e esterne (organizzazione, programma della materia) e la modalità di procedere nella trasmissione (metodo).

Nella nostra breve trattazione tralasciamo la discussione sul fine, la questione del contenuto della catechesi e del programma, il problema dell'organizzazione catechistica (come si articola l'insegnamento per le varie età e ambienti), limitandoci a rapidi cenni sulla preparazione del catechista e soffermandoci in particolare a offrire indicazioni sul metodo dell'insegnamento religioso in rapporto agli alunni della scuola dell'obbligo.

(1) Pio X, Enc. *Acerbo nimis* (1905).
(2) Pio XI, Discorso ai giovani di A. C. (23-7-1933).
(3) Pio XII, Discorso ai sacerdoti periti di attività catechistiche (30-9-1953).

Actus Congressus catechistici internationalis MCML..., Romae, Typis pol. vaticanis, 1953.

ANSELMO, F.S.C., *Catechetica*, Erba, Ediz. « Sussidi », 1950, 3 voll.

BOYER A., *Catéchétique*, Paris, Lathielleux, 1947.

BOYER A., *Pédagogie chrétienne*, I. *Problémes et méthodes*, Paris, Lathielleux, 1947.

BRETAGNE, GUY DE, *Pastorale catéchétique*, Paris, Desclée de Brouwer, 1953.

COLOMB J., *Pour un catéchisme efficace*, Lyon-Paris, E. Vitte, 1948.

FARGUES M., *Catéchisme pour notre temps. Principes et techniques*, Paris, Ed. Spes, 1951.

FORALOSSO A., *Elementi di catechetica*, Colle Don Bosco (Asti), LDC, 1954.

JUNGMANN J. A., *Catechetica*, Alba, Edizioni Paoline, 1956.

LLORENTE D., *Tratado elemental de pedagogía catequística*, Valladolid, « Casa Martin », 1952, VII ediz.

POPPE E., *Manuale del catechista*, Milano, I.P.L., 1947.

RIVA S., *Esperienze e indirizzi di pedagogia attiva religiosa*, Firenze, Libr. Ed. Fiorentina, 1940.

RIVA S., *Catechismo attivo. Note di pedagogia catechistica*. Roma, AVE, 1943.

RIVA S., *Pedagogia del catechismo*, Milano, Ed. Ancora, 1945.

SPIRAGO F., *Metodica speciale dell'insegnamento religioso cattolico. Suggerimenti pratici per catechisti*, Torino, Marietti, 1910.

TERSTENJAK A., *Psicologia e pedagogia dell'insegnamento religioso*, Milano, Soc. Ed. Vita e Pensiero, 1955.

TONOLO F., *Catechismo vivente. Manuale di metodo per i catechisti parrocchiali*, Vicenza, Soc. An. Tipografica, 1935.

TRÉMEAU P. M., *Précis de Catéchistique*, Ami du clergé, Langres, 1954.

VENEZIANI C., *Il metodo induttivo-attivo nell'insegnamento religioso*, Piacenza, Collegio Alberoni, 1931.

CAP. I

IL CATECHISTA

La catechesi suppone l'opera magistrale del catechista, guida all'assimilazione delle verità rivelate e all'approfondimento delle convinzioni religiose.

La personalità del catechista costituisce un fattore di prim'ordine nel procedimento particolarissimo dell'istruzione religiosa. Il catechista è l'annunciatore, il messaggero delle verità, intuisce lo stato d'animo dell'uditorio, applica i metodi più adatti e indicati. Il processo didattico non può sussistere senza di lui e i migliori metodi e tecniche, senza la sua saggia applicazione, diventano un puro meccanismo senza efficacia. La dottrina rivelata, che in se stessa è un vero valore, senza il prestigio particolare del catechista e della sua opera didattica, rimane lontana dall'anima del fanciullo e non raggiunge la necessaria efficacia.

È, quindi, conveniente accennare ad alcuni dei requisiti universalmente indispensabili ai catechisti di qualsiasi tipo. La meditazione attenta di tali qualità dovrà suscitare un intenso personale sforzo, inteso a perfezionare le note positive e a colmare le eventuali lacune.

Sorvoliamo, non per una loro minor importanza intrinseca, ma perchè presupposte da tutta la « missione educativa », sulle doti che il catechista deve possedere come fondamento della sua azione: 1) consapevolezza della sua altissima vocazione di annunziatore del Regno di Dio, dedizione totale ad essa, fede nell'azione invisibile dello Spirito Santo; 2) soprannaturale intenzione di carità educativa, che lo spinge a comprendere gli alunni, a donarsi loro generosamente e fortemente, con perenne spirito di giovinezza, di fiducioso ottimismo e di serena giocondità; 3) concreta preoccupazione di acquistare quelle qualità tecniche che si richiedono per un

insegnamento razionale e efficace, mettendo a profitto tutte le sue possibilità di vivacità, fantasia, intuizione psicologica, chiarezza mentale, facilità ed elasticità espressiva; 4) coscienza del valore formativo e costruttivo dell'esemplarità, garantita da una personalità armoniosa, matura, coerente, rispettosa e delicata.

Una più approfondita meditazione richiederebbero, invece, due ordini di requisiti, più particolarmente legati al messaggio di cui è portatore il catechista e allo scopo vitale che esso intende e cioè: la competenza dottrinale e l'intensa spiritualità.

1. Competenza dottrinale.

La condizione fondamentale e indispensabile per la riuscita della catechesi è la preparazione dottrinale del catechista, che deve essere all'altezza della sua missione di messaggero. La competenza nella dottrina non è richiesta solo per l'insegnamento nelle scuole superiori, ma anche per il catechismo elementare. Anzi, Pio X afferma esplicitamente nell'Enciclica *Acerbo Nimis*: « quanto più l'uditorio è popolano, cresce l'obbligo di studio maggiore e di maggior diligenza, per mettere alla portata di ognuno verità sublimi e sì remote dalla intelligenza del volgo ... »; perciò il catechista « si rammenti bene che non potrà mai fare un fruttuoso catechismo ai fanciulli ed al popolo senza prepararvisi con molta riflessione ».

La preparazione dottrinale comprende, oltre una buona cultura generale, una solida cultura religiosa e una specifica competenza catechetico-didattica.

a) Solida cultura religiosa. — Si richiede, in genere, sufficiente e discreta competenza nelle varie scienze ecclesiastiche: dogma, morale, storia sacra ed ecclesiastica, liturgia, ecc. Cosicchè il catechista, quantitativamente, deve sapere molto.

Ma, più importante ancora della vastità d'informazione, è la qualità della cultura religiosa. Si chiede, soprattutto, al catechista una *mentalità particolare*, una *sintesi organica* dei vari aspetti della dottrina. Spesso un eccellente teologo non riesce nella catechesi perchè gli manca una visione sintetica del sapere religioso. La sintesi consta di un sapere organico e non frammentario, eccessivamente analitico della dottrina. Per « non commettere mai l'errore di presentare il cristianesimo spezzettato in briciole » e « andare, invece, al cuore del mistero » (Card. Suhard) è necessario conoscere bene il punto centrale della dottrina e la struttura del Cristianesimo, a cui bisogna collegare tutte le questioni particolari e le varie pratiche di pietà come, per es., il precetto domenicale e la questione della purezza.

La sintesi deve essere prima di tutto *storica*. In questo modo, tutte le verità sono considerate e presentate sotto l'aspetto della storia della salvezza. Cristo, come apportatore della salvezza, sta al centro del messaggio, su cui bisogna costruire tutto l'edificio della dottrina.

Oltre a questo aspetto cherigmatico, è richiesta anche la *sintesi dottrinale* nel senso scolastico. Lo spirito umano esige la sistematicità e concatenazione anche logica. Si potrà discutere sull'utilità o no, sulla adeguazione all'età di una simile presentazione; ma l'obbligo di una sintesi scientifica per il catechista, rimane sempre. Naturalmente, essa suppone una lunga analisi anteriore, ma soprattutto un approfondimento continuo e un possesso vitale della dottrina e convinzioni profonde.

La terza caratteristica della sintesi è la *vitalità*. La dottrina deve dirigere la vita. Non pensiamo con ciò alle cosiddette « applicazioni pratiche », più o meno artificiose, ma alla relazione intrinseca che corre tra la dottrina e la vita, al nesso intimo realizzato con sincerità nella vita stessa del catechista. In questa sintesi appare chiaro che il mistero ha un valore per la vita e che l'insegnamento non si limita al puro sapere, ma mira all'iniziazione alla vita cristiana. Evidentemente il catechista deve procurare per primo questa sintesi vitale, in modo che lo studio, per es. della SS. Trinità, conduca alla valutazione più consapevole della vita cristiana che, nella sua essenza, è la partecipazione alla vita divina.

b) *Competenza didattica*. — Il metodo d'insegnamento sarà sempre piuttosto personale. Ma esso può avvantaggiarsi dalla conoscenza di metodi didattici applicati alla catechesi oggettivamente validi. Il metodo dell'insegnamento religioso non deve essere inferiore a quello di altre materie, ma anzi, più perfetto: sia per la sublimità della materia, che per le difficoltà inerenti al carattere particolare del contenuto.

La competenza catechistico-didattica comporta la conoscenza della psicologia del fanciullo (di cui si tratta in altra parte del volume) e la conoscenza dei metodi d'insegnamento applicati alla religione, di cui si parlerà in seguito ampiamente.

2. Spiritualità del catechista.

La missione del catechista oltrepassa ogni vocazione puramente umana, in quanto egli è messaggero della rivelazione e collaboratore della Grazia. Si impone, quindi, il dovere di un graduale e impegnativo approfondimento della propria vita religiosa e soprannaturale.

Egli deve, anzitutto, formarsi attraverso una progressiva « imitazione di Cristo », esemplare e Maestro. La figura di Gesù sta al centro della

dottrina e dell'interesse del fanciullo. Dunque, anche la vita spirituale del catechista sarà soprattutto cristocentrica, nell'abnegazione di sè e nello sforzo di cercare una espressione concreta e semplice di comunicazione con gli alunni.

Inoltre, compito principale della catechesi è di assicurare le convinzioni per il consolidamento delle virtù teologali. Questa missione soprannaturale esige un possesso effettivo delle virtù da parte di chi ne è il Maestro. Il catechista costituisce il ponte tra il valore oggettivo della vita soprannaturale e i germi di essa nell'anima del giovane battezzato. Il suo ideale sarà allora « una fede vissuta perchè possa essere vitale per gli altri » (1), e persuasiva, che trascini alle convinzioni; una speranza ancorata alla vita eterna, che, senza negare i valori della vita temporale, pone la mèta al di là, nelle mani di Dio; una carità operante e comprensiva. La vita integralmente cristiana non può essere simulata (i fanciulli sono osservatori profondi), ma nemmeno celata e nascosta. Le convinzioni devono essere profonde ed espresse chiaramente.

L'affinamento spirituale del catechista richiede anche altre qualità, che possiamo elencare come segue:

Senso del mistero. Si tratta dell'atteggiamento dell'uomo di fede di fronte alle verità rivelate. La base del senso del mistero è il riconoscimento oggettivo della limitatezza della mente umana, la sete insaziabile di Dio e l'interesse continuo per la verità rivelata. Il mistero esige, poi, la contemplazione e il rispetto. Questo atteggiamento è necessario perchè il catechista dovrà presentare i misteri più profondi non solo con indovinate parole, ma anche con le convinzioni di fede e di vita.

Senso del simbolo. Oggi viviamo in un mondo profondamente materializzato, utilitario, che attanaglia l'attenzione degli uomini esclusivamente per interessi terreni. La mentalità positivistico-scientifica ha influito molto sul criterio di credibilità. Si vuol misurare e constatare tutto e vedere chiaro con la propria mente discorsiva. Nel Cristianesimo, invece, s'incontrano continuamente dei simboli. Gesù Cristo è un segno: « chi vede me, vede il Padre »; i suoi miracoli sono segni esterni e argomenti tangibili con un significato spirituale; i suoi insegnamenti vengono trasmessi per mezzo di parabole, con paragoni che hanno un significato profondo. La Chiesa stessa, i sacramenti, tutta la liturgia sono segni e simboli. Nella Chiesa, perciò, bisogna passare continuamente dal visibile all'invisibile, dal simbolo alla realtà spirituale. Per tutti i cristiani, ma soprattutto per il catechista, è necessaria l'apertura ai simboli, avere l'anima di S. Francesco d'Assisi per

(1) Pio XII, Discorso agli insegnanti di Religione di Vienna (11-6-1953).

cui tutte le cose, un simbolo spirituale, le creature e gli avvenimenti parlano di Dio.

Senso dell'ammirazione. Nella catechesi generalmente bisogna correre e avere fretta per terminare il programma prescritto, di solito assai esteso. Il catechista stesso è preso da mille altre preoccupazioni in modo che non resta tempo sufficiente per contemplare e ammirare lo splendore delle verità sublimi della fede.

Il catechista deve frenare allora la propria fretta, specialmente nelle prime classi e ammirare insieme ai piccoli le meraviglie di Dio; non fermarsi alle definizioni e formule del catechismo, ma contemplare « la profondità inesauribile della saggezza e scienza di Dio » (2). Non è necessario ricordare che lo spirito di raccoglimento e di ammirazione sarà frutto del contatto continuo col mondo soprannaturale e di una vita spirituale elevata.

Indicazioni bibliografiche

Guy de Bretagne, *Pastorale Catéchétique*, Desclée, Paris 1953.

Joseph Colomb, *Pour un catéchisme efficace*, vol. 1-2, Vitte, Lyon, 1949.

Joseph Colomb, *Plaie ouverte au flanc de l'Eglise*, Vitte, Lyon. 1954.

J. A. Jungmann, *Catechetica*, Edizioni Paoline, Alba 1956, pp. 55-65.

Fr. Leone di Maria, *Doti del catechista*, 2ª ed., Sussidi, Erba 1954.

Rudolf Peil, *Handbuch der Liturgik für Katecheten und Lehrer*, Herder, Freiburg. 1955.

Silvio Riva, *Appello catechistico ai sacerdoti*, Presbyterium, Padova 1952.

A. Terstenjak, *Psicologia e Pedagogia nell'insegnamento religioso*, Vita e Pensiero, Milano 1955, pp. 44-70.

(2) *Rom.*, 11, 33.

CAP. II

METODI CATECHISTICI TRADIZIONALI

I progressi della psicologia, della didattica e della sperimentazione applicata ai problemi dell'insegnamento hanno fortemente contribuito a provocare una graduale evoluzione anche nello studio e nella organizzazione dei metodi catechistici. Questo coraggioso rinnovamento e potenziamento metodologico dell'insegnamento religioso si pone, del resto, anche come imprescindibile urgenza di adattamento alle aumentate difficoltà ambientali e sociali in cui viene a inserirsi la catechesi. Ogni conservatorismo in questo settore sarebbe doppiamente colpevole.

Le linee generali della metodologia catechistica non sono diverse da quelle indicate nella didattica generale e speciale: essa non può non essere soggetta alle stesse leggi e alle stesse considerazioni di relatività, progressività e sperimentalità. Ci sembra, tuttavia, di interesse teorico e pratico accennare a due metodi catechistici non « attivi », ancora oggi ampiamente seguiti: 1) il *metodo logico-testuale,* che vede nell'insegnamento religioso prevalentemente un processo di apprendimento strettamente intellettuale, che ha il compito di trasmettere delle nozioni sia per via induttiva che per via deduttiva; 2) e il *metodo psicologico, intuitivo-attivo,* in cui il procedimento del catechista è determinato anche dal soggetto e dalle sue esigenze psicologiche particolari e non solo da quelle logiche del contenuto.

Prima di farne una breve esposizione, sarà necessario chiarire i termini. Si usano oggi i termini: *metodo storico-evangelico, liturgico, catechistico.* Con queste determinazioni si intende soprattutto il procedimento didattico, la via particolare che seguiamo, l'aspetto specifico della dottrina che sottolineiamo. Vi è un modo, un ordine speciale di esposizione nella storia della rivelazione, nella liturgia annuale della Chiesa, diverso dalla

forma di domande-risposte comunemente conosciuta nella tradizione catechistica. Parlando del metodo liturgico pensiamo alla maniera di presentazione intuitiva intellettualistico-vitale del mistero cristiano.

La parola metodo viene usata anche nel senso *di forma* dell'insegnamento. Così si parla del metodo espositivo, interrogativo, socratico, dialogico usato nel catechismo. Più precisamente dobbiamo, però, parlare della forma espositiva, dialogica, ecc., perchè si vuole indicare il mezzo generale di comunicazione, lo strumento usato per trasmettere l'idea, la nozione religiosa.

Ultimamente, dato l'impiego più frequente dei sussidi catechistici, si adoperano anche termini come questi: *metodo delle schede,* dei cartelloni, *delle filmine,* disegni, compiti, ecc. Bisognerà evitare questo senso improprio della parola metodo. Sarà più conveniente parlare delle tecniche o dei sussidi impiegati nel procedimento intuitivo, nella collaborazione, ecc.

1. Metodo logico-testuale.

Senza cadere nelle posizioni esclusivistiche che esageratamente elogiano un metodo o ne criticano un altro, esponiamo semplicemente le caratteristiche del metodo catechistico logico-testuale rilevandone alcuni difetti fondamentali.

Storicamente il metodo testuale, nella catechesi, deriva dal metodo della « lectio » del « Magister » delle Università medievali. Come il professore spiegava le Sententiae, così il catechista segue il testo approvato dall'autorità ecclesiastica, domanda per domanda. La preoccupazione principale sarà la spiegazione dei termini e dei concetti del testo e la memorizzazione di definizioni precise. Il procedimento è semplice: il maestro dice o legge il testo; i fanciulli lo ripetono prima in coro, poi individualmente. Il catechista introduce paragoni e immagini per la spiegazione dei termini. L'esposizione termina con una esortazione morale aderente alla pratica delle virtù cristiane. La gran parte della lezione seguente sarà poi dedicata alla interrogazione, al controllo del sapere mnemonico.

Esaminando questo metodo più da vicino, vi troviamo le seguenti caratteristiche: Esso segue prevalentemente le *vie logiche*: l'induzione e la deduzione, l'analisi e la sintesi. Il mezzo principale di comunicazione tra il catechista e l'allievo è dato dalle *forme verbali;* l'esposizione e la spiegazione del catechista costituiscono la forma preferita di comunicare la verità.

Il metodo si serve prevalentemente dei *procedimenti analitici,* quali la divisione, la suddivisione, l'enumerazione e la classificazione. Assecon-

dando la tendenza logica dello spirito, il metodo testuale si serve di *definizioni*, diventando facilmente puro verbalismo e astrattismo.

Riguardo all'organizzazione dell'insegnamento il metodo dà il massimo valore al *programma* ben definito e determinato, presentato da un testo. Ecco perchè il catechismo col manuale costituisce lo strumento d'insegnamento per eccellenza. Ciascun allievo deve possedere il catechismo. La lezione è eminentemente logocentrica, collettiva e scarsamente individualizzata.

Il procedimento didattico considera soprattutto la funzione del *catechista*. L'attore principale dell'insegnamento resta lui. Non si richiede, però, alcuna speciale preparazione didattica. Basta la preparazione teologica accompagnata con una certa facilità di parola.

Le critiche rivolte a questo metodo si possono riassumere in questo modo: esso non rappresenta il procedimento originario della catechesi ecclesiastica, ma risponde piuttosto a motivi storici contingenti, quali l'antiprotestantesimo e l'antirazionalismo; donde l'eccessiva sistematicità e « dottrinarietà ». Esso rispetta maggiormente le leggi di una sistemazione e chiarificazione interna di concetti, proprie dell'insegnamento teologico, che le leggi psicologiche dell'apprendimento, caratteristiche dell'età infantile e giovanile. Inoltre esso si suppone svolto in un ambiente di vita cristiana praticata e vissuta più che in una società da introdurre intellettualmente e vitalmente alla fede. Ancora, in esso viene piuttosto trascurato l'esplicito riferimento biblico e liturgico: l'elemento speculativo minaccia di soffocare il vivace tessuto storico. Ed infine, sembra che l'eccessiva schiavitù del testo catechetico contribuisca a sminuire il carattere unitario e concreto, quale invece risulta dallo studio della catechesi primitiva, a cominciare da Ireneo e Giustino fino a S. Agostino e alla « Biblia pauperum » medievale.

2. Metodo psicologico-intuitivo.

Il rinnovamento didattico, già vivace nella seconda metà del secolo XIX, e altre cause hanno favorito il processo di riduzione o di ridimensionamento del metodo logico-testuale e l'affermarsi del metodo psicologico-intuitivo.

La sua validità poteva garantirsi anche in base a un principio approfondito e precisato dalla filosofia neo-scolastica, il principio aristotelico-tomista: Cognitio incipit a sensu. Cioè, tutte le conoscenze delle realtà fuori dell'io (compresa la conoscenza naturale di Dio e delle verità religiose rivelate) giungono allo spirito attraverso i sensi. Esse devono diven-

tare prima, in qualche modo, sensibili, perchè l'intelletto possa assimilarne l'idea universale.

Dunque, un procedimento catechistico, che voglia essere efficace e non si esaurisca in un puro verbalismo, deve partire dal concreto sensibile.

Notevole fu, pure, il contributo recato da Federico Herbart con la teoria dei *gradi formali*, perfezionata da Tuiskon Ziller e Otto Wilmann, e, sul piano catechistico, da E. Stieglitz e dal movimento catechistico di Monaco (donde poi la denominazione di « *metodo di Monaco* »). In seguito alle loro ultime elaborazioni si arrivò alla formulazione di un metodo, costituito da tre gradi principali: *esposizione, spiegazione, applicazione,* e da due gradi secondari o complementari: *preparazione* e *sintesi* (come appendice della spiegazione che oggi viene chiamata più volentieri « approfondimento ») (1).

Ai tre momenti principali corrispondono le tre tappe principali della verità, cioè verità ricevuta, compresa e vissuta, e l'intervento graduale delle tre facoltà da parte del fanciullo: senso, intelletto e volontà. Ai due momenti secondari corrispondono due diversi atteggiamenti dello spirito: nella preparazione immediata la verità sarà attesa; e la ricapitolazione garantisce la fissazione delle verità trattate.

Nell'esposizione del metodo seguiremo il quadro riassuntivo di O'Gorman (2), accennando a qualche modificazione ulteriore e a eventuali sussidi.

a) *L'introduzione* ha il compito di preparare l'animo del fanciullo e di suscitarne l'interesse. Per assicurare fin dall'inizio l'intervento attivo degli alunni si raccomanda un sondaggio sommario delle loro conoscenze riguardo alle verità che verranno presentate. Il momento centrale dell'introduzione è la rapida presentazione del tema quale problema umano, la cui soluzione interessa il fanciullo da vicino.

La possibilità di parlare e di esprimere le proprie conoscenze procurerà la gioia della riuscita, realizzando quello stato affettivo di favorevole attesa e di interessamento, che è indispensabile.

b) *La presentazione.* Nell'apprendimento delle verità rivelate si procede dal sensibile all'intelligibile, dall'assimilazione naturale della verità a quella soprannaturale, dalla verità presentata a quella compresa e vissuta, dalle convinzioni teoriche alla vita cristiana.

L'idea madre dell'unità tematica viene presentata in modo intuitivo per mezzo dell'immaginazione sensibile posta da un esempio e paragone.

(1) Pfliegler nel suo volume *Der Religionsunterricht,* vol. III, ci informa ampiamente sull'origine e sullo sviluppo del metodo.

(2) *The revised Munich Method,* 1931.

Considerato che la mèta del procedimento dovrà essere l'accettazione consapevole delle verità rivelate, l'espressione della propria adesione nell'atto di fede e la conformazione della vita, già il momento intuitivo deve iniziare il procedimento di soprannaturalizzazione. Si esige, dunque, che l'esempio sia in stretta relazione col tema fondamentale e ne contenga l'aspetto soprannaturale. Per questo motivo il metodo intuitivo, preferibilmente, mette in azione parole, paragoni ed esempi presi dalla Bibbia e dalla vita liturgica.

Perchè l'immagine presentata nel racconto o nelle svariate forme di illustrazione parli a tutti i sensi e afferri la fantasia, essa deve contenere anche i particolari e l'elemento affettivo.

c) *Il procedimento dell'assimilazione* assicura la conquista delle idee universali e dei concetti astratti ricavati dall'immagine concreta offerta nella presentazione. L'assimilazione graduale avviene nell'assorbimento naturale e soprannaturale per mezzo della spiegazione del catechista. Questo grado comprende due momenti distinti: l'assimilazione naturale e soprannaturale.

L'assimilazione naturale sarà eminentemente un lavoro intellettuale, che segue le regole dell'induzione e dell'analisi. L'astrazione graduale assicura la percezione dei concetti, tralasciando le particolarità singole dei fatti e delle scene, in modo da arrivare, mediante un'analisi minuta e una sintesi globale, a idee, leggi e princìpi universali.

Il concetto astratto sta ancora sul piano della conoscenza puramente umana. Bisogna fare un passo avanti e tendere alla *conoscenza soprannaturale*. L'intelletto umano illuminato dalla Fede viene lentamente indirizzato verso i motivi soprannaturali di accettazione, verso un piano di adesione dove la verità e i concetti astratti acquistano una nuova luce. Lo scopo è che i concetti conquistati dall'astrazione diventino una « conoscenza speciale », quella della fede: « la verità è accettata per autorità di Dio come verità rivelata ».

Questa verità ha motivi di credibilità ben diversi da quelli naturali. Essa ha l'autorità dell'infallibilità divina. Bisogna perciò ricorrere, nella spiegazione, alla Bibbia e al Magistero della Chiesa. I motivi razionali della fede saranno richiesti solo in un secondo momento, più avanzato, dello sviluppo intellettuale. Nella fanciullezza l'essenziale è di preparare quell'atteggiamento umile e desideroso di fronte alla verità rivelata che favorisce l'intervento della grazia e l'adesione gioiosa. Sarà facile, poi, il passo alla convinzione profonda che i problemi vitali dell'uomo vengono risolti nella religione.

Questo passaggio dalle conoscenze naturali al campo soprannaturale è il momento più delicato del processo didattico. Per aiutare questo com-

pito il metodo intuitivo ha introdotto a questo punto l'espressione libera delle nozioni acquistate e delle verità rivelate seguendo il principio: facendo s'impara. A questo scopo è presentata anche la formula, che è la espressione della verità autorizzata dalla Chiesa per garantire l'autorità divina.

Mentre la spiegazione sarà prevalentemente opera del catechista, per l'adesione è richiesta assolutamente la collaborazione attiva del fanciullo. Per questo anche il metodo psicologico usa alcuni procedimenti didattici moderni intuitivi, come il disegno simbolico, la drammatizzazione, il dialogo, le illustrazioni, i cartelloni, le proiezioni e le filmine.

d) Il procedimento di approfondimento e di applicazione mira a ottenere l'intervento della volontà, perchè ci sia un ritorno al concreto, alla vita che sarà indirizzata secondo le verità accettate per autorità di Dio. La verità dovrà essere corroborata dalla volontà; ma soprattutto la vita dovrà essere riordinata secondo le convinzioni acquisite.

Il passaggio dalla verità accettata a quella vissuta, dalla dottrina alla vita, ha due momenti successivi: l'apprezzamento e l'applicazione o partecipazione.

L'apprezzamento consiste nel far stimare e valutare la ricchezza della fede, la grandezza della mente illuminata dalla rivelazione e nell'entusiasmare il fanciullo alla vista dell'« opera grande » di Dio. Dopo aver fatto lavorare prevalentemente l'intelletto dei fanciulli, ci si appella ora, soprattutto, al sentimento religioso, alla gioia del possesso della rivelazione che fa sentire qualche cosa della visione beatifica, del godimento anticipato di Dio.

Il segreto della buona riuscita dell'apprezzamento dipende in gran parte dalla religiosità sincera e profonda del catechista; mentre l'attività del fanciullo consiste soprattutto nella riflessione e nella contemplazione.

L'applicazione è il punto di arrivo del procedimento didattico. In essa la volontà è invitata a prendere delle risoluzioni che rispecchiano esattamente le circostanze particolari della vita quotidiana del fanciullo, dando due risposte personali al dono conosciuto della rivelazione: la prima sarà un atto di sottomissione filiale espresso colla preghiera, l'atteggiamento più naturale della creatura intelligente; la seconda è la glorificazione del Donatore della fede testimoniata colla vita, orientata e regolata secondo la dottrina ricevuta. Si tratta, in definitiva, della carità soprannaturale che si realizza in propositi pratici.

Il catechista presenterà una breve analisi della vita cristiana, procedendo dal generale al singolare, dall'astratto al concreto, dimostrando come deve essere vissuta la fede nelle circostanze particolari e come costituiscono

una unità inseparabile i tre tesori del Cristianesimo: dogma, culto e pratica quotidiana.

e) Ricapitolazione. Il metodo intuitivo provvede ancora alla fissazione delle verità comprese e vissute. Infatti, le convinzioni profonde e il miglioramento radicale della vita si devono fondare su conoscenze sicure e esatte.

Il catechista presenta ora il testo di catechismo, in cui vengono formulate in forma precisa le stesse verità che il fanciullo ha già espresso prima liberamente. Il testo è considerato, dunque, come il punto di arrivo che sarà ora analizzato sia dal punto di vista verbale che logico e affidato alla memoria.

Il metodo intuitivo presenta alcuni considerevoli *vantaggi* di fronte al metodo testuale: Esso evita, anzitutto, un eccessivo intellettualismo, impegnando tutte le facoltà spirituali del fanciullo, e impone al catechista un procedimento naturale nella presentazione della verità; il catechista rimane lo stimolatore e l'agente principale, ma non esclusivo; lungo il processo sono previste la partecipazione e l'assimilazione personale da parte dell'alunno; è, inoltre, salva l'unità tematica: al centro della spiegazione non stanno le domande e le risposte nell'ordine di successione, ma le unità didattiche. Ciascuna unità ha un tema fondamentale, un'idea madre attorno alla quale è organizzata tutta la lezione.

Il metodo, tuttavia, anche nella forma migliore, usa prevalentemente la forma espositiva; esso prevede lo stesso procedimento intuitivo per tutte le età e considera prevalentemente la lezione collettiva, in cui fattore principale sarà il catechista, ignorando l'individualizzazione e la socializzazione dell'insegnamento; ancora, la teoria dei gradi formali applicata alla catechesi tiene conto soprattutto del bene istruttivo e non degli interessi e dei problemi reali e attuali dei fanciulli; ed infine, esso non tiene sufficientemente presenti le esigenze dell'assimilazione e dell'apprendimento da parte dell'allievo, preoccupandosi soprattutto del maestro.

BANDAS, *Religion teaching and practice,* New York, Wagner, 1939.

A. BURGARDSMEISTER, *Beitrag zur Methodik des kath. Religionsunterrichtes,* Frankfurt a. M. 1928.

M. FARGUES, *Catéchisme pour notre temps,* Spes, Paris 1951.

O'GORMANN, *The revised Munich Method,* New York, Wagner, 1931.

F. A. JUNGMANN, *Catechetica,* Edizioni Paoline, Alba 1956, pp. 151-196.

FR. LEONE DI MARIA, *Metodi e forme dell'insegnamento religioso,* Sussidi, Erba, II ed., 1954.

Où en est l'enseignement religieux?, Casterman, Tournai 1937.

M. PFLIEGLER, *Der Religionsunterricht.* Vol. III, *Die Methodik der religiösen Bildung,* Tyrolia, Innsbruck. 1935.

C. E. ROY, *Méthode pédagogique de l'enseignement du catéchisme,* Paris, Castermann 1937.

SHASP, *Aims and méthods in Teaching religion,* New York, Benzinger, 1936.

R. TITONE, *I problemi della didattica,* PAS, Torino 1956.

CAP. III

L'ATTIVISMO NELLA CATECHESI PROCEDIMENTI « ATTIVI »

Negli ultimi decenni le istanze della psicologia e della didattica sono diventate sempre più impellenti anche per l'insegnamento religioso.

Gli appelli più significativi a un rinnovamento radicale dei metodi catechistici partono da tre considerazioni fondamentali: *a*) l'insegnamento deve fare appello il più possibile agli *interessi* spontanei e profondi del fanciullo; *b*) la scuola deve stimolare il *lavoro personale* dello scolaro; il fanciullo è un essere essenzialmente *attivo;* il fanciullo deve essere essenzialmente « attore » nell'apprendimento della religione; *c*) devono essere rispettate le esigenze dell'adattamento al singolo e della collaborazione: cioè bisogna favorire l'*individualizzazione* e la socializzazione dell'insegnamento (1).

Queste e altre istanze, mentre hanno portato alcuni a modificare e ridimensionare i metodi tradizionali, hanno invece indotto altri a ricercare procedimenti nuovi, affiancati agli antichi. Così il metodo intuitivo rimane la via ideale da seguire nella lezione collettiva; il metodo attivo lo integra, preoccupandosi di garantire soprattutto la viva e personale collaborazione del singolo, isolato o inserito in « gruppi » di lavoro.

Questi procedimenti possono dividersi, grosso modo, in due categorie: alcuni si ispirano specialmente al principio dell'attività, del « lavoro » (e li chiameremo « procedimenti attivi »); altri, invece, tendono a favorire una interiorizzazione dell'apprendimento, favorendo l'« esperienza » vissuta della verità (e li chiameremo « procedimenti di esperienza religiosa interna »).

(1) Per ulteriori precisazioni si ricorra a quanto è stato esposto nella parte del volume dedicata ai *Princìpi di Didattica.*

Naturalmente, tali innovazioni devono introdursi nel pieno rispetto di alcune esigenze fondamentali poste dalla dottrina religiosa, quali l'aderenza al libro di testo e ai programmi stabiliti o approvati dall'Autorità Ecclesiastica, la cura della precisione e integralità della dottrina, l'ossequio di fede alla verità rivelata.

Tratteremo prima dei « procedimenti attivi », ricordandone alcuni dei principali: il lavoro individualizzato con le schede, il disegno, i compiti, i tests e le prove oggettive di controllo, il mimo e la drammatizzazione.

1. Il lavoro individualizzato con le schede.

Il lavoro di schede, tra i procedimenti offertici dalla pedagogia nuova, è uno dei più atti a favorire l'interesse e la collaborazione del fanciullo nella formazione delle idee. Il metodo è stato trasferito dal piano didattico generale (R. Dottrens) a quello catechistico, soprattutto in Francia.

A prima vista, esso assomiglia ai compiti di casa. Infatti, vengono posti problemi da risolvere, domande cui rispondere, letture e disegni da fare. Ma vi è una grande differenza tra i due procedimenti sia nello scopo che nell'attuazione: i « compiti » usati nella didattica tradizionale sono un *lavoro individuale,* ma non *individualizzato;* essi vengono assegnati a una classe intera collettivamente, o magari a gruppi, senza badare alla struttura individuale degli allievi e al loro interesse personale. Le schede, invece, sono un lavoro o *scelto liberamente,* fatto per propria iniziativa, oppure mirante al perfezionamento personale dell'alunno; in esse, inoltre, è rispettato il principio della *gradualità.* Ciascun fanciullo riceve o sceglie il lavoro secondo il suo grado di sviluppo.

I compiti di classe usati nell'insegnamento si basano sul lavoro della memoria. Si richiede che la dottrina venga imparata a *memoria.* Il *lavoro di schede,* al contrario, domanda la *riflessione,* che si appella soprattutto all'intuizione e all'*originalità* del fanciullo, invitando al massimo sforzo di attenzione e ad una *applicazione personale* seria. Questa riflessione e applicazione intellettuale favoriscono lo sviluppo del ragionamento e del lavoro intellettuale, predisponendo all'atto di fede personale e cosciente.

Il lavoro con le schede costituisce, poi, il mezzo più adatto per *una collaborazione gioiosa e desiderata* fra insegnante e alunno. Ambedue diventano « attori » nell'insegnamento: il catechista, in quanto prepara coscienziosamente il lavoro su misura; il fanciullo, in quanto personalmente allarga il suo orizzonte di sapere e non si sente passivo nel procedimento di apprendimento intellettuale. Il momento della consegna della scheda pedagogicamente è il più indicato per un incontro personale tra catechista e allievo.

La successione del lavoro è semplice. Le schede preparate dal catechista sono poste su un tavolo a parte. Dopo la lezione collettiva i fanciulli procedono a uno a uno a prenderle scegliendole secondo il proprio interesse o ricevendole dal catechista, secondo che egli le ha predisposte in base alle lacune o esigenze dei singoli. Tornati al proprio posto, gli alunni lavorano individualmente secondo i suggerimenti delle schede. Il catechista li segue individualmente e alla fine della lezione ritira le schede compilate. Coloro che non hanno terminato il lavoro portano le schede a casa.

L'introduzione del lavoro di schede richiede dal catechista un grande impegno. Col tempo, le schede stampate aumenteranno, ma l'adattamento sarà sempre necessario.

La classificazione e il riordinamento delle schede suppone un lavoro ulteriore dell'insegnante. Per seguire ciascun allievo bisognerà poi fare ancora una scheda personale riassuntiva.

* * *

Le schede di lavoro individualizzato sono diverse secondo il loro contenuto e la mèta da raggiungere. Generalmente si dividono in tre grandi categorie:

a) *schede di esercizio* (o di *nozioni dottrinali*). Servono a far riflettere e aiutano ad approfondire la materia presa perchè essa diventi vitale;

b) *schede di ricupero;*

c) *schede di sviluppo* (o di *attività diverse*). Sono quelle destinate agli alunni che hanno già appreso il programma minimo e sono loro assegnate secondo difficoltà crescenti per aprire nuovi orizzonti e procurare nozioni nuove secondo l'interesse di ciascuno.

L'Equipe de St. Germain de Charonne ha dato, inoltre, questa classificazione, basandosi sul contenuto e sul grado di difficoltà: serie E (tipo affettivo); serie D (difficile, tipo intellettuale); serie M (medio, tipo scolastico); serie F (facile, tipo ritardato).

Diamo alcuni esempi per le singole categorie:

a) Schede di esercizio.

Ci sono due tipi di schede di esercizio secondo un criterio di utilità e applicabilità.

I. Le *schede di classificazione* sono le più adattabili a tutte le categorie.

Per le *prime classi* si possono preparare schede che a prima vista sembrano giuochi, ma fanno lavorare l'intelligenza:

— classificazione di frasi e di proposizioni. Le domande del Pater, gli articoli del Credo, gli atti del penitente sono scritti su cartoncini. Il ragazzo deve metterli in ordine;

— unione di parole e di immagini. Il fanciullo riceve un gruppo di immagini e uno di frasi esplicative e deve farne l'accostamento esatto; oppure cartoncini che rappresentano avvenimenti della vita di Gesù e altri con parole di spiegazione sono presentati separatamente perchè l'alunno ne faccia l'accostamento preciso;

— classificazione liturgica. Il ragazzo deve ordinare in una colonna le feste mobili e in un'altra le feste fisse, presentate in disordine.

Invece, i *ragazzi di* 9-10 *anni* hanno già una intelligenza più sviluppata e sono capaci di dedicarsi a schede più difficili. Marie Fargues suggerisce per quest'età le seguenti schede (2):

— *Esercizi a dittici.* Ciascuna scheda ha per oggetto il paragone tra due punti di dottrina su due colonne parallele.

Esempi: *Dio e l'anima.* Si dovrà mettere nella colonna apposita una serie di attributi: Creatore, creatura, perfetto, imperfetto, ecc. Gesù Cristo Dio, Gesù Cristo uomo. Si dovranno classificare frasi come queste: Gesù era affaticato, Gesù moltiplicò i pani, ecc...

— *Esercizi a trittici,* collo stesso procedimento del precedente.

Esempi: esseri senza spirito, esseri senza corpo, esseri col corpo e con lo spirito (sotto si mette un lungo elenco di esseri); casi in cui si commette peccato, peccato grave, non si commette peccato.

Nelle due categorie al posto delle frasi si possono mettere anche dei disegni e delle immagini da classificare. L'importante è di presentare problemi e casi in termini concreti.

II. *Schede di approfondimento dottrinale.*

Esse sono destinate ai fanciulli più grandi, perchè richiedono uno sforzo maggiore e più personale, senza esigere, tuttavia, esercizi e ricerche difficili. L'oggetto delle schede rimane sempre il punto della materia presa.

La serie delle schede di approfondimento è la più usata dall'Equipe de Charonne. Riportiamo quelle sul corpo e spirito, fatte per le diverse età e gradi di sviluppo (3):

(2) *Catéchisme pour notre temps,* p. 179-186.

(3) G. GATHELIER, *Guide pratique du travail individualisé dans l'education religieuse,* p. 134-140.

N° 1 Fg (4)
Scheda dottrinale
9-10 anni (età mentale)

IL CORPO E LO SPIRITO

— Mettiti la testa tra le mani. Chiudi gli occhi. Non muoverti.
Trattieni a lungo il respiro.
Fa come se tu fossi morto.
— Ad un certo momento, che cosa sei obbligato a fare?
Tu sei dunque un vivente?
— La matita che tu hai, respira?
Che cosa è che tu hai e che la matita non ha?
— Ora rifletti: il tuo gatto può fare altrettanto?
Che cosa è che ti permette di riflettere a te stesso e al gattino?
— Scrivi e completa quanto segue con la tua più bella calligrafia:
« Io esisto come la matita,
vivo come il gatto,
penso, Dio... anche.
Sottolinea i verbi.
— Sei contento di avere un'anima?
Dillo al buon Dio.
Cerca qualche cosa che gli farebbe piacere per mostrargli che sei contento.

N° 1 Mg
Scheda dottrinale
10 anni (età mentale)

IL CORPO E LO SPIRITO

— Prendi sul tavolo un po' di plastilina.
Fa un piccolo cane.
Che cosa è che tu, purtroppo, non puoi dargli?
— Il tuo cagnolino o il cane del tuo quartiere è vivo.
Racconta ciò che tu gli vedi fare.
— Questa bestiolina, che comprende quando la si chiama per mangiare, immaginala a scuola.
Capirà ciò che vi viene a fare?
Cosa gli manca per capire?
— Allo zoo, hai osservato delle scimmie. Ti sembrano più intelligenti di un cane?
Ti pare che esse riescano a vivere alla maniera degli uomini?
— Hai inteso dire che delle scimmie hanno inventato qualche cosa? o creato delle belle cose come una bella statua, un quadro, un monumento?

(4) F = facile g = ragazzi
M = medio f = ragazze
D = difficile.

— A chi assomiglia l'uomo quando inventa delle belle cose?
— Non proveresti una grande gioia a scrivere una poesia per cantare la tua felicità di vivere e di non essere un semplice animale, ma figlio di Dio?
Sul tavolo ci sono dei bei quaderni; ne puoi prendere uno.
Lo riserverai per scrivervi le preghiere e le poesie che avrai desiderio di creare, quando tu vorrai.

N° 1 Mf
Scheda dottrinale
10 anni (età mentale)

IL CORPO E LO SPIRITO

— Tua sorellina impara a leggere.
Racconta come si comporta quando si mette a leggere.
— Quando tuo papà rientra dal lavoro, è tutta felice di ripetergli le nuove parole che ha appreso durante la giornata?
— Comprende già ciò che legge o capisce una cosa per l'altra?
Tu hai certamente qualcosa di divertente da raccontarci a questo riguardo.
— Capirà meglio fra qualche tempo?
Ne sei sicura? Perchè?
— Il tuo gattino o quello della tua vicina potrà imparare a leggere?
— Ti piacciono i racconti? Che leggi di bello in questo momento?
Quando leggi, che cosa è che ti permette di giudicare se il racconto è bello o buono?
— Che differenza c'è tra la tua anima e quella del gattino?
— Va in chiesa a meditare un momento sulla bellezza di possedere un'anima .
Nel tuo cuore canta al buon Dio la tua gioia e la tua riconoscenza.

N° 1 Mg
Scheda dottrinale
10-11 anni

IL CORPO E LO SPIRITO

— Nel tuo quartiere vedi molte persone che s'interessano della loro anima?
— Ciò che interessa la maggior parte di essi è far fortuna, guadagnare denaro?
— Nella Bibbia, approfondisci la conoscenza della tua anima.
Cerca il versetto 26 del cap. I del Genesi e il versetto 7 del cap. II: per che cosa l'uomo rassomiglia a Dio?
Copia i due versetti. Sottolinea quello che ti sembra importante.
— Prendi il Vangelo di S. Matteo, cap. X, vers. 28.
Scrivi questa frase di Nostro Signore: « Venite a me voi tutti che siete affaticati e oppressi e io vi consolerò ».
Questa frase spiega il coraggio e l'intrepidezza dei martiri?
Perchè?

Impara questa frase a memoria; i tempi sono tristi, può essere che un giorno sia felice di ricordarla.

— In uno slancio del tuo cuore, dì a Dio la tua riconoscenza: non ti ha dato un'anima a sua somiglianza?
E se tu vuoi, scrivi questa preghiera, in un quaderno che riserverai a questo uso.
(Ne troverai uno sul tavolo delle schede: è tuo).

N° 1 Dg
Scheda dottrinale
10-11 anni (età mentale)

IL CORPO E LO SPIRITO

— Quando ti diverti, ti piace fabbricare ciò che serve per divertirti?
Che cosa costruisci per esempio?
— Hai già costruito dei piccoli aeroplani in legno?
Sai comunque costruirti frecce di carta?
— Prendi un foglio, scendi nel cortile per fare un'ESPERIENZA.
Costruisci una freccia, falla volare. Guardala salire, planare, girare o scendere in picchiata.
Vieni a dirmi ciò che pensi dei movimenti della freccia: essa si muove, allora vive?
— Esistono degli aeroplani senza pilota: hanno dunque vita e intelligenza?
— Oltre l'uomo, quale animale sarebbe capace d'inventare un tale meccanismo?
— La più intelligente delle scimmie dello zoo potrebbe imitare i tuoi gesti e costruire una freccia?
Gli verrebbe l'idea di perfezionarla?
E a te, ti parrebbe bello il cercare di farlo?
— Creandoti, Dio ti ha dunque dato qualcosa di più che alla scimmia?
Che cosa?
— Quando agisci di più a immagine di Dio?
— Ecco una frase: « Io sono una creatura composta di un'anima libera, dotata di ragione e di un corpo ». Cancella parecchie parole per applicare questa frase alla scimmia.

Riportiamo ancora tre schede di approfondimento dottrinale riguardanti la dottrina sullo Spirito Santo (5):

N° 28 Ff
9-10 anni

LO SPIRITO SANTO

— Leggi questa preghiera:
« O Santa Vergine,
che avete seguito tutti gli impulsi dello Spirito di Gesù

(5) G. GATHELIER, *op. cit.*, p. 148-154.

nella vostra anima,
insegnatemi a scoprirlo
nella mia
e a vivere di Lui
affinchè io possa fare la volontà del mio Padre Celeste ».

— Cerca di formulare una preghiera che rassomigli un po' a questa, ma con parole tue.
Scrivila e va a RECITARLA nella Cappella.

— Al tuo ritorno, informati per sapere da quando possiedi in te lo Spirito Santo.
Domanda quale è il sacramento che riceverai quanto prima e che cosa accrescerà in te.

— Cerca, come potrai prepararti a ricevere in te lo Spirito Santo.

N° 28 Dg
11 anni

LO SPIRITO SANTO

— Quando segui la Messa, non hai mai notato che certe preghiere sono indirizzate allo Spirito Santo? Se non lo sai, prendi un messalino, cerca alla fine dell'offertorio, proprio prima del lavabo.
Copia la preghiera.

— Al principio della Messa e parecchie volte nel corso della Messa ti fai il segno della croce.
Scrivi le parole che dici segnandoti.
Sottolinea la piccola parola invariabile, contenuta due volte nella frase, che ci mostra che noi invochiamo il Padre, il Figlio e lo Spirito Santo con tanto onore.

— Alla fine del « Credo » una parte riguarda lo Spirito Santo.
Scrivila.
Questa preghiera chiama lo Spirito Santo « Signore ».
Questo ci prova che egli è Qualcuno, è Dio?

— Cerca nel dizionario il significato delle parole: « vivificatore », « vivificare ».
Quale vita ti dona lo Spirito Santo?
Da quando la possiedi?

— Tu sai che lo Spirito Santo vive in te.
In che modo i tuoi compagni, a poco a poco, i tuoi genitori, si accorgeranno che tu hai scoperto qualcosa che ti trasforma?

— Cosa puoi fare perchè a loro volta, essi scoprano lo splendore di questa verità: è in noi la stessa vita di Dio? Prima di riflettere, fa silenzio nel tuo spirito e porta il tuo cuore verso Dio. Poi scrivi su un foglio a parte, per te solo, cose precise. Ricordati che « lo Spirito Santo è chiamato il "Dono": Lo spirito di Gesù è uno spirito di sacrificio: Gesù è arrivato fino a darci la vita sua ».

N° 28 Df
11-12 anni

LO SPIRITO SANTO

— I vetri della tua camera fanno passare bene la luce del sole?
Se chiudi le imposte cosa avviene?
Quando dimentichi di fare pulizia, la luce passa ancora bene?
Quando il vetro è molto pulito, tu dici che è...
— Cerca nel Vangelo come è chiamato Gesù.
Vedere S. Giovanni: prologo.
Scrivi i versetti dall'1 al 13.
— Chi è la « luce » di Gesù?
Paragona la tua anima al vetro:
Quali sono le imposte che allontanano la tua anima dalla benefica Luce di Gesù?
E le macchie?
— Quando tu avrai aperto le imposte della tua anima e quando avrai lavorato per pulire le macchie, che puoi ancora fare per imitare il vetro?
Forse mettendoti in « attesa » della Luce di Gesù?
Perciò che cosa devi fare prima di agire?
— Se tu facessi questa domanda a Gesù:
« Gesù, fate che io vi sia tutto " attento ", che io sia in " attesa " della Vostra luce come il vetro trasparente è in attesa della luce del sole ».
Pertanto, fai silenzio per qualche istante nel tuo cuore e nella tua anima, amando Dio.

b) Schede di ricupero.

Questo tipo di schede si distingue solo per il fine, mentre nella costruzione non ha nulla di originale. Il suo scopo è di far riflettere i fanciulli e di correggere i difetti, che si incontrano nella maggior parte dei ragazzi.

Così per esempio, si scoprono errori riguardo a queste questioni poste antecedentemente: « Dio è personale? »; « Dio tocca le cose alla nostra maniera? »; « Dio è come uno di noi? »; « Dio è qualcuno? », ecc.

Dopo lo spoglio attento dei tests di controllo il catechista procede alla costruzione di una scheda di ricupero. La forma è quella delle frasi lacunose.

Metti al posto dei puntini le seguenti parole: occhi, toccare, anima, corpo, orecchi, amare, ascoltare, pensare, mani, dimenticare.

Dio è come la mia ..... uno spirito. Non posso ..... lo ..... colle mie mani. Dio non ha .....

Sono qui, Dio mi vede, mi muovo, Dio mi vede, sono onesto, Dio mi vede, Dio vede tutto, ma Egli non ha bisogno di ..... per vedere.

Parlo, Dio mi ascolta. Dio sente tutto, ma non ha bisogno di ..... per sentire.

Dio non tocca le cose come noi perchè non ha .....

Io non lo vedo coi miei occhi, ma so che Egli vive, Egli è dunque uno ....., perchè posso parlargli nel mio cuore e posso vedere tutto ciò che Egli ha creato. Quando parlo con Lui, io so che Egli mi .....

Il buon Dio non mi ..... mai, Egli ..... sempre a me, senza Lui cesserei di vivere. Sono fiero perchè Egli mi .....

1. Il buon Dio è qualcuno come noi?
2. Dio è qualcuno?
3. Dio pensa? (6).

c) Schede di sviluppo.

Le schede di sviluppo hanno lo scopo « di allargare l'insegnamento dato, obbligando l'allievo a qualche ricerca supplementare » durante o dopo il catechismo.

Le ricerche riguardano di solito documenti facili da consultare: Bibbia, messale, catechismo.

Esempi: Ricercare nel Vangelo la narrazione di un miracolo, di un discorso. Riassumerlo e indicare un particolare suggestivo. Rileggere la conversione di S. Paolo, l'incontro del giovane ricco con Gesù e precisare di quale grazia si tratta. Rileggere la conversione della Maddalena, di S. Pietro, del buon ladrone e fare dei confronti; cercare nel catechismo le domande relative a un determinato Vangelo di una domenica dopo Pentecoste, ecc.

Si possono fare delle schede anche senza riferimento diretto ai documenti. Esempi:

Se dovessi preparare il fratellino alla prima Comunione, che cosa gli diresti? Un compagno incredulo ti pone questa o quest'altra obiezione: che cosa gli risponderai?

Far spiegare due immagini correlative: l'Ultima Cena e la Messa; la Pentecoste e la Cresima, ecc.

Le schede di scoperta costituiscono una categoria delle schede di sviluppo. Esse suppongono un lavoro lungo, ricerche e confronti impegnativi. Perciò possono essere presentate come compiti per casa, dati su misura e secondo la tendenza dei singoli. In queste schede è lasciata al fanciullo la massima iniziativa.

In classe le schede di scoperta possono essere fatte col sistema del lavoro a gruppi. In questo modo può essere costruita, ad esempio, una pianta di Gerusalemme coi luoghi e colle rispettive scene. I fanciulli tra

(6) Fargues M., « *Tests* » *collectifs de Catéchisme*, vol. 1°, p. 74.

i 10-13 anni, generalmente, lavorano volentieri in gruppi con grande impegno e sano spirito di emulazione. Tutti possono trovare lavoro secondo la propria capacità, sviluppando così il senso sociale.

Le schede di raccoglimento o di riflessione promuovono soprattutto l'assimilazione soprannaturale e l'aumento della fede coll'adesione cosciente dell'intelletto. Esse costituiscono un punto di arrivo nell'insegnamento religioso avendo per scopo lo sviluppo spirituale e morale dei fanciulli.

Queste schede sono il mezzo più adatto ad aiutare il passo delicato e difficile dal sapere naturale a quello soprannaturale, dalla dottrina ricevuta a quella vissuta.

Alcuni suggerimenti:

— Per fanciulli dagli 8 ai 9 anni. Secondo Maria Fargues in questa età « si tratta, per la maggioranza dei nostri fanciulli, di scoprire l'esistenza di Dio e di entrare in contatto con Lui per mezzo della preghiera » (7).

Per far scoprire la presenza di Dio le schede offrono al ragazzo immagini della vita reale, invitandolo a prendere posizione: per es. una bambina si trova al suo tavolo da lavoro, con questo testo: « Eliana pensa: nessuno saprà quanto io sono applicata ». Il fanciullo dovrà dare un giudizio valutativo.

Per far pregare i fanciulli l'A. suggerisce di dare delle belle fotografie (per es. un paesaggio di montagna) commentate da una adeguata frase biblica, da un cantico, ecc., che eleva l'anima.

— Per i ragazzi dai 10 anni in su si possono comporre degli esercizi di riflessione che esigono maggior maturità intellettuale e spirituale. Riportiamo dalla rivista « *Vérité et Vie* » alcune riflessioni sullo stesso tema della presenza di Dio.

1° Sei felice che Dio ti veda?

2° Sei infelice che Dio ti veda? Perchè?

3° Se tu potessi dire: « Dio non mi vede », saresti più sicuro? « Mio Dio, che siete mio Padre, io so che Voi vedete tutto e che Voi siete presente in me dal mio battesimo...
Se io penso veramente a questa presenza, come sarà diversa la mia vita!... ».

E tutto termina con una risoluzione.

— Sulla *santità della vita* si possono comporre, per il raccoglimento, delle schede sul modello della seguente, data come scheda di lavoro:

1) La Sorgente della santità degli uomini è in Dio?

2) Se Dio vi apparisse in tutta la sua grandezza, che fareste, che direste?

(7) In « *Catéchistes d'aujourdui,* 1952, 4, p. 4-6.

3) Dinanzi alla santità e alla maestà di Dio quale gesto esprime meglio la nostra venerazione?

4) Che cosa significano queste parole, pronunciate da cristiani fervenți: « io voglio diventare un santo? ».

Sul *distacco,* si può, con Marie Fargues, partire dall'episodio del giovane ricco del Vangelo e porre una serie di argomenti adatti alla vita del fanciullo:

« Cerca lealmente di meditare se sei troppo attaccato alle tue cose:
— Se non ti piace prestare i tuoi libri, le matite, i tuoi giocattoli...
— Se non ti piace dare del tuo denaro...
— Se porti invidia a coloro che sono più ricchi o meglio vestiti di te, o a colui che possiede una penna stilografica, ecc.

I soggetti in questo campo non mancano. Per non superare il livello dello sviluppo spirituale dei fanciulli, è bene comporre su ciascun soggetto due o tre schede di grado diverso di difficoltà.

Questo tipo di lavoro di schede oltrepassa il piano strettamente scolastico della catechesi. Bisogna perciò rispettare alcune esigenze suggerite da P. Trémeau (8):

1 - Le risposte non devono essere, in generale, scritte: sono occasione di un dialogo con Dio, di un esame di coscienza nella solitudine, in una chiesa, per es. Si tratta, infatti, di un allenamento eccellente alla meditazione e alla preghiera.

2 - Il risultato, in generale, non deve essere comunicato a nessuno, salvo, se il fanciullo lo desidera, al suo confessore.

3 - Pur raccomandandole e facendo comprendere la loro grande importanza, evitiamo di imporle. Che ciascuno sia libero di prenderne quando lo voglia e di restituirle a suo piacimento.

Indicazioni bibliografiche

Equipe St. Germain de Charonne, *Le travail individualisé au catéchisme,* Ile de France, Paris 1950.

G. Gathelier, *Guide pratique du travail individualisé dans l'éducation religieuse,* Ile de France, Paris 1951.

Marie Fargues, *Catéchisme pour notre temps,* Spes, Paris 1951.

Fiches catéchistiques, Offices Catéquistiques, Paris-Lyon.

Fr. Anselmo, *Esercitazioni catechistiche orali e scritte,* 1-3, Sussidi, Erba.

Rivista: *Vérité et Vie.*

(8) *Pédagogie catéchistique,* L'Ami du Clergé, Langres 1954, p. 256.

2. Disegni.

Il disegno nell'insegnamento religioso può essere considerato da due punti di vista: disegno come sussidio intuitivo in mano al catechista per la presentazione delle verità e per fissare i punti centrali; disegno come espressione libera dell'esperienza interna del fanciullo e come tecnica per assicurare la sua collaborazione attiva e interessata.

a) Disegni del catechista.

Il disegno intuitivo tracciato dal catechista sulla lavagna durante il catechismo e magari ricopiato dai fanciulli ha un valore tutto speciale nel processo didattico. Specialmente nel momento dell'assimilazione naturale e della fissazione dell'idea madre, i disegni simbolici possono costituire un valido contributo. Il loro nascere davanti agli occhi dei fanciulli procura gioia e tiene sveglia l'attenzione. Un disegno ben riuscito facilita la ricapitolazione della lezione più facilmente delle noiose ripetizioni.

Non bisogna, però, esagerare, con la pretesa di esprimere tutti i singoli punti della dottrina con disegni appropriati. Basterà limitarsi ad uno o al massimo due disegni per lezione. Non sarà necessario, anzi secondo le esperienze fatte può essere addirittura controproducente, disegnare dei personaggi umani e delle scene complete. Del resto tale arte è riservata a pochissimi catechisti dotati. Basta far lavorare la fantasia dei fanciulli con alcune linee ben scelte.

Secondo catechisti esperti in materia, i disegni migliori sono quelli simbolici che si basano sul principio così riccamente usato dal Signore nelle parabole. Il cestino, il pesce, la porta, la chiave, la brocca, ecc. esprimono una verità profonda come nelle parole del Redentore e nell'arte cristiana.

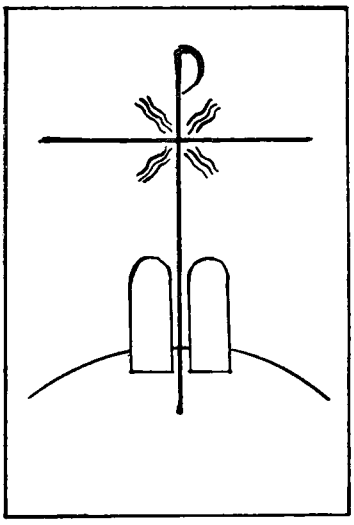
Riportiamo (pagg. 580, 581) alcuni esempi usati con grande successo dalla Knechtle (9) e dal Goldbrunner (10).

b) Disegni e temi dei fanciulli.

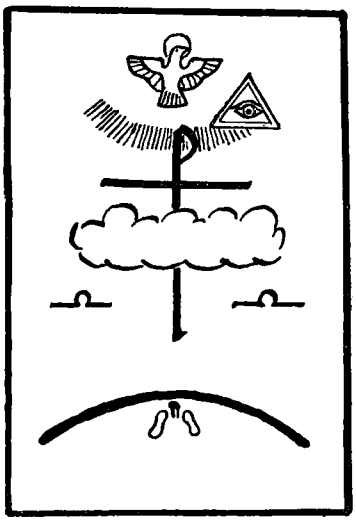
Il disegno nella catechesi è molto più importante come mezzo per ottenere l'interesse e la collaborazione attiva dei fanciulli. Intendiamo riferirci ai disegni liberi fatti dai fanciulli, sia pure dietro suggerimento del catechista.

Si obietta spesso che i ragazzi non sono capaci di disegnare.

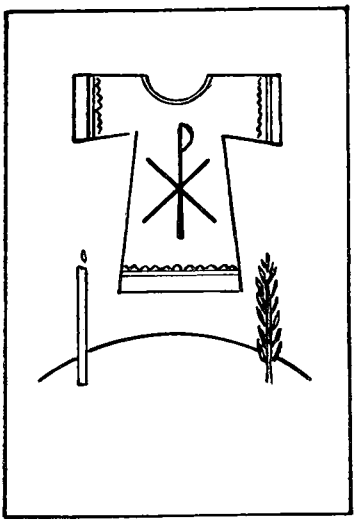
(9) *Mit dem Kind durchs Kirchenjahr,* Herder, Freiburg 1954.
(10) *Katechismusunterricht mit dem Werkheft,* Kösel, München 1955.



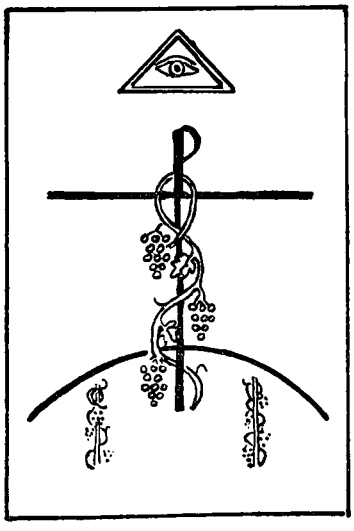
Il Comandamento principale.
Abbiamo un solo comandamento: la carità.



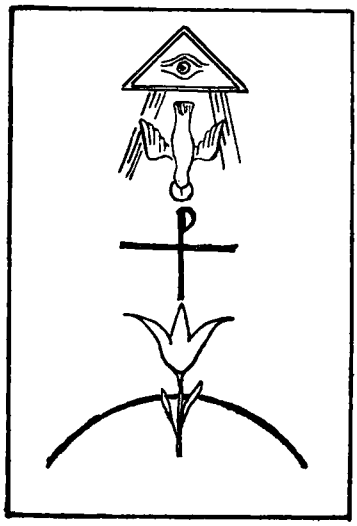
Ascensione.
In Cristo arriviamo anche noi al Padre.



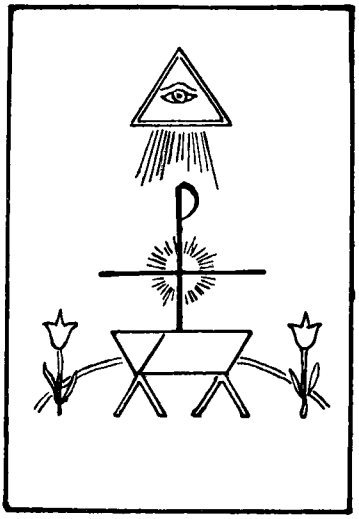
La veste nuziale.
Stiamo preparandoci la veste nuziale.



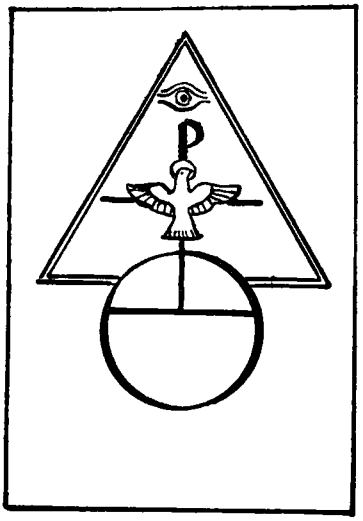
La vigna del Signore.
Noi siamo tralci della vite di Cristo.



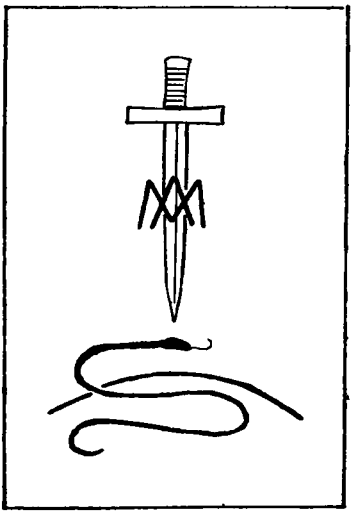
ANNUNCIAZIONE.
Dal cielo entra Cristo nel mondo.



NATALE.
La nuova Luce, Cristo nella grotta di Betlemme.



SS. TRINITÀ.
In Cristo noi viviamo già ora nella Famiglia divina.



IMMACOLATA CONCEZIONE.
La Madre di Cristo è Immacolata. Essa uccide il serpente.

Rispondiamo: non si esigono opere d'arte, ma sincerità di sentimento e volontà e sforzo di dar veste espressiva al proprio pensiero. Bisogna correggere i primi tentativi e evitare assolutamente i giudizi di disprezzo e di ironia. È vero, tuttavia, che solo un buon narratore, che ha il dono dell'immaginazione e della penetrazione psicologica, potrà far disegnare con successo. L'esperienza attesta che quando l'anima è piena, quando il ragazzo ha qualche cosa da dire col linguaggio figurato, il disegno non incontra difficoltà particolari nella catechesi. Il primo compito del catechista, perciò, è questo: riempire le anime, offrire loro un materiale abbondante per la riflessione.

Benchè si debba riconoscere che l'uso sistematico del disegno al catechismo suppone il suo impiego regolare nella didattica delle altre materie scolastiche e che i ragazzi specialmente dai 10-12 anni trovano una certa vergogna e scontentezza di vedere meschini i loro personaggi immaginati molto più belli, insistiamo sui *vantaggi* dei disegni liberi.

Diciamo liberi e spontanei e non imposti coll'autorità e controllati con severità eccessiva. Ripetiamo ancora che i ragazzi disegnano quando hanno qualche cosa da dire. Perciò prima bisogna fare contemplare delle verità che saranno poi espresse anche con qualche frase esplicativa che accompagnerà immancabilmente il disegno. La spontaneità non proibisce, però, di dare qualche suggerimento ai fanciulli.

Il disegno spesso esige un tempo notevole. Perciò il catechista non può servirsene nelle ore di catechismo già brevi. Allora egli avvierà solo i fanciulli invitandoli ad impiegare in questa occupazione piacevole il tempo libero.

Il catechista, preparando le lezioni, cercherà anche di suggerire agli alunni temi di disegno, che variano secondo l'ambiente e le circostanze. Molti manuali riportano suggerimenti di questo genere (11).

Ecco qualcuno da scegliersi secondo le difficoltà:

— Disegni ornamentali: ricopiare e ornare il testo di una questione del catechismo, illustrare le preghiere Pater, Ave o la domanda preferita.

— Disegno e ritaglio: per illustrare la parabola del Buon Pastore ciascun bambino disegna e ritaglia una pecorella e vi mette il suo nome; il tutto è raccolto sul tavolo, intorno all'immagine di un pastore.

— Disegno di ricostruzione dopo una visita o una recita: Disegnare i luoghi dove l'Eucaristia viene consacrata, distribuita, conservata, le cerimonie del battesimo, ecc.

(11) Così il Catechismo nazionale francese, tedesco e olandese, come i testi di Quinet e Derkenne.

— Disegno di classificazione: disegnare per ordine d'importanza le cose di cui un bambino cristiano deve essere fiero.

— Disegni di simboli: le diverse maniere di portare la propria croce. Delineare il cammino del cielo — pericoli, tentazioni, le vie diverse — coll'ascensione di una montagna. Il Corpo mistico sarà rappresentato da una vite e dai tralci coi frutti o da una barca (simbolo preferito dai fanciulli di 9-10 anni).

— Dittici d'associazione (per rassomiglianza, per contrasto): disegnare da una parte il nutrimento del corpo, dall'altra quello dell'anima, il tribunale degli uomini e quello di Dio, i doni dei Magi e quelli del bambino, ciò che significa lo Spirito Santo e ciò che ispira lo spirito maligno.

— Trittici di successione (prima, durante, dopo): disegnare un miracolo di Nostro Signore in tre quadri; San Pietro prima, durante e dopo la Pentecoste; l'anima prima, durante e dopo il battesimo, ecc.

3. Il quaderno di catechismo.

La didattica moderna raccomanda con insistenza il quaderno dell'allievo. Ci sono anche nel catechismo delle *ragioni speciali* che raccomandano l'introduzione di questo mezzo di collaborazione e di tecnica didattica. Esso, infatti, costituisce un ottimo prolungamento della scuola, con la possibilità di applicazioni pratiche personali; favorisce l'autoattività dell'alunno; assicura una ripetizione e ricapitolazione più completa.

Molti catechisti mossi da queste considerazioni hanno introdotto il quaderno di catechismo nell'insegnamento dei fanciulli. Specialmente F. H. Drinkwater nel suo metodo « Sower » ne fa un uso sistematico. Anzi, fino a 12 anni di età, egli sostituisce il testo col quaderno di catechismo costruito gradatamente dal fanciullo sotto la sorveglianza del catechista. Anche in Germania si preferisce la costruzione ex novo dei quaderni. Il fanciullo comincia a riempire il suo quaderno con disegni e scritti propri. Le frasi riassuntive e gli schemi intuitivi costituiscono il contenuto del quaderno in modo che gradualmente diventi il « suo libro », che sarà poi conservato gelosamente.

In Francia e in Italia il quaderno di catechismo ha preso un altro indirizzo. Invece di presentare dei fogli bianchi si preferisce dare in mano ai fanciulli delle pagine stampate che invitano al lavoro e alla riflessione: così per es. i quaderni del metodo Quinet, Boyer, Derkenne, e quelli delle case editrici italiane che rassomigliano perciò alle fiches di lavoro nel senso largo della parola.

Ambedue i metodi hanno dei vantaggi e sono attuabili. Dipenderà dalla preparazione del catechista e dal metodo adottato nell'insegnamento religioso lo stabilire quale forma sia più conforme alle singole circostanze.

Qualche suggerimento pratico. — Già in scuola i ragazzi possono copiare i disegni intuitivi e gli slogans più espressivi che costituiscono il punto centrale della lezione; riscrivere quel breve testo scritturale o definizione essenziale che dovranno essere imparati a memoria; qualche volta sarà utile far trovare le applicazioni pratiche dai ragazzi stessi e farli scrivere sulla lavagna. Alla fine il catechista sceglie le migliori e le fa copiare sui quaderni.

Il quaderno sarà poi lo strumento principale del lavoro e dei compiti di casa. Il catechista dovrà darli con grande intuito pedagogico per non rendere odioso e gravoso l'insegnamento della religione.

I compiti possono avere i seguenti temi che riportiamo per dare dei suggerimenti ai catechisti:

disegni da fare o da completare;

far copiare un breve testo del Vangelo o alcune frasi importanti del Catechismo in bella calligrafia;

componimento: per es. spiegazione di una immagine, descrizione dei luoghi e degli oggetti liturgici (chiesa, fonte battesimale, altari, statue), spiegazione di atti liturgici in rapporto col mistero o sacramento studiato (la Settimana santa, il rito battesimale, la S. Messa, offrono spunti numerosi);

riassunti da fare (letture, avvenimenti biblici, parabole e miracoli di Gesù, episodi della vita dei santi);

ricerca dei documenti e monumenti religiosi in relazione colle lezioni (immagini religiose, illustrazioni, cartoline rappresentanti monumenti religiosi, ecc.) e soprattutto dei luoghi diocesani conosciuti dai fanciulli (santuari, cattedrali e basiliche, statue, ecc.);

ricerca nel messale per abituarli ad adoperarlo. Per es. cercare a quale domanda del catechismo si riferisce un oremus tra i più facili, fare la lista delle feste, analizzare i sentimenti del testo di una Messa, ecc.;

lo stesso lavoro nel Vangelo. Indicare i capitoli dei libri neotestamentali che illustrano le lezioni o la festa liturgica e far copiare la frase più importante;

far rivivere attivamente gli episodi evangelici colle narrazioni quali le avrebbero fatte i testimoni oculari. Per es. il ragazzo dei due pesci racconta la moltiplicazione del pane;

composizione di preghiera libera e personale dei personaggi biblici. Così per es., preghiera di Adamo dopo aver constatato la bellezza delle creature, la preghiera di ringraziamento del figlio prodigo;

studio del senso dei testi. Indagare il senso di una parabola, enumerare le virtù di un santo personaggio, confrontare due testi biblici, la promessa e la realizzazione;

soluzione alla luce della dottrina studiata di casi di coscienza che si riferiscono alla vita dei fanciulli. Come valutare la condotta di alcune persone, quale conclusione ricavare da esempi dolorosi, condotta da tenere in tale o tal'altra circostanza, giudizio da dare dei diversi fatti di cui tutti parlano, ecc.

È un genere di esercizi che può moltiplicarsi all'infinito secondo l'iniziativa del catechista.

4. Le prove oggettive nella catechesi.

Parlando delle tecniche suggerite dalla didattica moderna ricordiamo anche le prove oggettive, che costituiscono un mezzo adatto per il controllo di profitto. Il catechista deve sapere con precisione quanto hanno capito e progredito i suoi allievi per conformare il suo insegnamento alle esigenze reali e per evitare che apprendano degli errori o rimangano al livello della pura memorizzazione senza una vera assimilazione.

Catechisti esperti nelle tecniche didattiche moderne hanno applicato anche nel catechismo le prove oggettive, che propongono domande precise e concrete diverse da quelle del testo e descrivono situazioni reali e pratiche (12).

Le prove oggettive *differiscono dalle schede* di lavoro individualizzato, benchè nella costruzione e nel procedimento abbiano dei punti in comune.

— Esse sono fatte per verificare il lavoro svolto e per controllare le conoscenze e la loro esattezza e non direttamente per far lavorare i fanciulli come le schede.

— Le prove sono imposte collettivamente e non sono lasciate alla libera scelta dell'allievo.

— Le prove nel catechismo sono destinate al controllo, ma costi-

(12) Due articoli di L. Calonghi in « Orientamenti Pedagogici » (Come giungere ad un controllo oggettivo delle conoscenze catechistiche, 1955, p. 43-55; Rassegna di prove oggettive di catechismo, 1956, p. 410-420) ci informano delle prove oggettive finora esistenti nel campo internazionale. Le più notevoli sono quelle di Frère Grêgoire F.S.C., *Les devoirs exercices et tests catéchistiques*, Montreal 1942; di Marie Fargues, *Tests collectifs de catéchisme*, Paris 1960; e quelle compilate con maggior impegno scientifico di Ch. Sandron, *Contrôle objectif des connaissances catéchistiques en fin de scolarité primaire*, Namur 1953. In Italia Fr. Anselmo F.S.C. ha pubblicato un certo numero di prove su « Sussidi » nel 1954.

tuiscono un esercizio e non un esame nel senso classico della parola. Perciò sulle prove non si dà il voto e i risultati non vengono comunicati (Fargues). Esse possono diventare un mezzo utile per scoprire gli errori e assicurarsi della comprensione dei fanciulli; il fanciullo deve, perciò, accoglierle con simpatia e compilarle con spontaneità per evitare la preoccupazione di ripetere formule imparate a memoria.

Le prove oggettive possono aver luogo alla fine della trattazione di un'unità tematica. Il catechista prepara il testo, sui punti più importanti della dottrina spiegata, tenendo conto dell'età e dell'istruzione degli alunni. Sarebbe ideale il dare a ciascun allievo una copia della prova per evitare la noia e le difficoltà del dettato e della copiatura. Nella presentazione sarà necessario ricordare ai fanciulli espressamente che ci interessiamo solo dell'esattezza delle loro conoscenze religiose e non delle formule precise del catechismo e che non saranno nè lodati nè biasimati a motivo delle risposte giuste o sbagliate.

Quando la prova consiste in una serie di domande sarà utile, per stimolare il lavoro, determinare anche il tempo.

Il catechista corregge le prove coll'aiuto della chiave di correzione, facendo uno specchietto riassuntivo che rivela con evidenza la situazione della classe e scopre gli errori comuni. In seguito bisognerà preparare le schede di ricupero, di cui abbiamo già parlato.

Alcuni esempi.

Lo spirito inventivo del catechista moltiplicherà prove adatte alle esigenze particolari della propria scuola di catechismo. Per rendere familiare questa tecnica riportiamo alcuni esempi tipici.

Ispirandoci al P. Trémeau (13), possiamo ricordare sei categorie principali di prove.

1 - *Le prove « vero-falso » o « sì-no »*. Si pone una domanda molto precisa alla quale non vi è che una risposta: sì o no. Queste prove sono molto usate e sono facili da comporre e rapide da correggere.

Esempio: su Dio Creatore (14):

Sì o no.

1) La terra esisteva prima di Dio? .....
2) Dio esisteva prima della terra? .....
3) La terra ha avuto un inizio? .....
4) Dio ha cominciato ad esistere? .....
5) Dio si è servito di qualche cosa per far la terra? .....
6) È difficile per il Signore creare tutte le cose esistenti? .....

(13) *Pédagogie catéchistique*, p. 263-67.
(14) M. Fargues, cit. da L. Calonghi, art. cit., p. 415.

2 - La *prova a scelta multipla* è quella in cui ad una domanda data si propongono più risposte, le une vere, le altre false. Il fanciullo deve scegliere. Es.:

Ci si deve comunicare spesso:
1° per aumentare in noi la grazia;
2° perchè il signor parroco possa dire che vi sono molte comunioni;
3° per far piacere al buon Dio;
4° per essere giudicati bene.

3 - La *prova d'accoppiamento*. Si pone su una colonna un certo numero di fatti (avvenimenti della vita di Gesù, feste dell'anno, ecc.) e, parallelamente, le nozioni corrispondenti (date, luoghi, ecc.), ma in disordine. Il ragazzo deve ristabilire l'ordine.

Esempio:

Natale	1) 1° novembre.
Tutti i Santi	2) 8 dicembre.
Annunciazione	3) 25 marzo.
Immacolata Concezione	4) 25 dicembre.

4 - La *prova di complemento*. Si dànno delle frasi incomplete e il ragazzo deve completarle. Test suscettibile di grandi variazioni.

Trovare la parola che dona un *senso corretto* a frasi incomplete.

Esempio a proposito della differenza tra l'anima e il corpo:

Il mio ..... soffre il freddo.
La mia ..... pensa.
La mia ..... soffre della pena dei miei genitori, ecc...

Altri esempi che riguardano la *memorizzazione dei luoghi*:

1) Gesù Bambino è nato a ..... e fu posto in una ..... perchè non v'era posto in nessun .....
2) Nella notte vennero i ..... ad adorarlo e portarono con loro molti ..... Più tardi giunsero anche i ..... che venivano dall'Oriente.
3) Cercato a morte dal re ..... Gesù fu portato in ..... Di là ritornerà per abitare a .....
4) All'età di ..... anni, Gesù si recò al ..... insieme con ..... Egli rimase nella città di ..... per tre giorni, stando nel tempio (15).

Altri esempi riguardano la *memorizzazione di persone*:

1) Quanti giorni dopo la nascita imposero il nome a Gesù? (Cfr. Luc. II, 21)
2) Quale sacerdote ricevette Gesù nel tempio? (Cfr. Luc. II, 25)
3) Dove fu portato poi Gesù Bambino? (Cfr. Luc. II, 39)

(15) « Sussidi », 1954, 1, 44.

4) Che cosa dice l'Evangelista del Divin Fanciullo?
(Cfr. Luc. II, 40)
5) Quanti giorni rimase a Gerusalemme Gesù dodicenne?
(Cfr. Luc. II, 46)
6) Che fece in tal tempo?
(Cfr. Luc. II, 46)
7) Dove passò Gesù il resto della sua giovinezza?
(Cfr. Luc. II, 51) (16).

Trovare il nome corrispondente a una *definizione data.*

Esempio:

RISPONDI con una parola del catechismo:

	Come si chiama?
1) Il dispiacere di aver offeso Dio?	(Dolore)
2) La volontà risoluta di non più peccare?	(Proponimento)
3) Dire al sacerdote confessore le colpe commesse?	(Accusa)
4) Richiamare alla mente i peccati commessi?	(Esame)
5) La preghiera o l'opera buona imposta dal Confessore?	(Penitenza) (17).

DEFINISCI con una parola che atto è:

1) Tizio porterà via il portafoglio a Caio senza che costui se ne avveda
(.....)
2) Tizio aggredisce Caio e gli ruba il danaro
(.....)
3) Tizio denuncia Caio come ladro (*e non è vero*)
(.....)
4) Tizio dice alla gente che Caio ha commesso una cattiva azione (*ed è vero*)
(.....)
5) Tizio vede molto denaro in mano a Caio (*uomo onesto*) e pensa che l'abbia rubato
(.....) (18).

Mettere una croce a fianco delle persone che mancano al 7° o al 10° comandamento.

Un operaio si nasconde per lasciare il lavoro alle 3 e mezza invece che alle 4.
Un padrone sbaglia intenzionalmente i conti per dare 500 lire di meno al suo operaio.
Un libraio compera un libro a 1000 lire e lo rivende a 1250.
Un commerciante crede di pagare 660 lire e invece ne dà 560.
Giovanni cerca il mezzo di prendere al compagno la sua stilografica.
Giovanni negli spogliatoi ruba il portamonete ad un compagno.
Per attirare clienti un mercante aggiunge un po' di pece per far vedere che passa il peso (19).

(16) « Sussidi », 1954, 1, 42.
(17) « Sussidi », 1954, 3, 143.
(18) « Sussidi », 1954, 4, 185.
(19) Citato da L. CALONGHI, art. cit., p. 417.

Rispondere ad una serie di *domande* dando per ciascuna la parola conveniente.

La lista di queste parole è unita, in disordine, al questionario.

Colloca le dieci parole qui sotto elencate accanto alla propria definizione:
Empietà - Idolatria - Simonia - Superstizione - Sacrilegio - Adorazione - Apostasia - Venerazione - Irreligiosità - Eresia.

1) .....: Culto di false divinità.
2) .....: Rifiuto a Dio d'ogni culto.
3) .....: Irriverenza per le cose divine.
4) .....: Profanazione di cosa sacra.
5) .....: Culto reso in modo non conveniente.
6) .....: Compravendita di cose spirituali.
7) .....: Culto reso a Dio.
8) .....: Negazione di verità rivelate.
9) .....: Culto reso ai Santi.
10) .....: Rinnegare il cattolicesimo già professato (20).

Completare *schemi o disegni* (per es. una carta geografica della Palestina di cui non è stampato che il confine e qualche punto di riferimento).

Completare una *frase della Sacra Scrittura* di cui si dà solamente il principio (per es. Beati i poveri...).

Es.: COMPLETA il seguente brano evangelico:

« Non accumulate ..... sulla terra, ove la ruggine e ..... li consumano, ... e ove i ..... li dissotterrano e .....; ma accumulatevi tesori nel ....., ove non v'è ruggine nè ....., e ove i ..... non dissotterrano nè .....

Giacchè dove c'è il tuo ..... ivi sta anche il tuo ..... ».

(S. Matteo, VI, 19-21) (21).

Identica operazione fornendo, *in disordine,* il seguito delle frasi (Cfr. prova d'accoppiamento).

5 - *La prova di valutazione.* Si devono giudicare molteplici *casi di coscienza.* Si sottomette al giudizio degli allievi l'atto di una persona concreta, domandando loro di rispondere brevemente se questo atto è buono, indifferente, o cattivo.

Sottolineare la risposta esatta:

Un superiore comanda a un inferiore di fare un peccato. Il superiore pecca facendo così?
Un padrone consiglia un operaio a peccare. Pecca il padrone?
Un padrone aiuta un operaio a fare un peccato. Pecca il padrone?
Un superiore non impedisce a un inferiore di fare un peccato, mentre potrebbe facilmente farlo. Pecca quel superiore?

(20) « Sussidi », 1954, 2, 89.
(21) « Sussidi », 1954, 4, 185.

Un padrone consiglia un operaio a non fare un peccato, ma l'operaio lo fa ugualmente. Pecca il padrone?

Mettere una croce vicino alle persone che sono arrivate ancora in tempo per la Messa:

Marco arriva durante la consacrazione .....
Giovanna arriva quando si canta il Gloria .....
Maria arriva quando il sacerdote comincia l'Introito .....
Marcello arriva dopo la Comunione .....
Giacomo arriva durante la predica .....
Giulio arriva quando il sacerdote esce di sacrestia ..... (22).

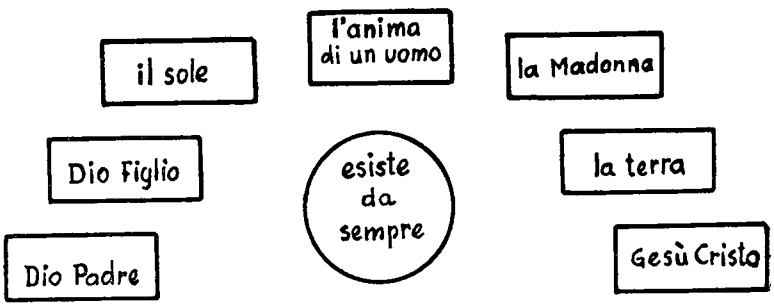
6 - *Prove a figurazioni geometriche.* Non è un tipo particolare di tests, quanto piuttosto una serie di raffigurazioni efficaci, adattabili a tutte le categorie. Il procedimento consiste in questo: le frasi, le nozioni, o le parole sono racchiuse in figure diverse e bisogna ricongiungerle con un segno oppure separarle o cancellarle, ecc. È la formula che più rassomiglia ad un giuoco. Le figure possono essere un cerchio, un rettangolo, ecc. e la sola variazione può essere sufficiente a rinnovare l'attenzione degli allievi per materie già conosciute.

Così per i *casi di coscienza.* A una serie di figure si oppongono espressioni come: « permesso », « proibito », « ha torto », « ha ragione », « è un peccato mortale », « è un peccato veniale », ecc. Un quadro si trova alla sinistra della colonna dei casi di coscienza, l'altro a destra; gli alunni fanno il raccordo a loro scelta.

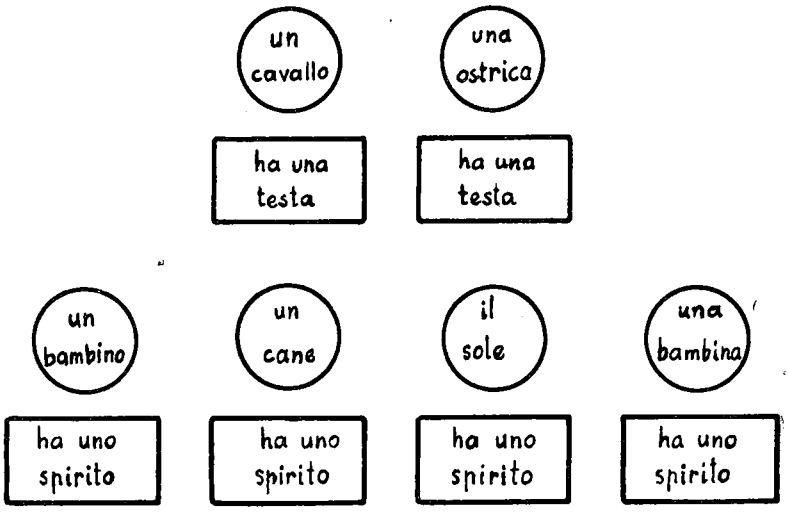
O ancora, di fronte a ciascun caso, si mette un cerchio, all'interno del quale il fanciullo scriverà un segno che esprime il suo giudizio (per es. m, male; b, bene; mm, molto male; ecc.).

Altri esempi in materia dogmatica (23).

Eternità di Dio.



(22) Citato da L. Calonghi in « Orientamenti Pedagogici », 1956, p. 417.
(23) M. Fargues, *Tests collectifs de catéchisme,* I vol., p. 82 e 103.



Spiritualità dell'anima umana.

Vita soprannaturale: espressioni da congiungere o no a condizioni varie: non è battezzato e non ha raggiunto l'età della ragione; ha commesso un peccato mortale e non si pente di tutto cuore; ama Iddio con tutto il suo cuore, ecc...

Osservazioni: 1 - Non c'è bisogno di dire che *spesso lo stesso test può essere presentato in diversi modi* — eccellente mezzo per far penetrare le verità.

Così per es. per far distinguere la *Chiesa*, società soprannaturale, e la chiesa in quanto edificio, Marie Fargues è ricorsa a tre procedimenti:

1) Serie di frasi seguite da una parentesi in cui il ragazzo deve mettere o la parola « società » o la parola « edificio ».

2) Serie di frasi inquadrate ciascuna in un rettangolo accompagnato da due cerchi in cui si trovano le parole « Chiesa società » e « Chiesa edificio ».

3) Serie di frasi in cui la parola « chiesa » è priva della sua prima lettera. I ragazzi devono mettere una maiuscola o una minuscola.

2 - Si possono *combinare* insieme *due formule.*

Per es., riguardo alla Chiesa, M. Fargues combina il n° 1 e il n° 3. Oppure (cfr. test « sì-no »), riguardo alla distinzione degli « istinti » e

degli « atti di ragione », una serie di frasi è numerata (es., 1° Nascondo in un buco una manciata di noccioline; 2° Gemo se ho male e canto se sono lieto; ecc.) e sotto si trovano due caselle, una per gli istinti, l'altra per gli atti di ragione: il ragazzo deve porvi i numeri giusti.

È evidente che tali tecniche esigono pratica e studio.

5. Il mimo e la drammatizzazione.

La drammatizzazione è una delle tecniche che riesce meglio ad approfondire i sentimenti religiosi e a esprimerli con spontaneità.

a) Il compito dei gesti nella catechesi.

Una constatazione universale è questa: il mimo viene compreso da tutti, i gesti costituiscono in ogni epoca il *linguaggio più comune* e comunicativo, facilmente comprensibile per tutti, in modo da diventare il mezzo intuitivo più indicato per comunicare i concetti astratti.

Nel Cristianesimo, poi, i gesti, come i segni nei sacramenti, possono esprimere le più alte realtà spirituali. La grazia comunicata sarà facilmente comprensibile dai segni esterni. Così i gesti nella Santa Messa hanno un significato profondo. I gesti costituiscono il mezzo più naturale e spontaneo per *esprimere la vita interiore* e per conoscere lo stato affettivo dell'interlocutore. Questo vale soprattutto per i sentimenti religiosi.

La drammatizzazione *fa rivivere* in modo interessante *le scene* storiche e lo stato d'animo dei primi attori dei grandi avvenimenti biblici, aiutando efficacemente a immedesimarsi con i sentimenti e le intenzioni dei protagonisti.

La drammatizzazione offre *possibilità di moto,* che è una necessità per i fanciulli. L'adulto non comprende tutta la portata e l'importanza del gesto, perchè ha un atteggiamento fondamentale di immobilità e tranquillità e pretende che il fanciullo faccia altrettanto. Questi, invece, ha bisogno di movimento anche nel catechismo. La drammatizzazione sfrutta questo bisogno ai fini della catechesi stessa.

b) Applicazione.

Perchè la drammatizzazione serva anche ad approfondire i sentimenti religiosi è indispensabile tener conto di alcune esigenze fondamentali.

— È necessario *suscitare* nell'animo del fanciullo *sentimenti profondi;* soltanto dopo lo si invita all'espressione mediante gesti. Invece di

cominciare col comando « fai quel gesto », bisogna far pensare alla cosa corrispondente. Per insegnare una buona genuflessione bisogna aumentare l'umiltà e il bisogno di adorazione, per condurre agli atti esterni di dolore (percuotere il petto) bisogna risvegliare il sentimento di colpevolezza.

Nell'esecuzione si badi soprattutto alla *semplicità* e alla *spontaneità*. Il catechista non si preoccupi dell'effetto teatrale e della perfezione tecnica. La ripetizione e le prove renderebbero noiosa la drammatizzazione. Le rappresentazioni, perciò, devono avvenire sempre nell'ambito della scuola di catechismo, senza la presenza di invitati. Per ragioni di semplicità saranno eliminati, pure, lo scenario e il costume.

— *Tutti i fanciulli* devono prendere *parte attiva* alla drammatizzazione. Spesso occorrono numerosi personaggi con compiti secondari. Si faccia in modo che ci sia posto per tutti. Così nella drammatizzazione delle nozze di Cana il numero degli invitati che chiedono da bere e assistono al miracolo e gustano il vino esclamando: « miracolo! », può variare a piacere; così pure dev'essere numerosa la folla che dopo la tempesta sedata esclama: « chi è dunque quest'uomo che comanda al vento? ».

Sottolineiamo, ancora, la necessità della partecipazione attiva da parte di tutti gli alunni. Tutti devono essere veri attori e *nessuno immobile e passivo*. Nella catechesi siano dunque proibiti i cosidetti « quadri viventi », dove i personaggi sono fissati in un atteggiamento più o meno convenzionale. Le scene devono essere reali, e in esse la gente parla e agisce.

— Il successo della drammatizzazione nel catechismo dipende in gran parte dal catechista. Egli deve aiutare i fanciulli non solo assumendo il compito di regista e di suggeritore — per evitare che gli alunni debbano imparare a memoria dei brani lunghi — ma soprattutto creando una atmosfera sacra col suo spirito di fede, con la sincerità e la semplicità del suo sentimento religioso.

c) Realizzazioni.

Non intendiamo presentare delle scene fatte, ma suggerire alcuni temi che con facilità possono essere sceneggiati da un catechista esperto e volonteroso.

L'Antico Testamento è ricco di avvenimenti che possono servire alla drammatizzazione. Così la tentazione di Adamo e Eva, il loro castigo, il sacrificio di Abramo, la storia di Tobia e Giobbe, di Giuseppe, il dialogo tra Ezechiele e gli esiliati, ecc.

Soprattutto la *vita di Gesù* abbonda di fatti che si prestano alla rappresentazione: la fuga in Egitto, la vita di Nazaret, il ritrovamento nel

tempio, il battesimo, la tentazione e i momenti più salienti della vita pubblica di Gesù, soprattutto la Passione.

I miracoli costituiscono un soggetto eccezionalmente atto alla drammatizzazione. Secondo esperienze realizzate, alcuni miracoli sono molto vicini all'anima dei fanciulli. Così la guarigione del cieco nato presentata in 4 scene riuscitissime, la moltiplicazione del pane, ecc.

Anche le *parabole* del Signore si possono utilizzare, non tanto per ricostruire le scene in esse presentate, ma per far comprendere meglio il significato profondo che ha attribuito loro Gesù.

Anche la *liturgia* della Chiesa, talvolta, si presta a simili drammatizzazioni. Così la festa di Cristo Re, il Natale, l'Epifania, la rinnovazione dei voti battesimali, la vigilia Pasquale, la processione del Corpus Domini, la Madonna Pellegrina, il battesimo di un piccolo, ecc.

Notiamo, infine, che si possono rappresentare anche scene della *vita quotidiana* del fanciullo. Simili rappresentazioni hanno il grande valore di una vicinanza vitale e la forza d'imitazione. Così, per es., una scena di lutto in due tempi: primo quadro: due bambini vicini al letto di morte del loro papà; secondo quadro: Dio perdona le pene temporali, perchè sente una voce che prega per il defunto e vede le opere buone offerte per lui. Così pure scene delle opere di misericordia, ecc. (24).

Riconosciamo che l'impiego della drammatizzazione nell'insegnamento religioso richiede una preparazione speciale e un tempo notevole da parte del catechista. Vale, però, la pena di sacrificare del tempo, perchè quando i ragazzi ne sono entusiasmati, si potrà ottenere molto da loro.

(24) Drinkwater F. H., *La Religion enseignée par le drame,* in « Lumen Vitae », 1948, 3, p. 154-172.

Indicazioni bibliografiche

EQUIPE ST. GERMAIN DE CHARONNE, *Le travail individualisé au catéchisme,* Ile de France, Paris 1950.

G. GATHELIER, *Guide pratique du travail individualisé dans l'éducation religieuse,* Ile de France, Paris 1951.

MARIE FARGUES, *Catéchisme pour notre temps,* Spes, Paris 1951.

Fiches catéchistiques, Fiches de travail, Offices Catequistiques, Paris-Lyon, 1954.

FR. ANSELMO, *Esercitazioni catechistiche orali e scritte,* 1-3, Sussidi, Erba.

M. FARGUES, *Tests Collectifs de Catechisme,* 2 vol., Cef, Paris 1950-51.

EQUIPE SACERDOTALE DE SAINT-LUIS D'ALTFORTVILLE, *Initiation au mystére chrétienne,* vol. 3, Lethielleux, Paris 1955; *Guide pour l'utilisation des fiches,* Lethielleux, Paris 1956.

CH. QUINET, *Carnet de préparation d'un catéchiste,* 3 vol., Spes, Paris, 1945.

O. KNECHTLE, *Mit dem Kind durchs Kirchenjahr,* Herder, Freiburg. 1954.

F. GOLDBRUNNER, *Katechismusunterricht mit dem Werkheft,* vol. 3, Kösel, München 1955.

Catechismo di Pio X spiegato con disegni, LDC, Torino.

CH. BOYER, *Mon cahier biblique; Mon devoir de Catéchisme, de Liturgie,* L'École, Paris.

CAN. QUINET, *Mon cahier de Liturgie; Mon cahier de la vie de notre Seigneur,* Spes, Paris.

F.S.C. DI MONTREAL, *Mon cahier de Religion.*

Il mio quaderno di Catechismo, LDC, Torino.

Quaderno attivo della Dottrina cristiana, Edizioni Paoline, Roma.

Verité et Vie - Fiches religieuses.

CAP. IV

L'ATTIVISMO NELLA CATECHESI PROCEDIMENTI DI ESPERIENZA RELIGIOSA INTERNA

Il catechismo ha come fine principale l'aumento e l'approfondimento della fede e della carità. Nell'insegnamento religioso è necessario, pertanto, tendere a quelle esperienze religiose interiori che favoriscono tale aumento e approfondimento.

È vero che la filiale e gioiosa sottomissione all'autorità di Dio, l'adesione consapevole della mente umana e la risposta effettiva dimostrata con la vita cristiana esemplare, in definitiva, appartengono al mistero della grazia e della libertà. Ma è pure vero che il bambino possiede già in germe quelle virtù infuse, che devono crescere e svilupparsi. Il compito del catechista è questo: promuovere le esperienze religiose che costituiscono l'humus, l'ambiente favorevole alla crescita delle virtù infuse. In questo senso la nostra catechesi è veramente mistagogica, cioè una introduzione graduale a realtà soprannaturali già possedute germinalmente. Alcuni procedimenti applicati al catechismo tendono a ciò. Accenniamo all'atto di fede, alla preghiera, al canto e alla liturgia.

1. L'atto di fede.

Il sapere religioso non si svolge su un puro piano naturale, ma su quello soprannaturale: accettazione delle verità rivelate per autorità. Questa umile accettazione non è solo atto dell'intelletto, ma di tutto l'uomo, è frutto di una esperienza religiosa che si effettua soprattutto nell'atto di fede esplicito. Si tratta di un atteggiamento complesso in cui l'uomo si sottomette a Dio e considera Dio scopo della sua vita.

Nel catechismo questi atti di fede consapevoli, ripetuti con una certa frequenza, rappresentano una mèta e possono essere promossi in vari modi:

— *Dalla fede del catechista.* La legge psicologica « il fanciullo agisce per imitazione » vale soprattutto riguardo all'atto di fede. I fanciulli, appunto perchè possiedono il germe della fede, intuiscono le ragioni degli atteggiamenti del catechista e le sue convinzioni non rimangono nascoste.

— *Dalla motivazione dell'autorità di Dio.* Per questa motivazione graduale bisogna, anzitutto, far comprendere che la dottrina esposta dal catechista è quella della Chiesa. I fanciulli si affezionano facilmente al catechista e ne accettano l'insegnamento. Fin dall'inizio bisogna, però, insistere sulla missione magistrale da lui avuta dalla Chiesa e sfruttare tutte le occasioni che aiutano a sottolineare che il catechista è un mandato. Così, si farà notare che il libro di catechismo porta l'approvazione del vescovo; lo stesso dovranno rivelare le ispezioni dell'insegnamento religioso. Il fatto poi che il fanciullo sente ripetere dal catechista le stesse verità che si annunziano dal pulpito, dove l'autorità di Dio è più visibilmente garantita, approfondisce la convinzione che il catechista parla e insegna per missione della Chiesa.

Soprattutto nel passaggio alla pubertà è necessario promuovere un atteggiamento di docilità e di adesione illuminata alla verità, prescindendo il più possibile dalla persona del catechista.

Metodologicamente la via migliore è questa: dimostrare che la dottrina della Chiesa è quella insegnata da Gesù Cristo, Verbo Incarnato. La figura e la missione di Gesù Cristo devono costituire il punto cruciale dell'esperienza interna. L'accostamento storico e personale a Cristo diventa il migliore e più facile momento della catechesi.

— *Sostenuta dalla ragione umana.* Perchè la gioia della certezza di trovarsi nella verità di Dio non diventi una vaga religiosità sentimentale è necessario che nell'esperienza religiosa interna intervenga, con ulteriori argomenti, la ragione umana. La motivazione razionale graduale e commisurata allo sviluppo del fanciullo dà la convinzione che nella religione cattolica non si esige una adesione irrazionale e una fede cieca. Per questo, tuttavia, più che per ragionamenti astratti è necessario procedere per via intuitiva. La contemplazione del miracolo della Chiesa, la considerazione della sua bellezza e incrollabilità, della sua santità serviranno come punti di partenza. Nei segni miracolosi del Corpo Mistico si avverte la conferma dell'autorità di Dio.

Per la maggior efficacia di questo procedimento si dovrà tendere ad una presentazione della fede positiva e gioiosa, accompagnata dall'esercizio della preghiera personale e da atti corrispondenti, premunendo i ragazzi

contro l'indifferentismo adolescenziale, sottolineando il valore vitale della verità rivelata, in quanto promotrice di ordine, di vitalità, di grandezza interiore.

2. La preghiera.

Nella preghiera, soprattutto, si approfondisce l'esperienza religiosa interna. Sarà, perciò, necessario esaminarla nell'ambito della catechesi. Regola fondamentale, scrive M. Fargues: ogni ora di catechismo, ogni ora di lezione, deve rendere i fanciulli più capaci di pregare (1). Se non arriviamo a dare ai fanciulli, la sete e il gusto di Dio, non abbiamo toccato le anime e il nostro insegnamento non sarà molto diverso da una lezione di matematica o di grammatica. Con la preghiera personale viene attuato ciò che più importa nel catechismo: l'esperienza vitale.

Non parliamo delle preghiere solite, recitate all'inizio e alla fine delle lezioni. Benchè siano importanti non assicurano ancora per sè una esperienza religiosa. Non parliamo nemmeno del punto del programma che prescrive la spiegazione delle preghiere più conosciute e consacrate dall'uso della Chiesa. Non vogliamo neppure riferirci all'istruzione sulle proprietà della buona preghiera, cioè al momento ascetico.

Il punto essenziale è questo: come può diventare ogni catechesi una preghiera, in funzione di un insegnamento religioso che porti a una vita di fede, di speranza e di carità?

a) Preghiere spontanee.

La preghiera richiede, anzitutto, un atteggiamento particolare e cioè quel rapporto intimo con il mondo soprannaturale che possiamo chiamare *raccoglimento*.

Catechisti esperti di psicologia infantile hanno sperimentato il metodo di raccoglimento nell'istruzione religiosa dei fanciulli dai 6 ai 9 anni, concludendo che « il bambino ha per le realtà trascendenti un sentimento molto più preciso che l'adulto; ... la preghiera del fanciullo è contemplativa » (2). Altri assicurano di essere arrivati a provocare un profondo raccoglimento religioso mediante una preghiera recitata ad occhi chiusi e labbra immobili, ricordando ai fanciulli che essi potevano così trovare Dio nel loro cuore e parlargli senza parole. L'esperimento si concluse con grande gioia e soddisfazione dei fanciulli (3).

(1) *Le bon Dieu et ses enfants*, I, p. 14.
(2) LUBIENSKA, *L'education du sens religieuse*, p. 96 e 123.
(3) DAMEZ, *Comment faire jaillir la vie*, p. 8.

b) Preghiere con gesti.

A questo esercizio di raccoglimento si può connettere il *gesto* a imitazione degli atti liturgici, partendo dalla constatazione psicologica che i fanciulli hanno bisogno di muoversi e di agire (4).

L'esempio dell'adulto ha in questo un'efficacia particolare. Per es. se un fanciullo entra in chiesa con un adulto, sarà indispensabile che questi gli faccia capire con gesti e non con parole, che egli è alla presenza di Qualcuno. L'essenziale è che il fanciullo sia impressionato dall'esempio dell'adulto e che il ricordo del tabernacolo resti associato nella sua memoria all'immagine di una persona tutta presa dal rispetto, dall'amore e da una silenziosa contemplazione.

L'atteggiamento del catechista è decisivo. Egli deve mostrare come ci si raccoglie, come si fa un gesto di pietà. A 6-8 anni si imita spontaneamente ciò che si vede fare. Da questo punto di vista si deve risolvere il problema dell'assistenza ai fanciulli durante la preghiera. « Se essi si accorgono che chi li assiste non prega, ma li sorveglia, magari con la coda dell'occhio, essi faranno altrettanto, recitando una commedia e facendo finta di pregare » (Trémeau). « L'adulto non potrà mai condurre il fanciullo alla preghiera sorvegliandolo, come non lo porterà al silenzio gridando, nè alla pazienza impazientendosi. Il fanciullo è estremamente sensibile alla disposizione spirituale dell'adulto » (Lubienska).

Gli *esercizi* di raccoglimento e di preghiera mediante i gesti devono naturalmente essere *adatti* all'età dei fanciulli. I fanciulli di 6-8 anni esprimono volentieri i loro sentimenti in pubblico. Così per es. uno potrà essere invitato a pregare in nome degli altri. Più tardi bisogna cercare degli esercizi più conformi allo sviluppo psicologico.

Il catechista stesso potrà formulare una *preghiera spontanea* che corrisponda all'oggetto trattato, che verrà ripetuta in raccoglimento dai fanciulli. Così la lezione sulla creazione potrà chiudersi con la preghiera: « Dio onnipotente e Immenso, noi ti adoriamo »; dopo il racconto di

(4) La Lubienska, in *Education du sens religieux* e nei suoi articoli (in « Vérité et Vie », n. 27, 182) indica 18 maniere di far pregare i fanciulli coi gesti e presenta alcuni esercizi di raccoglimento. Ad es. fa compiere un gesto simile a quello del sacerdote quando dice l'Oremus, inducendo a dire: « Ti benedico o Padre, Signore del Cielo e della terra »; braccia in croce: « Padre nelle tue mani io rimetto lo spirito mio »; in ginocchio: « Padre sia fatta la tua volontà »; mani giunte, dita incrociate: « Signore, tu sei tutto, tu sai che io ti amo! »; mani alzate nel gesto dell'offerta: « La mia preghiera salga a Te come l'incenso »; piccola croce sulla bocca: « Signore metti una custodia sulla mia bocca e veglia sulla porta delle mie labbra »; adorazione profonda, prostrazione in ginocchio, il capo fino a terra percuotendosi il petto: « Signore, abbiate pietà di me peccatore », ecc. Tutte le invocazioni sono ricavate dalla S. Scrittura e sono presentate in un lungo silenzio. In questo modo, quando i fanciulli sono più preparati psicologicamente e aiutati dal catechista, la preghiera diventa una vera breve meditazione.

alcuni miracoli di Gesù si concluderà: « Signore, fa le nostre anime sempre più sane e robuste ». Questo metodo ha una grande importanza per far vivere lo spirito della preghiera, intesa come colloquio spontaneo e consapevole con Dio e per correggere l'idea che la preghiera sia una recita di formule fatte. Col tempo, i fanciulli stessi saranno in grado di formulare preghiere di questo genere, anche a viva voce su richiesta del catechista: come possiamo lodare il Signore per la verità studiata, come esprimergli il nostro ringraziamento? oppure: che cosa avreste detto a Dio o a Gesù, se foste stati al posto delle persone bibliche, ecc.?

Metodo raccomandato è anche quello del *coro parlato* a cui parteciperanno tutti i fanciulli attivamente. Il catechista compone delle litanie in conformità con la lezione del giorno. Alle brevi invocazioni gli allievi risponderanno col responso che può variare secondo che esprime fede, fiducia o amore di Dio.

c) Preghiere tradizionali.

Nell'ambito del catechismo i fanciulli devono essere avviati anche all'uso delle formule tradizionali della preghiera, in modo che anch'esse favoriscano l'esperienza religiosa. Tanto più che i mezzi ricordati precedentemente devono servire ad introdurre alle preghiere tradizionali della Chiesa e a preparare lo spirito di preghiera.

C'è chi afferma con franchezza che « prima degli 8 anni e senza numerose spiegazioni preliminari, la maggior parte dei fanciulli è incapace di comprendere non solo le parole principali, ma anche il senso generale del Pater e Ave » (5). Senza entrare in discussioni al riguardo, ricordiamo che tali formule devono essere introdotte gradualmente e lentamente, partendo da esperienze concrete.

In seguito, si cercherà di impedire che l'abitudine svuoti le formule della loro ricchezza. Non è metodo buono, per esempio, quello di invitare a pregare coll'intonazione ad alta voce, per mettere in moto tutto il meccanismo. La Chiesa nella S. Messa ci insegna che il Pater dovrebbe essere introdotto sempre con alcune parole che diano il tono della preghiera e indichino l'intenzione, perchè solo così si può aspettare una esperienza vitale.

Con il passare degli anni la preghiera sarà sempre più conforme alle formule tradizionali, anche per abituare i fanciulli alla preghiera quotidiana. Non si può, però, negare il valore delle altre formule di preghiera.

(5) Derkenne, *La vie et la joie au catéchisme*, I, p. 19.

d) Preghiera salmodica.

La Bibbia offre un ricco patrimonio di testi magnificamente significativi e espressivi, che possono servire per il nutrimento intellettuale e religioso dei fanciulli, fin dalla più tenera infanzia.

Partendo da questa considerazione, oggi si notano vari tentativi rivolti a utilizzare i salmi per le preghiere dei fanciulli e favorire la loro esperienza religiosa (6). Naturalmente molti salmi sono incomprensibili per i fanciulli per mancanza di nozioni storiche e letterarie; perciò bisogna limitarsi ai versetti più significativi e usare traduzioni esatte e poetiche.

Questi testi hanno il pregio della semplicità biblica dove il sentimento più sincero è unito all'arte. Ma il valore principale è da ricercarsi soprattutto nella loro sublimità, nell'intenso afflato religioso e nella loro capacità di evocazione dei *sentimenti* più vari ed elevati (7). Essi, inoltre, si prestano magnificamente a una recitazione accompagnata da gesti (8) o alla traduzione in cori parlati e in responsori (9).

3. Il canto religioso.

Oltre la preghiera corale, anche il canto può contribuire all'approfondimento dell'esperienza religiosa. Già Sant'Agostino scrisse: « sento che le anime nostre assurgono nella fiamma della pietà con un ardore e una devozione maggiore per quelle sante parole, quando sono accompagnate dal canto, e tutti i diversi sentimenti del nostro spirito trovano nel canto una loro propria modulazione, che li risveglia in forza di non so quale occulto, intimo rapporto » (*Confess.*, X, cap. 33). E Pio XII rileva: le melodie dei canti religiosi popolari si fissano « nella memoria quasi senza sforzo, e nello stesso tempo anche le parole e i concetti s'imprimono nella mente, sono spesso ripetuti e più profondamente vengono compresi ». Ne segue che anche i fanciulli e le fanciulle imparando nella tenera età questi canti sacri, sono molto aiutati a conoscere, a gustare e a

(6) Ricordiamo soprattutto la Lubienska e la Damez e il P. Colomb.

(7) P. Colomb da vari anni raccoglie i brani più significativi ed espressivi ad uso dei fanciulli. Cfr. i volumi del *Catéchisme progressif.*

(8) Cfr. LUBIENSKA, *L'éducation du sens religieux*, p. 150 e SR. ANNE-MARIE, *La Bible dans les classes primaires. Expériences sur l'utilisation des Psaumes*, in « Catéchistes », 1951, 7, p. 61-68.

(9) Questo sistema è il più consigliabile a partire dagli 8-9 anni, quando i fanciulli perdono la primitiva semplicità, si preoccupano maggiormente del gruppo e i loro gesti diventano più goffi e compassati.

ricordare le verità della nostra fede e così l'apostolato catechistico ne trae non lieve vantaggio (10).

Anche la didattica moderna, i metodi e le scuole « nuove » (si ricordi la Montessori, le Agazzi, l'École des Roches, ecc.) vedono nel canto un mezzo eccellente di *sana attività dello spirito,* di *gioia spirituale,* di *immediatezza di sentimento,* favorendo il superamento di un freddo e astratto intellettualismo, avviando al senso della socialità, della coralità e introducendo alla vita religiosa delle comunità parrocchiali.

L'impiego dei canti e la formazione dei fanciulli al canto sono, dunque, nella catechesi, di capitale interesse. « Coloro cui è affidata la formazione religiosa dei fanciulli e delle fanciulle, non trascurino di valersi nel debito modo di questi validi aiuti » (11).

Le iniziative possono realizzarsi sia nell'ambito parrocchiale che in quello scolastico.

In considerazione della necessità e somma utilità dei canti, alcuni pensano che i fanciulli debbano essere aggregati molto per tempo al coro parrocchiale. Questo tentativo, in sè lodevole, sembra, però, mettere al primo posto le esigenze della comunità, non tenendo conto della impossibilità di farvi partecipare tutti i ragazzi e degli inconvenienti derivanti dall'uso del testo latino comunemente adoperato dal coro.

Per ovviare a quest'ultima difficoltà, specialmente in Francia, si è tentato di far cantare su melodie gregoriane testi tradotti in lingua volgare. Soluzione migliore sembra essere quella adottata in altri paesi, che per esprimere il sentimento religioso e la fede cattolica mediante canti religiosi popolari, da lunghi secoli hanno raccolto melodie e poesie, che costituiscono spesso, sia per il testo che per la musica, veri capolavori di lirismo, di precisione dottrinale e di bellezza formale (12).

Il canto deve costituire un punto importante anche nell'insegnamento *religioso scolastico.* I maestri che sono insieme catechisti possono promuoverlo soprattutto nello svolgimento del programma scolastico. Del resto, se si pensa che i canti religiosi popolari rappresentano anche un vero valore educativo, facilmente si potrà ottenerne l'inserimento nel programma scolastico delle ore di canto. In ogni caso sarà utile ricordare che la cura del canto non sarà mai tempo perduto nella catechesi. Le verità saranno più intimamente impresse nella mente e l'esperienza religiosa approfondita.

Per raggiungere questo scopo il catechista presenti brevemente il pensiero fondamentale della lode e la sua genesi, cioè l'esperienza da cui

(10) Enciclica *Musicae sacrae disciplina,* 16 (25 dicembre 1956).

(11) Pio XII, *Musicae sacrae disciplina,* 33.

(12) Così per es. *Einheitslieder der deutschen Bistümer,* Freiburg 1947; *Die Einheitslieder der österreichischen Bistümer,* Salzburg 1952; *Hozsanna!,* Budapest 1948.

nacque. La spiegazione del testo intero potrà farsi durante il canto stesso, quando l'attenzione dei bambini ha raggiunto il massimo di intensità e quando il loro interesse è acceso dalla gioia di cantare.

Particolare attenzione sarà data alla scelta. I canti dovrebbero essere sempre attinti dal libro della propria diocesi, seguendo nel programma le prescrizioni diocesane. Il Santo Padre ha raccomandato: « Curino attentamente gli Ordinari e gli altri sacri pastori, che i fedeli fin dall'infanzia imparino le melodie gregoriane più facili e più in uso e se ne sappiano valere nei sacri riti liturgici »; così pure per i canti religiosi popolari (13). In questo modo si arriverà ad avere un ricco patrimonio di canti che serviranno anche nelle funzioni e garantiranno il naturale collegamento tra catechismo e vita liturgica parrocchiale.

4. La liturgia.

Il movimento liturgico ha contribuito a porre il problema di una catechesi liturgica rivolta all'approfondimento delle convinzioni e all'avvicinamento della dottrina alla vita.

In molti metodi catechistici la liturgia costituisce il filo conduttore del programma (14), mentre essa ispira notevolmente parecchi catechismi nazionali recenti, come il catechismo francese e tedesco.

Il metodo liturgico, dunque, « deve essere usato largamente, se non esclusivamente, perchè è soprannaturale, intuitivo, progressivo, cristocentrico, vissuto, perchè la liturgia in sè è " una fede cantata ", una esperienza, una vera attività del fanciullo » (15).

La catechesi liturgica, infatti, promuove l'incontro vitale con i grandi avvenimenti della vita di Gesù e della Chiesa, immette nella viva corrente del processo della Redenzione, realizza efficacemente la solidarietà comunitaria. Dal punto di vista didattico può considerarsi la sintesi di vari procedimenti, come la preghiera, il canto, i gesti, la drammatizzazione: potremmo considerarla una perfetta realizzazione del metodo *globale*, forma più alta e concreta della « didascalia della Chiesa » (Pio XI).

L'impiego della liturgia nella catechesi è suscettibile delle più svariate applicazioni e manifestazioni.

a) Notevoli per la loro facilità ed efficacia sono gli *esercizi paraliturgici*, che sembrano particolarmente atti a trasformarsi in *cori parlati* (16).

(13) *Musicae sacrae disciplina*, 22.
(14) Le opere migliori in questo senso sono quelle di Fr. Derkenne e di J. Colomb.
(15) Guy de Bretagne, *Pastorale catéchétique*, p. 236.
(16) Lubienska, *L'éducation du sens religieux*, p. 142.

In una sala leggermente oscurata, dopo aver ottenuto il silenzio, i ragazzi si dispongono in due cori, l'uno di fronte all'altro, con le mani giunte. Un coro recita il versetto, l'altro s'inchina.

Molto lentamente, a voce bassa e solenne:

Primo coro. — Il Signore è grande e degno di ogni lode.

Secondo coro. — Gloria a Te, Signore, gloria a Te.

Tutti si ergono a mani giunte:

Primo coro. — Che la mia preghiera salga verso di Te, o Signore, come l'incenso.

Secondo coro. — Il Signore è grande e degno di ogni lode.

Primo e secondo coro. — Gloria a Te, Signore, gloria a Te.

Altri catechisti compongono preghiere a imitazione di formule liturgiche.

Gli esercizi paraliturgici si rivelano particolarmente efficaci per la iniziazione alla Santa Messa dei fanciulli provenienti da ambienti scristianizzati. L'iniziazione dura un anno e la Messa viene spiegata e vissuta per parti in un ambiente di forte religiosità (17).

Nella prima riunione si insegna come si prega non solo con il cuore ma anche con il corpo; allo stesso modo, per es., che si esprime il pentimento dinanzi alla mamma, abbassando la testa.

Nelle successive fino alla quarta si esperimenta un modo speciale di pregare: il pasto in famiglia, come dev'essere idealmente: calmo, affettuoso, fortificante sia per l'anima che per il corpo. I ragazzi preparano religiosamente la mensa, pregando per quelli che hanno confezionato la tovaglia, le posate, il pane, ecc.

Quinta riunione: si imita la cena pasquale dei Giudei, cominciando dalla lettura e dalla spiegazione dei capitoli XII e XIII dell'Esodo, che la prescrivono.

Sesta riunione: la Cena. Ricordo della Passione.

Le lezioni seguenti approfondiscono il mistero della Cena e della Croce in rapporto alla Messa. Solo con la nona riunione si ha l'introduzione alla Messa propriamente detta. La concretezza continua ad essere la preoccupazione costante: per es. si paragonano le Epistole a lettere familiari; nel Credo ci si dichiara fieri della propria fede, come un giovane è fiero della propria famiglia, ecc... E, pure scomponendo le diverse parti del sacrificio, si ha sempre cura di richiamarne l'unità.

Certi catechisti iniziano i bambini alla Messa fin dall'età di 5-6 anni.

(17) Ricordiamo gli esercizi paraliturgici introdotti dal gruppo sacerdotale del Sacro Cuore di Colombes. Cfr. P. TRÉMEAU, *Pédagogie catéchistique*, p. 118-19.

« Non dite: sono troppo piccoli per comprendere. Le anime pure hanno una splendida apertura » (18).

b) *Partecipazione alle funzioni liturgiche.* Le funzioni liturgiche non appartengono strettamente all'ambito della catechesi, ma il catechista deve promuoverne la partecipazione con un continuo lavoro pastorale.

— Bisogna suscitare l'interesse dei fanciulli per la chiesa come luogo delle funzioni. Sarà necessario fare una visita con la classe, spiegando tutte le parti dell'edificio, a cominciare dal fonte battesimale fino all'altare, al confessionale, al pulpito, ecc.

— I lavoretti affidati ai gruppi, come la preparazione dei paramenti e dell'altare per la Messa, l'ornare gli altari, la manutenzione della biancheria (bambine), suscitano enorme interesse.

— Per quanto dipende da lui, il catechista cerchi di familiarizzare i fanciulli con il messale, li faccia partecipare ai divini uffici attivamente come cantori e servienti. Il piccolo clero abbia una funzione particolare. I chierichetti possono compiere l'ufficio di lettori e dirigenti di preghiere. Rivolti verso il popolo leggeranno la traduzione delle letture e reciteranno in coro parlato i brani destinati al canto.

— Si favorisca, inoltre, l'assistenza in gruppo all'amministrazione dei Sacramenti, battesimo, viatico. Si tenga presente il periodo liturgico con opportuni riferimenti.

L'iniziazione alla S. Messa esige cure speciali.

Il catechista sacerdote si trova a questo riguardo in una posizione privilegiata. Egli deve guardarsi tuttavia dal distruggere il senso del sacro e dall'allontanare da Dio con troppe parole di spiegazione e con gli avvisi. Si dia ampio campo alla riflessione e all'ammirazione, che costituiscono il fondamento dell'esperienza religiosa.

L'iniziazione alla Messa comprende, anzitutto, la spiegazione e l'insegnamento dottrinale. Nelle prime classi, invece di insistere sulla nozione di sacrificio, troppo estraneo alla mentalità dei fanciulli, si sottolineerà il carattere di preghiera (adorazione, lode, ringraziamento) della Santa Messa. La Comunione sarà compresa per prima tra le parti essenziali. L'analogia del banchetto e del cibo spirituale sarà la più accessibile alla loro intelligenza. L'esposizione della teoria del sacrificio avrà luogo negli ultimi anni.

Nel procedimento bisogna *partire dal rito della Messa* per arrivare poi al significato dottrinale. Ma non basta fermarsi a questo; bisogna passare al significato mistico delle azioni, sottolineando la necessità della par-

(18) DAMEZ, *Comment faire jaillir la vie*, p. 48.

tecipazione attiva dei fedeli. Il metodo sia globale, cioè si spieghino prima i momenti centrali della Messa che inquadrano tutte le altre parti (19).

Specchietti e *schemi* riassuntivi possono rimanere nella sala di catechismo per settimane. Così per es.:

1° Preparazione.

2° Sacrificio: Offertorio - Consacrazione - Comunione.

3° Ringraziamento.

I fanciulli delle ultime classi elementari trovano molto interesse nell'osservare e studiare i *gesti del sacerdote*, scoprirne il significato, il simbolismo e il collegamento con la preghiera.

Il catechista deve promuovere esplicitamente *l'assistenza alla Santa Messa*, che egli prepara e a cui è presente. Riguardo alla Messa per i fanciulli e per i ragazzi si possono seguire questi criteri:

— *fino ai* 9-10 *anni*: Messe con canti e qualche coro parlato, intenzioni poco numerose e ben adattate, momenti di silenzio non troppo lunghi e ben diretti, funzioni brevi e in cui il corpo non resti per tutto il tempo inattivo;

— *per i* 10-12 *anni*: Messe cantate e dialogate e già qualche Messa letta in silenzio, intenzioni più ampie, momenti di silenzio abbastanza corti e tanto meno regolati quanto più presto sarà stata data una formazione in questo senso;

— *per i maggiori di* 12 *anni*: Messe lette in silenzio e qualche Messa dialogata (Messe cantate, se si è data loro una preparazione musicale), intenzioni formulate da loro stessi, momenti di silenzio abbastanza importanti per la preghiera personale (20).

In certi casi, per i ragazzi più grandi si è provato con successo anche il *ricorso ai gesti*. Tutti sono vicini all'altare. Recitano le preghiere più importanti. Si possono scrivere su una lavagnetta portatile certi passi più difficili da ritenersi o che richiedono maggior unità nell'esecuzione a memoria. E si fanno loro eseguire approssimativamente gli stessi gesti del Sacerdote:

Per esprimere *l'offerta*, i ragazzi alzano le mani come il celebrante quando tiene la patena. Per *l'adorazione*, fanno il gesto del sacerdote al Gloria. Come *supplica*, congiungono le mani e alzano gli occhi al cielo. Per offrire il *sacrificio* mettono le braccia in forma di croce.

Abitualmente stanno in piedi in atteggiamento composto oppure di rispetto per la presenza di Dio: testa china, mani distese incrociate sul petto.

(19) Il volume del PARSCH, *Che cosa è la Santa Messa?*, Vita e Pensiero, è una ottima guida nella spiegazione globale.

(20) ALAIN DE SAUVEBOEUF, *Nos enfants et la Messe*, Apostolat Liturgique, Bourges, 1948.

Lo scopo di questi e di altri procedimenti è quello di far partecipare i fanciulli al sacrificio in modo che esso costituisca un avvenimento interiore e che si abituino gradualmente a pregare col sacerdote. Una tappa avanzata sarà quella dell'uso del messalino.

Prima saranno seguite le parti fisse, poi quelle variabili lette dai fanciulli a turno ad alta voce. Certe parti — versetti alleluiatici, responsori, ecc. — saranno recitate in coro parlato.

L'esperienza afferma che i fanciulli introdotti al sacrificio eucaristico in questo modo provano delle vere esperienze religiose che li possono anche orientare alla Messa quotidiana o frequente.

Indicazioni bibliografiche

ALAIN DE SAUVEBOEUF, *Nos enfants et la Messe,* Apostolat Liturgique, Bruges 1948.

R. AUBERT, *Le problème de l'arte de foi,* 2ª ed., Lovanio 1950.

A. BOYER, *Méthodes actives? non ... Pédagogie active? oui ... Catéchisme vivant?... mieux encore,* Lethielleux, Paris 1947.

Du catéchisme vivant... au catéchisme vecu, P. Lethielleux, Paris 1943.

Du catéchisme vecu au catéchisme missionaire, Lethielleux, Paris 1949.

F. COLOMB, *Catéchisme progressif,* vol. 3, Vitte, Lyon 1950.

Aux sources du catéchisme. Histoire et liturgie sainte, vol. 3, Desclée, Paris 1948.

La doctrine de vie au catéchisme, vol. 3, Desclée, Paris 1953.

M. DAMEZ, *Comment faire jaillir la vie,* F.C.T.P., Paris 1953.

FR. DERKENNE, *La vie et la joie au catéchisme,* Gigord, Paris 1935.

Le geste dans l'éducation religieuses des jeunes enfants, in « Lumen Vitae », 1950, 3.

M. FARGUES, *Catéchisme pour notre temps,* Spes, Paris 1951.

Le bon Dieu et ses enfants. Livre de l'élève, Mame, Paris 1947.

Le bon Dieu et ses enfants. Livre du Maitre, Mame, Paris 1949.

H. LUBIENSKA, *L'éducation du sens religieuses,* Spes, Paris 1946.

L'éducation de l'homme conscient, Spes, Paris.

L'éducation du sens liturgique; tradotto in italiano: *L'educazione del senso liturgico,* Vita e Pensiero, Milano 1954.

Le silence. A l'ombre de la Parole. Castermann, Tournai 1955.

P. SAUVAGEOT, *Catéchèse biblique et liturgique,* Apostolat Liturgique, Bourges 1955.

P. SAUVAGEOT, G. JACQUIN, *L'initiation de l'enfant au mystère chrétien par la Bible et la Liturgie,* Fleurus, Paris 1952.

F. VERDIER, M. CHANON, *Eveilleurs de vie: Directives de pédagogie religieux,* vol. I, De Gigord, Paris 1954.

CONCLUSIONE

Evidentemente, con le precedenti sommarie indicazioni, noi abbiamo appena sfiorato la vasta problematica, proposta dall'insegnamento religioso. Ma integrazioni e sviluppi possono già essere intravisti e promossi. Soprattutto in due direzioni.

1) Un cosciente accrescimento dell'interesse per le questioni dottrinali e metodologiche poste oggi dal problema dell'insegnamento religioso in concreto, come elemento essenziale, il più essenziale, di una educazione profonda. — La questione del libro di testo, dei programmi, dei sussidi, dell'organizzazione, già per sè impegnativa, rimane oscurata da problemi gravi e assillanti: fondamentale quello della rieducazione, della penetrazione, della consapevole illuminazione in settori, ambienti, età e zone sociali, in cui l'insegnamento religioso e la vita virilmente religiosa rimangono un sogno e una terribile carenza, fonte di dissidi, di vacuità, di inumanità. — Consapevole urgenza del messaggio educativo cristiano per fanciulli, adolescenti, giovani, adulti; per studenti delle scuole di ogni ordine e tipo, per lavoratori, per universitari e professionisti. — Preoccupazione per un'adeguata preparazione dottrinale e metodologica.

È una massa di problemi che l'educatore religioso dei giovani non può ignorare, a cui egli deve gradatamente iniziarsi, man mano che avrà capito la intima solidarietà tra tutti i problemi educativi e avrà compreso dove si trovi il punto in cui essi si connettono come a loro « fondamento e coronamento ».

2) Ma tale preoccupazione tende, soprattutto in questo settore, a diventare impegno pratico e invito all'azione. Lo esige la necessità che i

metodi e i procedimenti siano saggiati nel crogiuolo dell'azione e giudicati in base alla concreta possibilità di attuazione e all'efficienza. E ancor più lo richiede la consapevolezza di un dovere. Il « tirocinio pratico » nell'insegnamento religioso non può essere considerato solo amminicolo didattico, ma deve diventare missione.

Naturalmente, ciò è possibile, soltanto se da parte dell'educatore religioso domina, come qualità interiore essenziale, la convinzione profonda di essere annunziatore di un messaggio di verità, di gioia e di vita. Educatore religioso dei giovani può essere solo chi è ispirato dalla luminosa provata persuasione interiore che la religione non è giogo molesto e mortificante o triste retaggio di condannati, di sottodotati o di risentiti, ma dono di vita, di realismo, di grandezza umana e spirituale, arricchimento, « evangelo » nel senso pieno del termine. Tale persuasione, che è fede massiccia, diventa così il segreto profondo di ogni didattica religiosa.

Vincenzo Sinistrero

PROBLEMI DELLA SCUOLA

La pedagogia e la didattica giungono a una realizzazione cospicua quando dànno vita agli ordinamenti scolastici, suscitando una massa imponente di problemi e una estrema varietà di soluzioni in rapporto alla molteplicità delle ispirazioni ideologiche e delle situazioni storiche.

Quasi a titolo esemplificativo ci riferiremo nelle pagine che seguono all'ordinamento scolastico italiano. Cercheremo, tuttavia, di cogliere anche quei motivi essenziali, dottrinali e pratici, che si possono ritenere comuni ad ogni organizzazione scolastica. Si avrà così modo di far comprendere su un terreno di immediata applicazione gli elementi principali della problematica pedagogica, psicologica, didattica contenuta in tutto il volume.

CAP. I

LE STRUTTURE SCOLASTICHE

1. Quadro generale dell'ordinamento - I gradi e gli ordini.

Il quadro generale dell'ordinamento scolastico italiano risulta dalla Tavola di pag. 648. Esso è fondato sull'età psico-fisica dell'alunno, in corrispondenza colla quale sono disposti i vari *gradi* di scuole.

Il grado preparatorio, per l'infanzia dai 3 ai 6 anni d'età, colla scuola *materna* e coll'educatrice dell'infanzia, la quale viene preparata nel triennio della « scuola magistrale », che segue la scuola media.

Il grado *primario*, per la fanciullezza dai 6 agli 11 anni, colla scuola *elementare* e col maestro, alla formazione del quale provvede l'istituto magistrale.

Il grado *secondario*, per l'adolescenza dagli 11 anni ai 18-19, colle scuole *secondarie;* suddivise in inferiori, per alunni del triennio 11-14 anni, e superiori, per gli alunni del quinquennio 14-19.

Il docente delle scuole di questo grado è il professore che ha superati gli studi universitari.

Il grado *superiore*, per la giovinezza dai 19 anni in poi, colle facoltà universitarie.

Le scuole dei gradi preparatorio e primario sono ovviamente omogenee, poichè tendono a promuovere lo sviluppo fondamentale comune dell'infanzia e della fanciullezza.

Le scuole invece dei gradi secondario e superiore vanno progressivamente differenziandosi secondo certe ramificazioni della cultura e delle professioni, disponendosi così secondo i quattro *ordini:* classico, tecnico, professionale ed artistico.

Alla ripartizione dei gradi e degli ordini corrisponde la suddivisione delle relative direzioni generali presso il Ministero della Pubblica Istruzione: la direzione generale dell'istruzione elementare che s'occupa pure della scuola materna; e le direzioni generali: dell'istruzione classica, dell'istruzione tecnica e professionale; dell'istruzione artistica; dell'istruzione superiore.

Presentiamo in breve rassegna le varie scuole (1).

2. La scuola materna.

La scuola materna che deve poter accogliere tutti i 2.625.000 bimbi viventi nell'età 3-6 anni, s'estende soltanto a 1.043.123 pari al 39,74 % con 14.344 scuole e con 26.939 educatrici.

Il primo problema, adunque, è quello di suscitare le scuole occorrenti per ospitare quel 60,26 %, al quale ancora non s'è provvisto. Il *Servizio Centrale per l'edilizia scolastica,* disposto presso il Ministero della Pubblica Istruzione, ha elaborato il piano tecnico per l'incremento degli edifici per le scuole materne e per le altre, mentre la Legge 5 agosto 1954 n. 645 rende possibile entro un decennio la spesa di oltre 300 miliardi da parte dello Stato e di enti pubblici per l'edilizia scolastica.

Per le educatrici della scuola materna provvedono le scuole statali e le non statali; la massima parte di queste è collegata con l'*Associazione Educatrice Italiana.*

Per promuovere il perfezionamento della scuola materna funziona il *Centro Didattico Scuola Materna,* mentre la Casa Editrice *La Scuola* di Brescia pubblica da decenni l'apprezzata rivista *La Scuola Materna.*

Le condizioni economiche in cui si trovano le scuole materne e soprattutto le educatrici che ad esse dedicano un'attività assai impegnativa e pesante, sono le più varie e disparate, e quasi sempre inadeguate, dipendendo esse da enti, associazioni ed iniziative d'ogni fatta.

Il bilancio della Pubblica Istruzione stanzia, al capitolo 68, un miliardo e 131 milioni di lire. Le cifre di bilancio che produrremo si rife-

(1) I dati numerici ufficiali che verranno man mano offerti, si riferiscono all'anno 1953-54, e sono stati elaborati dall'*Istituto Centrale di Statistica.*

Essi servono per rendersi conto in genere del volume che assumono i problemi della scuola in Italia, e, di riflesso, in altre nazioni secondo la loro popolazione.

In seguito ci si potrà aggiornare sulle cifre seguendo l'*Annuario statistico italiano,* ovvero il *Compendio statistico italiano,* editi annualmente dall'*Istituto Centrale di Statistica.*

I dati riferentisi ai viventi in ciascun gruppo d'età nell'anno 1953-54 sono dovuti ad un calcolo di esperti, non essendo stati ancora pubblicati dall'*Istituto di statistica* tutti i dati ufficiali dei censimenti.

riscono tutte al bilancio del Ministero della P. I. preventivato pel 1956-1957 ed approvato dal Senato; v. Stampato n. 1347.

Si attende da anni la legge che dia sistemazione stabile alla scuola materna, collegandone la sussistenza colle amministrazioni comunali sorrette dallo Stato, ed incoraggiando l'iniziativa privata e le contribuzioni di enti e delle famiglie che non siano prive di mezzi.

Per queste scuole molto deve e dovranno fare l'Ente Regione, via via che tali Enti prenderanno vita come vuole la Costituzione, la quale, coll'art. 117, ad essi devolve delle competenze estensibili a questa materia; v. la Sicilia.

3. La scuola elementare.

La scuola elementare costituisce il robusto tronco col quale si compie in sede scolastica la promozione dello sviluppo dell'umana persona nel fanciullo.

Essa ha inizio coll'età in cui comincia l'obbligo costituzionale pel quale « l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita » (art. 34).

Tali otto anni comprendono il quinquennio delle scuole elementari ed il triennio delle successive.

Essendo 4.049.000 i viventi in età 6-11 anni, le scuole elementari accolgono 4.546.100 alunni, pari al 112,27 %, in 40.598 scuole con 176.166 maestri. Il 112,27 % è raggiunto a causa delle ripetenze e degli alunni iscritti alla quinta elementare anche dopo l'undicesimo anno d'età.

Pel perfezionamento didattico dei maestri funziona il *Centro Didattico Nazionale Scuola Elementare* e le associazioni di categoria, quali l'AIMC: *Associazione Italiana Maestri Cattolici,* ecc.

La scuola elementare è in via di rinnovamento anche per influsso dei nuovi programmi per le otto classi dell'istruzione dell'obbligo, emanati col Decreto Legge 14-6-1955 n. 503, che sdoppia il quinquennio in due cicli — prima e seconda classe il primo; terza, quarta e quinta il secondo — ai quali fa seguito il terzo ciclo, colle classi sesta, settima ed ottava.

Il piano P. in via di sviluppo, entro quattro anni perverrà ad avviare verso un miglioramento notevole un certo numero di provincie, cercando in ciascuna di esse: di far funzionare l'anagrafe scolastica; d'istituire ovunque la quarta e quinta classe; di perfezionare la preparazione pedagogica e didattica degli insegnanti; di riordinare i circoli didattici; di provvedere alla sistemazione edilizia, al completamento delle attrezzature ed al funzionamento dell'assistenza scolastica, sociale e sanitaria.

Provvedono all'assistenza scolastica i *Patronati* scolastici che utilizzano

contribuzioni locali, oltre al contributo statale nella somma di 860 milioni (capitolo 283 del bilancio).

Le spese per l'istruzione elementare raggiungono i 151.425.710.500 di lire, che rappresentano il 49,44 % della spesa totale del Ministero della P. I. preventivata in lire 306.233.883.323, con aumento di quest'ultima di lire 47.459.826.753 in confronto al precedente anno 1955-56. Ad esse vanno aggiunti i 2.474.000.000 di lire per la scuola popolare, la quale organizza corsi di scuola popolare; corsi d'educazione per adulti; corsi d'orientamento musicale; centri di lettura; centri informativi; ecc. (2).

4. Le scuole medie inferiori.

Le scuole medie inferiori, che dovrebbero accogliere tutti i 2.475.000 viventi nel triennnio 11-14 anni, ne contengono soltanto il 35,55 %. Bisogna però aggiungere ad essi i 759.000 che permangono ancora nella scuola elementare, pari al 30,66 %, portando così al 66,21 % la percentuale dei ragazzi di 11-14 anni (1.639.071) che frequentano qualche scuola ed al 33,79 % (835.939) gli evasori dell'obbligo dell'istruzione.

Le scuole medie inferiori sono:

— la scuola media detta unica;

— le scuole di avviamento professionale a indirizzo agrario, commerciale e industriale;

— le scuole dell'ordine artistico, e cioè le scuole d'arte inferiori; gli istituti d'arte inferiori e le scuole di musica.

Pel miglioramento di tali scuole funziona il *Centro didattico scuola secondaria,* che pubblica la rivista *La scuola secondaria.*

Il bilancio della Pubblica Istruzione stanzia 25.439.800.000 lire per la scuola media; 44.354.350.000 lire per l'istruzione tecnica e per l'istruzione secondaria di avviamento professionale.

5. La scuola per l'istruzione obbligatoria nel triennio 11-14 anni.

Il problema cruciale dell'ordinamento scolastico italiano è dato dall'impostazione, secondo la quale si voglia strutturare la scuola dell'obbligo per gli alunni che hanno terminato il corso elementare.

La situazione attuale presenta varie formole. Accenneremo a tre prin-

(2) V. Il Leonardo, *Almanacco di educazione popolare,* ch'è distribuito gratuitamente ai Corsi e ai Centri suddetti.

cipali: la I, con SETTE scuole; la II, con NOVE scuole; la III, con un'UNICA scuola.

Le scuole medie successive sono distinte nei quattro ordini: o. *classico,* o. *tecnico,* o. *professionale,* o. *artistico.* Seguono i Centri e i Corsi dipendenti dal Ministero del Lavoro.

La formola *prima* presenta ben sette tipi diversi di scuola, senza contare i corsi: scuola media, avviamento professionale, la post-elementare, arte e musica (quattro scuole). Come si vede, la numerosità delle scuole e la loro disparità è accresciuta dalla recente aggiunta della scuola post-elementare, sinchè essa rimanga del tutto staccata dalle altre.

La *seconda* formola conserva tutte le sette scuole precedenti ed inoltre sdoppia l'attuale scuola media in due sezioni: *A,* col latino, che darà accesso alle scuole dell'o. classico; *B,* con la lingua moderna, da cui s'andrà agli Istituti Tecnici.

Così pure sdoppia l'avviamento in due sezioni: *A,* con lingua moderna; *B,* col lavoro.

In tal modo si ritiene di conseguire l'utilità: di non costringere allo studio del latino negli 11-14 anni coloro che si orientano verso gli Istituti Tecnici; di aprire agli alunni dell'avviamento (sez. *A*) l'accesso a tali Istituti.

Però questi ritocchi lasciano integre le deficienze della formola I e aumentano la complessità delle scuole, qualora non si provveda almeno: a stabilire un *programma comune* per tutte le *materie* che sono *comuni* alle nove scuole; a rendere, quindi, normalmente possibile il passaggio dall'una all'altra.

La formola *terza* presenta un'UNICA scuola in 4 sezioni. Essa dovrebbe avere, anzitutto, un *programma fondamentale comune,* che concerne, per la durata di circa 18 ore settimanali, le materie obbligatorie per tutti, quali: religione, educazione civica, lingua italiana, storia e geografia, matematica, disegno, educazione fisica, ecc. Ognuna delle sue quattro sezioni, inoltre, dovrebbe essere caratterizzata dalla materia differenziale, che potrà avere la durata di circa 6 ore settimanali.

La sezione A, *classica,* avrà il latino; corrisponderà all'attuale scuola media; darà adito alle scuole dell'ordine classico.

La sezione B, *tecnica,* avrà la lingua moderna; corrisponderà all'incirca all'attuale scuola media di avviamento professionale per la parte che concerne la lingua moderna; darà accesso agli Istituti Tecnici.

La sezione C, *professionale,* suddivisa in C1 e C2, avrà le esercitazioni di lavoro; corrisponderà alle scuole di avviamento professionale ed alla scuola post-elementare; darà adito alle scuole dell'ordine professionale, con particolare riferimento agli Istituti Professionali.

La sezione C1, correlativa alle scuole di avviamento, avrà come docenti i professori; la C2, avrà i maestri; ricordando, però, che al docente per questa scuola si dovrà procurare una preparazione pedagogico-didattica specifica, che lo renda capace d'inserirsi nella precisa età mentale di questa scolaresca.

La sezione D, *artistica,* avrà quelle discipline ed esercitazioni pratiche che corrisponderanno alle scuole d'arte e di musica e darà adito alle scuole dell'ordine artistico.

Il fatto che tutti gli alunni frequentino una stessa scuola basata su un unico programma comune, consentirà passaggi normali da una sezione all'altra; così questa scuola sarà idonea ad orientare, e cioè a smistare dall'una all'altra sezione, senza espellere da questa, che è scuola dell'obbligo, alcun alunno.

Soltanto una scuola congegnata, sia pure elasticamente, secondo questa terza formola, potrà rispondere con una forte approssimazione alle più imponenti esigenze pedagogiche, didattiche, sociali ed economiche, secondo le quali questa scuola deve rispondere alle esigenze psico-fisiche specifiche della pre-adolescenza.

Essa quindi dev'essere *fondamentalmente uguale per tutti,* ma adatta almeno ai gruppi tipici di attitudini e di inclinazioni, che si orientano verso le varie professioni; deve perciò essere strutturalmente *orientante,* cioè fondata su un *programma-base unico* e su vari indirizzi tipici, in modo da rendere normalmente possibile il passaggio dall'uno all'altro indirizzo.

A ciascun indirizzo poi deve corrispondere, nell'ordinamento scolastico, una scuola adeguata alla quale abbiano regolare accesso, finito il triennio, tutti i licenziati da questa scuola.

Gli indirizzi tipici debbono rispondere al carattere d'una certa *preprofessionalità* in ordine a quelle professioni alle quali abiliteranno le scuole successive, tenendo presente che per circa l'85 % degli alunni occorre provvedere le scuole dell'ordine detto professionale.

Con una scuola di natura simile si potrà evitare che la scuola determini la scelta professionale dell'alunno sin dall'11° anno; fornire un uguale punto di partenza scolastico a tutta la popolazione nazionale in età 11-14 anni; promuovere mediante la scuola la *mobilità sociale,* procurando *a tutti* i capaci pari possibilità scolastiche di accedere *a tutte* le professioni, alle quali le scuole secondarie e universitarie abilitano; realizzare un ulteriore progresso verso la semplificazione delle strutture scolastiche; liberare le famiglie dal disorientamento di dover scegliere precocemente fra troppe scuole quando l'alunno termina appena la scuola elementare.

Un'unica scuola, dotata in tal modo di varie opzioni, potrà essere

istituita ovunque capillarmente con la dovuta rapidità, contenendo il costo medio entro limiti che appaiono i meno onerosi conseguibili.

Naturalmente per organizzare una simile scuola occorrerà praticare un forte decentramento amministrativo, analogo all'ordinamento attuale delle scuole elementari e procedere secondo una saggia gradualità nel predisporre i tempi di attuazione.

La scuola post-elementare sembra venga così a trovarsi ad un bivio in quanto essa o viene allineata con questa scuola costituendone una sezione in modo che siano regolarmente possibili i passaggi, ed allora essa viene qualificata, insieme co' suoi alunni e maestri; oppure vien conservata totalmente avulsa da essa ed allora la si degrada ad una posizione che fatalmente renderà soltanto eccezionale la possibilità d'interscambio degli alunni fra questa e le altre scuole; essi perciò saranno considerati declassati in confronto coi loro coetanei frequentanti le scuole collaterali; così di riflesso sarà ritenuta minorata pure la situazione dei maestri (3).

6. Le scuole medie superiori.

Le scuole medie superiori dovrebbero ancora accogliere, in qualche forma, la totalità dei 4.220.000 viventi in età 14-19 anni, se si considera che ormai è fortemente sentita anche in Italia l'urgenza di elevare l'istruzione di tutta la popolazione oltre al 14° anno, non foss'altro che per alleggerire la pressione delle nuove leve che ogni anno s'affacciano sulla domanda di lavoro, ed inoltre pel fatto che la preparazione professionale al 14° anno, lungi dall'essere conseguita, può avere appena allora il suo primo inizio coll'apprendistato.

Invece le scuole contengono appena il 12,27 % dei viventi in tale età.

La caratteristica strutturale di queste scuole sta nella loro distribuzione, sopra ricordata, nei vari *ordini*: classico, tecnico, professionale ed artistico.

L'ordine *classico*, coi licei e con l'istituto magistrale, concerne le scuole nelle quali si coltiva l'umanesimo classico, inteso a formare l'*homo sapiens*, anche collo studio della lingua latina e, limitatamente al liceo classico, della greca.

C'è una corrente che vorrebbe staccare l'istituto magistrale dall'ordine classico, abolendo per esso il latino.

(3) Per l'ulteriore studio delle questioni concernenti questa scuola per la prima adolescenza possono giovare: V. SINISTRERO, *Problemi attuali della scuola*, P.A.S., 1956, Torino, Piazza Rebaudengo 22. - ID., *La nuova scuola in funzione professionale*, in *Azione Sociale*, ACLI, Roma, maggio 1956, pp. 325-355. - ID., *La polemica sulla scuola per gli* 11-14 *anni*, in *Orientamenti Pedagogici*, ottobre 1956. - G. GOZZER, *Scuola per tutti*, UCIIM, Roma, Via Conciliazione 4, 1956.

Ma il parere più fondato e sinora prevalente è quello di coloro i quali considerano che essendo la professione del maestro diretta ad educare, cioè a promuovere la formazione integrale dell'uomo, essa per la sua stessa natura esige che questa scuola, ch'è predisposta per preparare un educatore, sia ispirata anzitutto all'apertura verso un umanesimo totale: classico e cristiano ed italiano.

Si avverte inoltre la necessità che l'istituto magistrale sia portato dall'attuale sua durata di quattro anni, a quella di cinque, come i licei. E ciò non soltanto perchè così si dà modo al futuro maestro di meglio assimilare la cultura umanistica, latino e filosofia comprese; ma anche e più pel motivo che non può penetrare a fondo le scienze dell'uomo tanto da farsi di esso un educatore, chi già termina gli studi regolari pedagogici quando, lungi dall'essere egli stesso un uomo, non ha ancora raggiunto nemmeno la conclusione della propria stessa adolescenza.

Per questo in certe nazioni si esclude che possano aver superati a dovere gli studi pedagogici ed il necessario tirocinio scientificamente guidato, e possano quindi accedere all'insegnamento nella scuola primaria, coloro che non abbiano continuata una scuola regolare oltre il 18°-19° anno d'età; e perciò, di solito, in un biennio di studi universitari.

Per questi stessi motivi in un retto ordinamento scolastico pare vada inclusa nell'ordine classico la « scuola magistrale », o di metodo, che nel triennio 14-16 anni prepara l'educatrice per la scuola materna, anche se in tale scuola non va introdotta la lingua latina.

Anzi per questa scuola stessa è previsto un rinnovamento che comporta anche un prolungamento della sua durata da tre a quattro anni, e che tende a renderla atta a provvedere non solo per la formazione delle educatrici della scuola materna, ma anche per la preparazione della donna allo svolgimento delle funzioni educative che sono sue proprie, specie nei riguardi dell'infanzia e dell'assistenza giovanile.

L'ordine *tecnico* cogli istituti tecnici, tutti quinquennali, mira a formare l'*homo faber,* e si occupa degli studi e delle attività che conducono alle applicazioni della scienza, preparando il tecnico di secondo grado — mentre al tecnico di primo grado provvede l'università.

L'ordine *professionale* tende a preparare alle professioni *del lavoro esecutivo,* anche manuale, che si esercitano: negli impieghi di ordine esecutivo e nelle aziende agricole, industriali, commerciali, artigiane, grandi o medie o piccole.

Col termine di lavoratori e lavoratrici s'intendono le persone che esercitano queste professioni del lavoro esecutivo.

Si considerano come scuole professionali quelle appunto che sono costituite per la preparazione dei lavoratori e delle lavoratrici.

Sicchè la scuola, mentre procura la preparazione di quei tecnici « dell'esecuzione » che sono i periti di vario genere (v. il geometra), i quali posti fra il tecnico di grado universitario (v. l'architetto o l'ingegnere) e le maestranze che eseguono il prodotto, sanno prospettare e dirigere le varie attività che l'esecuzione esige, colle scuole più precisamente dette professionali giunge a formare il lavoratore (v. l'edile) alla più cosciente ed illuminata abilità esecutiva.

Le scuole dell'ordine professionale vanno dalla scuola professionale femminile (triennale) al successivo magistero della donna (biennale), al biennio della scuola tecnica.

La grandiosità stessa del quadro complessivo della scuola italiana rivela in cruda luce l'estrema sua carenza nell'ordine professionale chiaramente notoria ed ampiamente documentata, fra l'altro, dagli « *Atti della Commissione parlamentare d'inchiesta sulla disoccupazione* » (4). Infatti, a tali scuole è iscritto soltanto il 17,11 % dei ragazzi in età 11-14 anni, cifra che subisce nel triennio una falcidia che supera il 50 %; e ad esse è iscritto il solo 1,58 % dei giovani dai 14 ai 19 anni.

Per ovviare a carenze quantitative di tanta mole, senza entrar qui in un'analisi delle deficienze qualitative e didattiche dell'istruzione professionale, le quali non sono certo meno vaste, si vanno sempre più sviluppando appropriate iniziative da parte del Ministero della Pubblica Istruzione e del Ministero del Lavoro, come i *Corsi liberi d'istruzione tecnica*, che fanno capo ai *Consorzi Provinciali dell'istruzione tecnica;* i *Corsi* ed i *Centri* d'addestramento professionale — nn. 9, 28, 29 — per organizzare i quali ci si rivolge agli *Uffici Provinciali* o *Regionali del Lavoro;* i *Corsi d'insegnamento complementare per apprendisti*, previsti dalla legge n. 5 del 19-1-1955 sulla « disciplina dell'apprendistato », art. 16-17; la scuola *post-elementare;* la *scuola popolare*, specie coi *Corsi C.*, i quali secondo la legge del 17-12-1947 n. 1599, hanno lo scopo di « combattere l'analfabetismo, di completare l'istruzione elementare e di orientare all'istruzione media e professionale, nonchè alle attività artigiane ».

Ma una soluzione-tipo nel quadro d'un ordinamento scolastico, è costituita dalla nuova formola, la più moderna ricca di possibilità, che viene realizzata negli *Istituti Professionali.*

Gli istituti professionali mirano a provvedere alla formazione dei lavoratori per l'agricoltura, per il commercio e gli impieghi di ordine esecutivo, per la navigazione, per il turismo, per i lavori femminili e per tutte,

(4) Vol. II, T. I. V. ivi la relazione del gruppo di lavoro che ha indagato sul rapporto fra scuola e impiego: V. SINISTRERO, *La formazione professionale in sede scolastica e il pieno impiego.*

in genere, le forme esecutive di produzione e di servizi della moderna vita economica.

Essi raggiungono il loro fine mediante insegnamenti culturali e professionali e con esercitazioni pratiche dirette alla qualificazione e alla specializzazione dei lavoratori.

La loro organizzazione si informa al criterio della massima elasticità ed aderenza sia all'economia ambientale, sia al progresso delle tecniche esecutive; per questo si prevede che gli istituti professionali siano istituiti in relazione alle esigenze del lavoro e dell'economia locale.

Perciò l'istituto professionale ha un proprio statuto che determina la durata degli studi che in essi si compiono, stabilisce i programmi, il calendario, e l'orario scolastico in relazione alle esigenze locali e alle condizioni d'impiego degli allievi, e disciplina l'attività scolastica e lo svolgimento degli esami. Ciascun istituto professionale è convenientemente costituito da un complesso di « scuole » diverse per le varie lavorazioni: ferro, legno, muratura, orologeria, ottica, ecc.

Inoltre ciascuna scuola non mira tanto alla specializzazione, quanto invece a dare al futuro operaio qualificato la base della lavorazione per la famiglia di mestieri corrispondenti alla scuola (al legno, o al ferro, o alla muratura, ecc.).

L'Istituto Professionale completo si svolge in due cicli.

Il primo ciclo, che può estendersi dai 14 ai 16 anni e oltre, assume l'alunno come apprendista e lo prepara a conseguire la patente d'operaio qualificato.

Il secondo ciclo, che decorre dai 16 anni circa per una durata varia di anni, riceve l'operaio qualificato e lo prepara a diventare uno specializzato, un maestro d'arte o capo-reparto.

Nell'ordine *artistico* sono predisposte varie scuole e diversi istituti. Naturalmente quelle che si rivolgono ad alunni del triennio 11-14 anni, rientrano nel quadro di quelle esigenze che fanno prospettare l'opportunità di una scuola unitaria articolata. Esse pertanto, a parte il loro inquadramento amministrativo, dovranno adottare la stessa struttura didattica di tale scuola, di cui costituiranno un gruppo d'opzioni.

Una delle carenze organiche più sensazionali della scuola italiana sta nel fatto che per i docenti delle scuole secondarie tanto inferiori che superiori nulla è predisposto, in sede scolastica, per contribuire alla loro preparazione pedagogica e didattica, nè per un conveniente tirocinio.

In attesa che siano adottati i congrui provvedimenti, provvedono a favorire ed a promuovere la scienza e l'arte pedagogica e didattica le Associazioni di categoria, quale l'U.C.I.I.M. ed i *Centri didattici nazionali*: per la *Scuola secondaria*, per i *Licei*, per l'*Istruzione tecnica e professionale*.

7. Le scuole del grado universitario.

I 137.789 alunni della scuola del grado universitario rappresentano il 2,71 % dei 5.080.000 viventi in età 19-24 anni.

Le scuole universitarie risultano dalla Tav. I, pag. 648, la quale presenta 16 facoltà universitarie, oltre alla *accademia di belle arti*, e cioè: *giurisprudenza; lettere e filosofia; scienze politiche; medicina e chirurgia; ingegneria; scienze matematiche fisiche e naturali; chimica industriale; farmacia; medicina veterinaria; agraria; economia e commercio; scienze statistiche, demografiche ed attuariali; istituto navale; istituto orientale; architettura; magistero.*

Conseguenze profonde genera nel tono e nel rendimento didattico tanto degli studi universitari come in quelli secondari il dispositivo degli accessi alle varie facoltà.

Sinora, come risulta da un esame della Tav. I, il solo liceo classico dà accesso a *tutte* le facoltà; il liceo scientifico a tutte, tranne giurisprudenza e lettere-filosofia; mentre a ciascuno dei cinque istituti tecnici (agrario, industriale, commerciale, per geometri, nautico) sono aperte le facoltà: di economia e commercio; di scienze statistiche, demografiche e attuariali; istituto navale; istituto orientale; e dall'istituto agrario si va inoltre alla facoltà d'agraria.

C'è chi sostiene la convenienza d'un liceo o d'un istituto fisico-matematico che apra la via alle facoltà scientifiche, sfollando in parte il liceo classico, dal quale una forte aliquota accede appunto a tali facoltà.

L'ordinamento degli studi universitari si dibatte fra un duplice ordine d'intenti: promuovere la ricerca scientifica pura e provvedere alla preparazione per le numerose professioni alle quali abilitano le varie lauree e diplomi.

La tecnica a sua volta va ininterrottamente imponendo alle università l'organizzazione di sempre nuove specializzazioni, aumentando, pur fra sicuri vantaggi, il frazionamento e la dissociazione fra le discipline.

È un fatto però che gli sviluppi giganteschi che la tecnica va realizzando su scala mondiale; il rapido evolversi dell'economia dalla fase meccanica, a quella elettrica, all'elettronica ed oggi alla nucleare, col progredire dei meccanismi e degli automatismi sino all'odierna *automazione*; la necessità vitale dell'economia italiana di superare rapidamente l'eccessivo dislivello che la distacca dalle quote sulle quali muove la più progredita economia mondiale (v. il *Piano Vanoni*); questi e altri ponderosi elementi di fatto inducono a concludere che l'università anzitutto deve dilatarsi per le facoltà che preparano i tecnici di primo grado.

8. Scuola e professioni.

Se si considera l'ordinamento scolastico totale nella visione panoramica sopra richiamata, non ci si può sottrarre all'ammirazione per questa grande conquista della civiltà moderna.

Infatti, tutta la scuola, dalla « materna » alla universitaria, come un unico organismo vivente, accoglie il discepolo per promuovere via via in esso, quello stesso suo proprio sviluppo, che è unitario, continuo e ciclico, mediante un'istruzione-educazione che con esso concresce.

Essa quindi, nella totalità della sua struttura e nella circolazione della sua linfa vitale, si presenta come unitaria, pur nelle sue varie articolazioni e differenziazioni.

Unitaria è tutta questa scuola, come fondamentalmente *una* permane nell'età evolutiva la persona dell'educando, che gradualmente diviene attraverso le armoniche fasi del suo sviluppo: da bimbo, a fanciullo, a primo e poi secondo adolescente, a giovane.

Nell'unità sua strutturale questa scuola è pure *articolata,* per gradi (in senso verticale), poichè essa, salendo lungo le fasi di sviluppo dell'alunno via via si specifica e si precisa in varie diverse forme, con altrettanti diversi tipi d'educatore, quante le fasi stesse richiedono: da materna, a elementare, a secondaria, inferiore e superiore, a universitaria.

Questa scuola inoltre è *differenziata* per indirizzi ed ordini (in senso orizzontale), in quanto di mano in mano che le fasi dell'evoluzione psicofisica fanno emergere le varietà dei tipi psichici, essa elasticamente si differenzia negli indirizzi appropriati a ciascun gruppo-base di tipi: dall'indirizzo pre-classico o tecnico o professionale o artistico, ai Licei, agli Istituti Tecnici, alle Scuole Professionali, alle artistiche, alla gamma delle Facoltà universitarie.

Come la personalità umana è una, ma molteplice nella varietà delle categorie psichico-professionali, così la scuola formatrice di tale personalità, è unitaria, ma articolata in gradi e differenziata in indirizzi nei suoi quattro ordini.

Questa soltanto è la « scuola del popolo », poichè essa sola è appropriata a *tutto* un popolo moderno, e non unicamente al cosiddetto « popolo lavoratore » con significato minorativo.

Come poi la persona si amplifica e si completa nella personalità, e come un popolo si svolge in un molteplice complesso di tipi di personalità diverse, così la scuola organicamente si dilata e si configura sulle persone nel loro primo svolgersi, dall'infanzia sino alla giovinezza, per portare ciascuno, ugualmente, verso la sua maturazione: il pensatore, il giurista, l'artista, il docente, il tecnico, il lavoratore.

La scuola, quindi, secondaria ed universitaria, si manifesta come uno strumento principale per procurare una radicale *mobilità sociale,* poichè attraverso ad essa si sale dall'una all'altra categoria di professioni, e poichè pei dirigenti d'ogni genere d'attività a vasto raggio vanno rapidamente diventando indispensabili una sempre più ampia cultura generale ed una preparazione specializzata sempre più precisa.

Un indice sintomatico dell'influsso della scuola sulla mobilità sociale è dato dalla normalità colla quale la scuola media di tipo classico porta ai gradi più alti delle categorie sociali intere folle di soggetti provenienti dai ceti sociali più disparati.

9. Ordinamento scolastico e mobilità sociale.

La maestosa mole dell'edificio scolastico presenta, tuttavia, nella sua struttura architettonica, a chi la osservi con occhio moderno di pedagogista e di sociologo, una grave anomalia nel punto più critico stesso in cui il tronco deve dar vita ai rami più robusti: nella costruzione, cioè, dell'organismo scolastico pel triennio 11-14 anni.

Nel presente secolo vanno sempre più affermandosi, oltre agli acquisiti diritti civili e politici, i diritti economici, sociali e culturali.

Il diritto all'istruzione si profila come diritto ad un'istruzione di base obbligatoria e gratuita, quale mezzo indispensabile per la formazione del cittadino consapevole, ed inoltre quale diritto all'accesso ai vari gradi di studi da parte dei capaci e meritevoli.

Affinchè la scuola secondaria diventi idonea a svolgere i compiti necessari per favorire la mobilità sociale, occorre renderla accessibile territorialmente ed economicamente a tutti quanti i viventi sino al quattordicesimo anno d'età ed al massimo numero possibile di giovani dai quattordici anni in su (v. borse di studio, contributi pei trasferimenti dal domicilio familiare alla sede scolastica, pei libri, ecc.).

Ma soprattutto occorre darle una struttura tale che essa effettivamente diventi una scuola aperta per tutti e contemporaneamente atta a soddisfare adeguatamente alla formazione scolastica per tutti gli ordini di studi: classico, tecnico, professionale, artistico, ecc.

Il problema centrale rimane questo della struttura, anzitutto riguardo alla scuola per i pre-adolescenti dagli 11 ai 14 anni.

Poichè sino a quando si tengono del tutto separate varie scuole per questa età, è fatale una predestinazione scolastica ai 10-11 anni ed una conseguente rigidità scolastico-sociale.

Se intendiamo la tecnica come un processo tendente a modificare, in

vista di certi fini di utilità umana e seguendo le leggi naturali, il normale corso della natura, la sua valutazione alla luce dei valori universali della persona umana, emerge dal fatto che la tecnica pone l'uomo in collaborazione collo stesso Iddio, Autore e Guida della natura, mediante le leggi che la dirigono, per giungere così a nuove produzioni a servizio dell'uomo.

Proprio la collocazione della tecnica nel preciso ambito che ad essa compete fra gli elementi della cultura e dell'umano benessere, costituisce uno dei fattori d'un retto e veramente universale umanesimo moderno.

Da una siffatta concezione « umana » della tecnica, deriva una aggiornata precisazione dei compiti che la scuola moderna è chiamata a svolgere innanzi all'imponente progredire di essa nell'umana società.

La scuola, uscendo dalla fossilizzazione di un astratto umanesimo classicheggiante, deve promuovere la formazione d'un uomo che sia in grado di continuare la più vitale tradizione nella modernità più progredita.

Essa deve, perciò, nei suoi vari ordini (classico, tecnico, professionale, artistico) e gradi (primario, secondario, universitario), assicurare all'uomo anzitutto quella formazione universalmente umana che è a tutti ed in ogni caso necessaria.

La scuola, inoltre, nel grado universitario, deve favorire la maturazione degli uomini della scienza, intesa come conoscenza del mondo fisico e delle leggi, finalizzata nella pura ricerca e dimostrazione della verità, ma deve pur provvedere alla preparazione dei tecnici di grado « scientifico », i quali dalla conoscenza della scienza scendono alla conoscenza delle sue applicazioni, mentre nel grado secondario essa deve procurare quella formazione del tecnico medio e del lavoratore addetto ai compiti esecutivi di cui s'è sopra discorso (n. 6).

10. Gli esami.

È nota l'incidenza vitale dell'esame nel processo della scuola come mezzo di controllo, di orientamento e di selezione. Appare, anzi, del tutto esorbitante la preminenza che si è donata all'esame facendolo diventare l'obiettivo primario della scuola; lo strumento-tipo di esecuzioni capitali perpetrate sul 25 % degli alunni; dispensatore prodigo o avaro di quella agognata carta-moneta che compera tutti gli impieghi e le carriere.

Il sistema attuale — v. Tav. I, p. 648 — a parte gli esami di idoneità coi quali si accede a classi intermedie di un intero corso, contempla tipi distinti d'esami per l'accesso o per la conclusione delle varie scuole.

Al termine delle scuole primarie: la licenza elementare che dà adito alle scuole di avviamento professionale e, in genere, alle scuole dell'ordine

artistico; e l'esame di ammissione che è richiesto per entrare nella scuola media.

Un esame di licenza chiude: la scuola media; le scuole di avviamento professionale; il biennio della scuola tecnica; il triennio della scuola professionale femminile, come pure le analoghe scuole d'arte e di musica.

Le scuole medie superiori terminano con un esame di Stato: di maturità classica o scientifica, pei licei classico e scientifico; di abilitazione per l'istituto magistrale e per gli istituti tecnici.

Gli studi universitari si concludono con gli esami richiesti per conseguire la laurea o il diploma; ad essi però fanno seguito gli esami di Stato per l'abilitazione all'esercizio delle corrispondenti professioni.

Essendo in vigore dal 1-1-1948 la *Costituzione* la quale all'art. 33 sancisce che « è prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale », sorge il problema di determinare quanti e quali esami di Stato dovranno essere introdotti nell'ordinamento scolastico.

Siccome la *Costituzione* stessa, all'art. 34, contempla una « istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni », i quali sono computati dal sesto al quattordicesimo anno di età, sembra che, logicamente, i *gradi* che la *Costituzione* indica per gli esami di Stato dovranno essere tre: inferiore, dai 6 ai 14 anni; secondario-superiore, dai 14 ai 19 circa, corrispondente alle scuole medie superiori; universitario.

Pare dunque che oltre ai due attuali esami di Stato posti alla conclusione del secondo e del terzo di tali gradi, la *Costituzione* ne richieda un altro al termine del primo — sul 14° anno di età.

Uno dei motivi pei quali in Italia e altrove si deplora il « flagello dell'esame », è ravvisato nel fatto che sull'impostazione dell'esame inteso come elemento pedagogico-didattico, s'è venuta sempre più sovrapponendo la prassi ispirata alla concezione dell'esame-processo, diretto a forzare il sottofondo dell'imputato per trarne le colpevoli carenze e per sancirle con una condanna rivestita di valore giuridico a tutti gli effetti di legge.

Esame-processo che non di rado viene poi ulteriormente aggravato dal *virus* dell'inquisizione laica contro scuole ed alunni, rei di trovarsi ai margini di quella zona di privilegio ch'è costituita dalla scuola statale.

Una profonda rivoluzione si impone per infondere negli esami la loro naturale anima pedagogico-didattica, pur tenendo conto di certi particolari aspetti di controllo anche formale, che debbono comunque venire accuratamente circoscritti ai soli esami di Stato, che coronano gli studi medi superiori e quelli universitari.

CAP. II

PROBLEMI DI DIRITTO E DI ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA

11. La scuola non statale e la « parità » costituzionale.

Una anomalia che impone una profonda distorsione all'ordinamento scolastico, sta nella discriminazione che esso infligge alla scuola non statale, costringendola, per poter esistere, sia essa solamente « autorizzata », oppure « legalmente riconosciuta », a conformarsi in tutto e per tutto alla scuola statale — legge 19-1-1942, n. 86 — tranne che nella spesa, la quale rimane a totale carico delle istituzioni o dei privati che la reggono e delle famiglie che ad essa iscrivono i loro figli.

I quali rappresentano il 7,50 % degli alunni della scuola statale nelle elementari; il 19,10 % nelle scuole medie inferiori e superiori e l'8,80 % nelle universitarie.

Riguardo però all'incremento medio annuo degli alunni nel decennio 1945-1955, mentre la scuola statale ha raggiunto il 6,30 % annuo, toccando così in un decennio l'ingente incremento totale di circa l'82 %, la scuola non statale non ha superato il 3,17 %.

La scuola non statale ecclesiastica, poi, che per le scuole medie accoglie circa i due terzi degli alunni della scuola non statale, e perciò il 12,73 % degli alunni della statale, ha visto diminuire progressivamente negli scorsi anni tale percentuale.

I *docenti* della scuola non statale raggiungono invece il 26,90 % di quelli della statale, come il numero delle scuole raggiunge il 40,40 %: ciò che dimostra il minor numero medio d'alunni per ogni classe della scuola non statale in confronto alla scuola statale e perciò, sotto questo aspetto, il maggior costo della scuola non statale per locali, attrezzature e docenti.

La scuola non statale ecclesiastica è associata nella FIDAE, Federazione Istituti Dipendenti Autorità Ecclesiastica, il cui organo è il bollettino *Docete* (1).

La *Costituzione* ha radicalmente innovato sul diritto della famiglia, degli enti e dei privati in materia d'istruzione-educazione, non solo riconoscendo loro i diritti originari e soggettivi, ma anche dando vita all'istituto giuridico della « parità ».

« È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio » (art. 30).

« Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato » (art. 33).

« La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali » (art. 33).

Per individuare nettamente la posizione della *Costituzione* innanzi alla scuola, occorre tener presente la distinzione fondamentale tra le funzioni specifiche dello Stato e le gestioni che esso eventualmente assume.

Le funzioni originarie dello Stato quali la legislativa, l'esecutiva o amministrativa e la giudiziaria, sono ovviamente attributi propri ed esclusivi della sovranità, come sommo potere politico-giuridico.

Lo Stato legislatore, amministratore e giudice non ammette, è chiaro, alcuno pari a se stesso per ciò che concerne tali sue connaturali attività, dalle quali dipende vitalmente l'esistenza stessa dell'ordinamento giuridico.

Ma allo Stato moderno è riconosciuto, oltre al fine essenziale dello stabilire l'ordine giuridico, anche l'altro, coessenziale, del promuovere lo sviluppo dei beni economici e culturali.

Da questa seconda finalità hanno origine gli interventi dello Stato moderno, nella vita economico-sociale e culturale della nazione, mediante i quali esso, allo scopo di sostenere e di integrare l'iniziativa privata, delle persone singole e delle società primordiali, giunge talora sino alla gestione diretta di servizi di pubblica utilità, quale, fra gli altri, la scuola.

Dai rilievi qui richiamati deriva che la posizione giuridica della scuola statale non è quella d'una precisa funzione di Stato, mentre è, invece, quella di un servizio di pubblico interesse che lo Stato appresta per motivi inerenti a certe contingenze storiche.

(1) Per un'analisi delle condizioni della scuola non statale ecclesiastica, come pure per una visione complessiva della scuola italiana, v. V. SINISTRERO, *Problemi attuali della scuola*, 1956, P.A.S., Piazza Rebaudengo 22, Torino.

Lo Stato, quindi, deve riconoscere la priorità del diritto della famiglia (*Cost.*, art. 30) e il diritto di enti e di privati (*ivi*, art. 33); deve considerare la scuola come un servizio di pubblica utilità offerto ai cittadini, in collaborazione con le altre scuole, e non può tendere a sostituirla ad esse, creando per la sua scuola condizioni di privilegio.

La parità si configura, perciò, come il riconoscimento d'un diritto soggettivo costituzionalmente precostituito, e non come una ricusabile « concessione » dello Stato.

Riconoscimento d'un diritto che risponde al preciso dovere dello Stato di far cadere la posizione di inferiorità giuridica in cui esso ha posta, da un secolo, la scuola non statale, negandole tra l'altro il valore legale degli studi, e costituendo contemporaneamente una situazione di fatto per cui tale valore è necessariamente ed universalmente richiesto per tutti gli studi agli effetti civili.

Quindi qualora lo Stato abbia accertato che « la scuola che chiede la parità » ha realizzato le condizioni poste dalla legge in materia, esso non può rifiutarsi di dichiarare il riconoscimento della parità.

Sussiste, insomma, un diritto costituzionale alla parità, come sussiste un diritto costituzionale alla libertà.

Se procediamo pertanto ad esaminare l'impostazione ed il funzionamento della scuola paritaria, essi saranno fondati su questo diritto soggettivo costituzionale ad una parità giuridica analogica colla scuola statale.

E ciò nel senso che, come la scuola statale ha, nei confronti della scuola non statale, tutta una sua autonomia per cui nulla essa deve desumere, come norma, dalla scuola non statale; così, analogamente, questa ha tutta una sua autonomia, per cui essa nulla può essere costretta a desumere, come norma, dalla scuola statale.

Tale parità è dalla *Costituzione* configurata come « piena libertà » della scuola paritaria ed inoltre come diritto soggettivo dei suoi alunni ad una equipollenza di trattamento scolastico con gli alunni della scuola statale.

La « piena libertà » sembra significare una altrettanto « piena » autonomia negli ordini *pedagogico, didattico* ed *amministrativo*.

Questa « piena libertà » nella riconosciuta autonomia, fonda per la scuola paritaria una condizione diametralmente opposta a quella che sinora è stata in vigore col « pareggiamento » e colla « parificazione ». Poichè mentre tali istituti giuridici impongono l'adeguazione della scuola non statale alla scuola statale e perciò soffocano la libertà per « concedere » una parità pel valore legale degli studi e dei diplomi, questa *parità* costituzionale, al contrario, è prevista come uno strumento di tutela della libertà. Onde una scuola non statale ha diritto ad essere riconosciuta *pari* alla

scuola statale, non solo quando essa assuma ordinamento o programmi *identici* a quelli della scuola statale, ma anche quando siano ad essi o soltanto *equipollenti* oppure *del tutto diversi*.

Naturalmente quando una scuola paritaria si discosti notevolmente dalla struttura e dai programmi della scuola statale, dovrà essere stabiliti, caso per caso, col decreto che riconosce la parità, l'uso del titolo legalmente valido in essa conseguito, ai fini della sua utilizzazione negli impieghi e nei concorsi.

L'equipollenza del trattamento pare esiga per gli alunni della scuola non statale un pari valore legale degli studi e dei titoli e pari condizioni per l'accesso alla scuola, per la carriera scolastica e per il passaggio dall'una all'altra scuola, nei confronti degli alunni della scuola statale.

Da tali caratteristiche si ritiene derivi pure una parità analogica per ciò che riguarda la dipendenza dallo Stato; e ciò in due sensi.

Come, cioè, per la scuola statale il rapporto di dipendenza corre soltanto fra essa e lo Stato e non certo fra essa e la scuola non statale, così pure deve accadere per la scuola paritaria, la quale, quindi, dipenderà sì dallo Stato, ma non dalla scuola statale.

E come lo Stato svolge le sue funzioni sulla scuola statale mediante organi appositi, così esso deve mediante altri organi appropriati svolgere le sue funzioni sulla scuola paritaria; come, del resto, sulla scuola non statale in genere. In questa visuale deve pure risolversi il problema della parità economica.

Uscendo dal preciso ambito giuridico di una parità eventualmente voluta dalla *Costituzione*, sussistono altri titoli e motivi che rendono o necessari o doverosi dei contributi dello Stato a favore delle famiglie che preferiscono pei loro figli la scuola non statale, quali: l'obbligo costituzionale, sia di rendere gratuita per tutti gli alunni l'istruzione obbligatoria che va dai 6 ai 14 anni, sia di non limitare alla sola scuola statale gli aiuti che lo Stato offre per « i capaci e meritevoli » (art. 34); il diritto delle famiglie d'essere dallo Stato poste in grado di poter provvedere al dovere costituzionale d'istruire i figli (art. 30) scegliendo la scuola più rispondente alle loro libere coscienze, senza per questo venir punite col dover sopportare da sole tutto il maggior costo che tale scelta comporta in confronto al costo che per loro rappresenterebbe la scuola statale; l'evidente necessità finanziaria per lo Stato di stimolare, anche economicamente, l'estendersi delle scuole non statali specie pel popolo e per l'istruzione professionale, data la constatata impossibilità pel Tesoro di continuare a sopportare per tutta la popolazione scolastica quell'onere massimo che è costituito dalla gestione diretta, nei confronti coll'assai minor onere che esso sopporta quando sovvenzioni l'iniziativa non statale; la somma utilità

sociale, ed anche finanziaria per lo Stato, di favorire il pieno impiego della categoria degli insegnanti, anche mediante la scuola non statale, alleggerendo con tal mezzo la pressione sempre più insostenibile che essa esercita sul Tesoro, addensandosi verso il solo impiego statale.

Questi motivi, con molti altri, fanno sì che una nuova politica finanziaria pel servizio sociale della scuola, per cui lo Stato abbini colla gestione diretta anche il sostegno economico per dilatare la scuola non statale, appaia sempre più inderogabile, non solo innanzi all'evidente diritto costituzionale delle famiglie, ad una libera ed economicamente possibile scelta della scuola, ma inoltre anche per liberare la pubblica finanza da un progressivo aumento annuale di un onere che sicuramente diventa sempre più intollerabile, tanto che milioni di giovani fra i 12 ed i 16 anni oggi non trovano a disposizione in Italia le scuole necessarie.

Questo nuovo corso della politica scolastica che, oltre a tutto, il continuo accrescimento della popolazione scolastica insieme coi nuovi compiti dello Stato moderno democratico per l'ascesa anche culturale del popolo fatalmente impongono, come a tutte le nazioni così pure all'Italia, va considerato in una vasta e lungimirante prospettiva di avvenire; senza la menoma svalutazione polemica nè della scuola statale nè della scuola non statale, ma in vista dell'unico scopo di un ingente miglioramento nazionale che lo Stato può e deve efficacemente provocare, sia mediante la sua gestione diretta, sia mediante il sostegno alla iniziativa non statale, come del resto esso già fa mediante i suoi metodici investimenti produttivi — quale investimento è più produttivo di questo, in tutti i sensi, specie nella istruzione professionale?

Verità così ovvie ed irrecusabili farebbero strada da sole, se non fosse accaduto che pregiudizi e tensioni durissime abbiano eretto da tempo tale un muro di ostilità, che per quei laicisti che ancora sono affetti da atavici ed ormai del tutto anacronistici rancori, nessuna libertà è da negare più di questa costituzionale « piena libertà » assicurata anche mediante la *parità* (2).

12. Problemi aperti.

Un'investigazione che punti a cogliere il fondo stesso a cui deve ancorarsi un ordinamento scolastico che voglia rispondere al suo compito originario, deve partire dal constatare che la scuola, ogni scuola degna, non può esimersi dal porre se stessa come mezzo in funzione d'una civiltà:

(2) V. V. Sinistrero, *Verso la libertà mediante la parità*, S.E.I., Torino; v. inoltre, sulla concentrazione della *parità* e sui dibattiti odierni per la laicità, il volume citato sopra al n. 11: pp. 25-43; 90-120; 76-90.

come organismo vivente, nel quale si ripensa e si rivive una civiltà nella concretezza delle persone che in essa convivono.

Per questa sua intrinseca legge di rielaborazione e d'anticipazione la somma iattura che possa colpire un ordinamento scolastico è quella che esso si apparti dal vivo fluire della storia per fossilizzarsi entro le rigide linee nelle quali la vita ristagna, quando non accada che da esse violentemente trabocchi.

Già abbiamo indicati, per le varie zone presentate, taluni postulati capitali di rinnovamento.

Diamo ora uno sguardo, molto rapido e sommario, ad alcuni dei massimi problemi, che rimangono patentemente aperti e che premono per affrettare lo studio degli esperti, le decisioni delle autorità competenti, e la tenacia propulsiva degli uomini della scuola per essere avviati a soluzioni di avvenire.

a) Rinnovamento pedagogico e didattico.

Un grave pericolo di arretratezza si profila sul fronte della pedagogia e della didattica, intese come scienza-arte ed animate da una corretta metodologia sperimentale.

L'estrema penuria di cattedre universitarie di pedagogia e, su di esse, di docenti orientati in quel senso e seriamente preparati alla rigorosa ricerca sperimentale; l'assenza di queste materie dal corso di tutti gli studi medi e universitari, per coloro che poi, a laurea conseguìta, ottengono l'abilitazione all'insegnamento; la conseguente tendenza generale a svalutare aprioristicamente l'esperienza scientifica, per la mancata capacità di comprenderne e di valutarne criticamente i procedimenti e le conclusioni: queste cause, insieme con altre molte, hanno reso spesso endemica la sordità della scuola italiana su ciò che ne è l'anima stessa.

La categoria dei maestri a questo riguardo ha il sostanziale vantaggio di compiere degli studi regolari di pedagogia nell'istituto magistrale e di usufruire di una vasta rete di iniziative per un costante aggiornamento.

Ma il fatto che in Italia il maestro termina gli studi regolari quando appena sta concludendo la sua stessa adolescenza, fa sì che l'approfondimento pedagogico e didattico sia necessariamente contenuto entro i limiti d'una conoscenza precoce, che non può affatto raggiungere quella comprensione umana e scientifica ch'è il primo avvìo concreto ad una genuina arte pedagogica e didattica; e ciò tanto più quando anche il cosiddetto « tirocinio » è in massima parte fittizio.

Un risveglio in atto in certe sedi universitarie e nella categoria degli insegnanti medi — v. sopra n. 6 — sta generando delle nuove curiosità e suscitando nuclei di pionieri.

b) Autonomia didattica dell'ordine docente.

Il fatto che il comando gerarchico della scuola sia in vasta proporzione in mano agli « amministrativi » fa sì che la categoria docente sia privata di quell'iniziativa che essa sola è in grado di assumere per tutto ciò che concerne il governo didattico della scuola.

I *Centri Didattici Nazionali* costituiscono oggi un prezioso complesso di strumenti, mediante i quali l'ordine docente potrà cogli anni permeare la scuola di quella vitalizzazione didattica, la quale, movendo dall'interno e, *mai procedendo per via d'imperio,* mediante l'informazione e la persuasione, stimolerà l'iniziativa e susciterà l'interesse per un alacre miglioramento (3).

Malgrado la risorsa dei *Centri,* la scuola italiana continuerà a esser priva del funzionamento normale dei suoi stessi polmoni, sino a quando l'ordine docente non sarà messo in grado d'interpretarne e di soddisfarne metodicamente ed autorevolmente le esigenze pedagogico-didattiche mediante un organo consultivo centrale — si badi: *consultivo* e non imperativo — che sia sicuramente idoneo a compiere una funzione che incide sulla sostanza stessa della scuola (4).

c) Distinzione fra l'ordine amministrativo e l'ordine docente.

Nessun dubbio sulla necessità dell'ordine amministrativo per tutto ciò che riguarda il funzionamento giuridico della scuola ed il rapporto fra il suo personale, come dipendente statale, e la competente autorità gerarchica.

L'amministrazione statale della scuola anzichè attenuata va riveduta, snellita, largamente decentrata, resa più elastica, aumentando pei funzionari la responsabilità diretta ed il potere d'iniziativa.

Ma, *parallelamente* ad essa — non sopra, nè sotto, nè contro — dev'essere vastamente potenziata, come s'è dianzi ricordato, la funzione docente, tenendo pure presente che l'insegnante è sì un dipendente statale, ma non un funzionario dello Stato in senso preciso, non essendo affatto l'ufficio dell'insegnare una funzione specifica dello Stato.

In tal modo il potere amministrativo dello Stato sulla scuola sarà esercitato, in armonica sinergìa, con metodi e con poteri diversi, da due serie di organi, unificati dall'autorità competente — v. i Provveditorati agli Studi alla periferia e il Ministero della Pubblica Istruzione al centro — nella quale si riassumono e si esprimono, unitariamente, i due ordini, amministrativo e docente.

(3) V. il volume *I Centri Didattici Nazionali,* a cura dell'*Ufficio Centri Didattici del Ministero della Pubblica Istruzione,* Via Guidobaldo del Monte 54, Roma.

(4) V. ad es. la *Consulta Didattica,* del disegno di legge GONELLA, n. 2100, del 13-7-1951.

d) La scuola per la formazione integrale dell'uomo.

L'inveterata mentalità intellettualistica che voleva la scuola per le « materie »; il nozionismo che ha ridotto i programmi a bazar delle « materie » e gli esami al minuzioso inventario degli stessi bazar trasferiti o meno nei cervelli dei candidati; la moda del neutralismo acefalo ed abulico, che, nella mira di rispettare tutte le opinioni che sono correnti nel mondo adulto, ha lesinato o del tutto sottratto al giovane persino l'alimento più essenziale dei Valori supremi; l'universale accettazione nella scuola italiana dell'ottocento d'un'ispirazione di fondo scettico e giacobino, la quale se altrove rappresentava un momento storico, non interpretava certo, sia pure con tutte le debite revisioni critiche e con tutte le aperture sul divenire, la genuina anima italiana; questi fattori, ed altri ancora, hanno talmente impoverito nella scuola la linfa vitale della cultura e della tradizione, da volatilizzare in gran parte il rendimento non solo didattico, ma anche e soprattutto, educativo, che della scuola è il primordiale ufficio.

Onde l'urgenza che tutta la scuola si protenda alla formazione integrale dell'uomo dal momento che è insito nella natura stessa della scuola e del servizio all'umana persona che essa è chiamata a svolgere, come è nelle sue normali possibilità, il procurare e sollecitare la formazione integrale dell'uomo, secondo le varie successive maturazioni dell'età evolutiva.

e) L'umanesimo e gli « ordini » della scuola.

Questo supremo intento della formazione integrale dell'uomo, pone alla scuola gli ingenti ed alti problemi che emergono dall'imperativo di formare l'uomo compiuto mediante ciascuno dei vari ordini, nei quali essa si ramifica: classico, tecnico, professionale, artistico.

A quale umanesimo ispirare la promozione del progressivo divenire dell'uomo nell'alunno, entro ciascuna di tali articolazioni della scuola?

Umanesimo della classicità greco-romana? della scienza e della tecnica? del lavoro e dell'economia? della contemplazione estetica e delle arti?

O umanesimo dell'*uomo* senz'altro?

Che plasma, ovunque e sempre, l'intero uomo, elevandolo, sia pure per vie parallele e secondo diversi interessi, ad assimilare in se stesso i sommi valori del vero, del bene, del bello, dell'utile, della storicità, dell'eternità, ecc.?

Come e con quali specifiche integrazioni deve aiutar il maturare d'un tale uomo la scuola classica? la tecnica, la professionale, l'artistica?

f) Adeguare i contenuti ai tipi di scuola e all'alunno.

L'interminabile diatriba sui « programmi da sfrondare » manifesta un'altra serie di problemi del tutto aperti.

Come immettere, gradualmente ed adeguatamente, nei valori della cultura e nelle abilità professionali l'alunno: fanciullo, primo e poi secondo adolescente, e poscia giovane?

Come distribuire i piani di studio in modo da *svolgere l'alunno* verso le sue mète, anzichè svolgere il programma, letto di Procuste a cui commisurare l'alunno?

Come agevolare la costante osmosi fra la civiltà colla sua cultura in atto, e la precisa età mentale dell'alunno, colla relativa densità specifica della *sua* propria personale cultura ed apertura?

Come disporre il calendario scolastico e l'orario quotidiano secondo le norme psico-pedagogiche più atte a procurare una maturazione « fisiologica » dell'alunno, e non una forzata ipertrofia in certi periodi, ai quali poi seguono l'inedia e l'inanizione?

Orario unico od orario spezzato?

g) Funzione di orientamento scolastico e professionale.

Come preparare ed introdurre *organicamente* nella scuola i servizi di psico-pedagogia e di orientamento?

Come formare i docenti a compiere la più alta funzione che in questo campo proprio a loro spetta: elaborare, cioè, con la debita scienza e saggezza d'educatore, quella sintesi che dall'alunno, dalla famiglia, dal medico, dal psicologo, dalle condizioni ambientali, dalle possibilità d'occupazione, trae il consiglio di orientamento?

Come operare l'orientamento scolastico fra gli 11 ed i 14 anni e l'orientamento professionale durante le scuole successive?

Come rendere effettive le scelte, se per l'educatore orientare non comporta soltanto indicare puramente e semplicemente la via, ma inoltre, ed in alta misura, rendere il giovane capace di percorrere domani quelle varie vie che le attitudini e le inclinazioni sue, sempre dotate di una certa gamma di polivalenza, insieme con le condizioni di ambiente, possono rendere a lui accessibili?

h) La collaborazione tripartita: docente, alunno, famiglia.

Si va constatando sempre più vastamente quanto sia enorme ed irrimediabile la carenza per cui la scuola e la famiglia sono entrambe private degli influssi decisivi che ciascuna può donare all'altra.

Come assicurare, ed in forma permanente, un'organica collaborazione tra scuola e famiglia?

Come superare il senso d'insofferenza dei docenti verso la famiglia

e l'assenteismo, l'indifferenza, la caccia alla promozione comunque carpìta da parte di questa verso la scuola?

Come realizzare con la regolarità costante delle funzioni vitali il collegamento dei tre poli dalla cui mutua corrente si alimenta il processo educativo: docente e alunni coi loro genitori?

Contributi pregevoli a questo fine sta recando il *Centro Didattico Nazionale per i rapporti scuola-famiglia.*

i) Attività parascolastiche e assistenziali.

La scuola non è che una delle grandi centrali d'energia che vengono poste in atto per l'educazione del giovane, la cui vita è potentemente influenzata, in senso costruttivo e purtroppo anche diseducante, dalla famiglia, dall'ambiente, dalle attività ricreative, sportive, turistiche, ecc.

Come può la scuola, mediante la collaborazione trilaterale sopra ricordata, espandersi sino ad inserirsi nelle libere attività parascolastiche, in modo da contribuire anch'essa, colla famiglia, a far sì che queste diventino delle forme integrative dell'educazione?

L'*assistenza scolastica* s'impone ormai, non più come un sussidio saltuario ed eccezionale, ma come un'organica rete di provvidenze, colle quali la comunità sorregge ed aiuta le famiglie, specie le più numerose, nell'adempimento del loro compito primordiale, l'allevamento e la educazione dei figli.

Come attuare efficacemente pei vari gradi di scuola una sensibile assistenza e mediante: la somministrazione di refezioni scolastiche; forniture di indumenti, libri, quaderni ed altro materiale scolastico; istituzione di colonie temporanee e permanenti; conferimento di borse di studio, di posti gratuiti in collegi, di sussidi, di assegni alle famiglie e altre provvidenze per facilitare l'accesso agli studi agli alunni capaci e meritevoli privi di mezzi; assegnazione di stipendi universitari atti a consentire allo studente di mantenersi agli studi senza oneri a carico della famiglia, ecc.?

Come dotare di mezzi adeguati e rendere sempre più funzionanti gli organi che debbono provvedere a quest'assistenza, quali i *Patronati scolastici,* le *Casse scolastiche,* l'*Opera universitaria?*

Come provvedere alla vigilanza igienica, all'assistenza sanitaria, all'istituzione del medico scolastico, locale e provinciale, e d'un congruo numero di assistenti sociali scolastici?

Come convogliare, ai fini di questa assistenza, oltre ai contributi dello Stato, quell'iniziativa locale e delle famiglie che è comandata non solo da un dovere di solidarietà umana, ma anche da urgenti esigenze di giustizia sociale e inoltre della stessa sicurezza sociale?

l) L'educazione popolare.

L'ordinamento scolastico che stiamo presentando costituisce, logicamente, un prestabilito complesso di scuole con un rigido sistema di accessi, dai quali sono esclusi a milioni i cittadini d'ogni età.

Come ovviare al noto ed esiziale fenomeno della « mortalità scolastica »?

Come andare incontro alle vittime, volontarie o involontarie, di tale mortalità che diventano i reietti dai beni della cultura riservati prevalentemente a coloro che — disponendo di mezzi — hanno la possibilità di entrare nella scuola istituita per gli studi?

Come offrire i beni della cultura a tutti, riconoscendo tutti, in linea di massima se pur in grado diverso, capaci di trasformarli in forza elevatrice della propria personalità, qualunque sia l'attività professionale di ciascuno?

Come rimediare alle insufficienze delle famiglie, o alla loro incomprensione della scuola, o all'inadeguatezza di un sistema scolastico non sufficientemente orientativo e incapace di svolgere un'efficace azione di recupero?

Come integrare l'istruzione di coloro che hanno superato l'età dell'obbligo, senza aver completato gli studi dell'istruzione inferiore?

Come sviluppare la formazione di coloro che hanno completato gli studi dell'istruzione inferiore e non frequentano scuole dell'istruzione secondaria?

Come attrarre a cooperare a quest'insigne opera di recupero culturale e sociale e come coordinare a tale fine: i comuni; le scuole della istruzione artistica; gli istituti professionali; i corsi per lavoratori; i centri di assistenza educativa per la gioventù operaia, contadina e artigiana; i corsi di aggiornamento, per adeguare la preparazione degli insegnanti ai particolari compiti della educazione popolare; le cattedre ambulanti e le biblioteche popolari dirette da insegnanti e aperte ai lavoratori; gli assistenti sociali, che svolgono opera di solidarietà sociale nel campo educativo, sindacale, previdenziale, cooperativo, presso aziende e comunità di lavoro, nei comitati scuola-famiglia, nei doposcuola, nelle istituzioni per minorati, negli istituti di rieducazione, di prevenzione e di pena (5)?

(5) La propulsione delle iniziative su questa materia è effettuata nel Ministero della Pubblica Istruzione dal *Comitato centrale per l'educazione popolare* — Via Guidubaldo del Monte 54, Roma — che per l'anno 1956-57 dispone di 2.474.000.000 di lire.

CAP. III

SCUOLA E SOCIETA'

Altri impegnativi problemi si impongono, quando si considerano i rapporti fra la scuola e la società.

13. La scuola nella società.

Si sta rivivendo in Italia, come nel mondo, una fase storica di rapida ed imponente evoluzione anche sociale.

Le varie società — famiglia, categorie delle libere professioni e dell'economia, sindacati, partiti, Stato ecc. — vanno assumendo caratteri nuovi, una dinamica e delle dimensioni che si vanno via via innalzando verso nuovi livelli di vita, sotto la spinta del moltiplicarsi dei *bisogni,* in tutta la vastissima gamma della cultura, e del benessere individuale e comunitario.

Alla famiglia ed alle società religiose ed educative sono perciò richieste oggi singolari revisioni e ridimensionamenti, onde attuare se stesse, nell'intera pienezza della loro natura e delle loro possibilità, secondo le cangianti modalità che l'accelerato ritmo del divenire storico porta ad affermarsi.

Le società delle categorie professionali — del pensiero, del diritto, dell'arte, della scienza, della tecnica, della produzione dei beni agricoli industriali artigianali, dei servizi commerciali, turistici, dello spettacolo, ecc. — vanno di anno in anno assumendo volume e potenza tali, da diventare, sia come associazioni professionali per gli interessi generali di ogni categoria (v. l'ordine dei medici; degli avvocati; l'UCIIM, Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi; l'AIMC, Associazione Italiana Maestri Catto-

lici; le ACLI, Associazioni Cristiane Lavoratori Italiani), sia come associazioni sindacali (v. le Confederazioni dell'industria, dell'agricoltura, del commercio; la CISL, Confederazione Italiana Sindacati Liberi), delle forze determinanti del processo politico ed economico-sociale sino a rendere attuale l'esigenza d'un loro apposito organo nazionale, quale un Consiglio Superiore dell'economia o una Camera delle Categorie professionali.

Come la scuola si renderà atta ad alimentare positivamente e metodicamente, in tutti coloro ch'essa prepara alle professioni, la polarizzazione sociale, la presa di coscienza viva e pulsante della socialità in atto, l'apertura critica ma generosa ai suoi imperativi, l'inserzione attiva nella trama dei rapporti sociali?

Come e con quali procedimenti pedagogico-didattici può oggi essa dilatare l'alunno verso la famiglia e verso le varie società: professionali, sindacali, politiche, ecc.?

Come potrà essa far sì che l'alunno raggiunga quelle costellazioni universali e perenni della civiltà e della cultura che dirigono tutti i tempi e poi guidarlo ad orientare verso di esse la sua stessa società, realizzando in se stesso l'uomo perenne, nell'uomo della attualità?

« L'educazione scolastica tanto più contribuisce all'equilibrio sociale quanto più riesce a compiere la mediazione tra valori assoluti e valori caratteristici di una determinata epoca storica ».

« L'ordinamento scolastico può avere per effetto di conservare il tipo di struttura sociale esistente e di irrigidire le disuguaglianze sociali, come anche di attenuarle ed eliminarle favorendo il processo di mobilità sociale » (1).

Come riuscirà la scuola a promuovere ed a sorreggere l'ascesa umana, professionale, sociale ed economica delle categorie meno provviste di mezzi e d'istruzione?

14. La scuola nello Stato democratico.

La *Costituzione* contiene delle norme, alcune delle quali qui riportiamo, che entro lo Stato democratico pongono la scuola, tutta la scuola nazionale, in una posizione nuova in confronto alla precedente situazione ottocentesca.

> L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro.
> La sovranità appartiene al popolo, che la esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione (art. 1).
> La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si

(1) *Conclusioni* della XXVIII Settimana Sociale dei Cattolici d'Italia, Trento, 1955.

svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà (art. 2).

E' compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese (art. 3).

La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto.

Ogni cittadino ha il diritto di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società (art. 4).

La Repubblica, una e indivisibile, riconosce e promuove le autonomie locali; attua nei servizi che dipendono dallo Stato il più ampio decentramento amministrativo; adegua i princìpi ed i metodi della sua legislazione alle esigenze dell'autonomia e del decentramento (art. 5).

La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica.

Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione (art. 9).

I cittadini hanno il diritto di associarsi liberamente, senza autorizzazione, per fini che non sono vietati ai singoli articoli della legge penale (art. 18).

La Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio (art. 29).

È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli.

Nei casi di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti (art. 30).

La Repubblica agevola con misure economiche e altre provvidenze la formazione della famiglia e l'adempimento dei compiti relativi, con particolare riguardo alle famiglie numerose.

Protegge la maternità, l'infanzia e la gioventù, favorendo gli istituti necessari a tale scopo (art. 31).

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.

Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato (art. 33).

La Repubblica tutela il lavoro in tutte le sue forme ed applicazioni.

Cura la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori (art. 35).

La scuola nella completezza che essa ha raggiunto nella sua attuale fase storica di sviluppo si presenta come un'istituzione, la quale è specificatamente determinata: dalla sua finalità consistente nell'impegno di concorrere alla formazione della personalità integrale dell'alunno mediante

un complesso di attività che ad essa è proprio; dalla sufficienza della sua organizzazione interiore che si regge sulla collaborazione dell'alunno, del docente, della famiglia e dei soggetti che ne promuovono l'istituzione (Chiesa, Stato, enti, privati).

Essa, quindi, si configura come un'istituzione rivolta al servizio della persona, nel quadro dei diritti dell'alunno, e della famiglia e dentro alla società statale.

In questo quadro la comunità scolastica gode d'un suo interiore diritto ad una libertà e ad un'autonomia che si esprimono pure nelle forme d'un suo debito autogoverno.

La scuola, pertanto, anche se non è una società originaria, o primaria, come sono, ciascuna a modo proprio, la famiglia, lo Stato e la Chiesa, gode d'una sua specifica peculiarità, per cui essa si pone sul loro stesso grado, come una società secondaria, mediante la quale quelle altre raggiungono certi loro fini d'essenziale rilevanza.

Essa, quindi, partecipa, entro un ambito suo proprio, della dignità stessa di tali società, specie della famiglia, ed anche per questa ragione la scuola, intesa come la comunità tripartita delle libere persone — alunno, famiglia e docente — possiede in rapporto al proprio fine una sua intrinseca autonomia, che fonda il diritto ad un suo autogoverno pedagogico-didattico.

Per queste ragioni la scuola sembra essere una delle prime, e parrebbe anzi proprio la prima, di quelle « formazioni sociali », intermedie tra la persona umana e lo Stato, alle quali la *Costituzione* — all'art. 2 — nel pluralismo sociale a cui si ispira, riconosce la pienezza dei diritti ora citati: diritto di associarsi liberamente, senza autorizzazione (art. 18); diritto della famiglia « come società naturale » in ordine all'educare i figli (artt. 29, 30, 31); diritto dei docenti ad esercitare la loro professione (artt. 35, 33); diritto dell'alunno, della famiglia e del docente ad essere agevolati nell'uso di tali loro facoltà e nell'esplicazione di questa « funzione che concorre al progresso materiale e spirituale della società » (artt. 3, 4).

E questi caratteri per cui la scuola si configura nello Stato democratico attuale come dotata d'una sua genuina autonomia ed autosufficienza — pur nelle subordinazioni che le sono intrinseche — e che postulano un correlativo autogoverno, appartengono pure, in tutta la loro estensione e vigoria, alla scuola statale.

Poichè il fatto che la scuola sia gestita da privati, da istituzioni privatistiche, o da enti pubblici, o dallo stesso Stato, modificherà senz'altro, caso per caso, i rapporti economico-sociali fra la scuola ed il soggetto che

la possiede e l'organizza, ma non costituirà mai, per nessuno di tali soggetti, un diritto a violare la natura stessa della scuola come società autocentrica ed autosufficiente.

In questo senso, qualora si tratti della scuola statale, che non è certo « un organo dell'amministrazione », ma un « servizio » che lo Stato assume, debbono avere una loro particolare e molto più radicale applicazione i princìpi secondo i quali, la *Costituzione* riguardo alle amministrazioni pubbliche ed alla statale, vuole sia attuato « il più ampio decentramento amministrativo » e « siano riconosciute e promosse le autonomie locali » (art. 5).

Come si vede, un orizzonte estremamente interessante e sovranamente nuovo la *Costituzione* apre alla scuola: a tutta la scuola nazionale, statale come non statale.

A questa luce acquista un rilievo assai più spiccato, nella scuola statale, la netta distinzione tra l'ordine docente, che rappresenta la scuola stessa nella sua coessenziale esigenza di autogoverno, e l'ordinamento amministrativo che concerne i particolari rapporti di dipendenza ch'essa ha collo Stato-gestore (v. sopra n. 12-*b*).

L'attuazione di questa norma costituzionale, diventa senz'altro, fra i gravi e numerosi problemi della scuola italiana, uno dei più imponenti e radicali.

Ma non soltanto sotto questo aspetto *istituzionale,* sia pure esso primordiale ed impreteribile, per cui essa è una formazione sociale intermedia, la scuola deve assumere un suo carattere d'intrinseca democraticità; bensì, inoltre, in quella parte della sua funzione educativa, mediante la quale essa deve promuovere la formazione del cittadino che conosce e debitamente apprezza lo Stato di cui è cellula vivente; ch'è chiaramente conscio dei diritti suoi ed altrui; che sa responsabilmente adempiere i suoi doveri verso la comunità nazionale; ch'è pure in grado di esercitare rettamente i poteri dei quali venga investito.

Questa *educazione civile* costituisce un altro dei considerevoli campi d'azione, nei quali la scuola italiana è chiamata ad inoltrarsi per la preparazione dell'uomo integrale, non solo nei suoi fattori universali e professionali, ma anche nel suo aspetto di cittadino.

Se la scuola ha bisogno della democrazia per potersi sviluppare secondo il suo interiore dinamismo, la democrazia a sua volta non può sussistere nè durare, senza una scuola che sia fucina di cittadini formati all'esercizio delle libertà in una robusta assunzione delle responsabilità.

La XXVIII *Settimana sociale dei cattolici d'Italia* ha formulato, sulle relazioni tra scuola e democrazia, degli enunciati particolarmente significativi.

In regime democratico occorre che la scuola — come struttura, funzionamento e metodo — contribuisca a sviluppare nei cittadini il senso della responsabilità in ordine alla partecipazione alla vita pubblica e alla multiforme attuazione del bene comune.

Ciò esige che la scuola sia una istituzione vitale ed operante in una società organizzata pluralisticamente e che si esplichi in una politica scolastica che soddisfi alle esigenze ed ai caratteri di una scuola per tutti: scuola di sviluppo, di formazione e di orientamento, dall'infanzia all'adolescenza.

Nè questa democratica apertura alla vita comunitaria può dalla scuola essere imprigionata nella cerchia della sola nazione, quando la storia va rapidamente spalancando tutte le frontiere, coalizzando i continenti e collegando fra loro le nazioni, in vincoli sempre più densi e robusti.

La scuola deve presto impossessarsi della migliore metodologia per giungere a dare alle sue scolaresche la percezione plastica e persuasiva: della necessità e dei vantaggi della mutua comprensione fra i popoli; delle organizzazioni mondiali per l'educazione, la scienza e la cultura (v. UNESCO = *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*; il BIE = *Bureau International d'éducation*); pel progresso economico-sociale (v. il CES = *Conseil Economique et Social*; e l'OIT = *Organisation International du Travail*); per la sanità e l'alimentazione (v. OMS = *Organisation Mondiale de la Santé*; e la FAO = *Food* (= alimentazione) *and agricolture Organisation*); per la collaborazione e la difesa (v. l'ONU = *Organisation Nations Unies* e la NATO = *North Atlantic Treaty Organisation*); delle organizzazioni per la collaborazione, la difesa e la prosperità dell'Europa (v. il CE = *Conseil de l'Europe*; la CECA = *Comunità Europea Carbone Acciaio*; l'OECE = *Organisation Européenne de Coopération Economique*).

15. La scuola nella civiltà cristiana.

Scuola portatrice di civiltà.

Scuola generatrice di civiltà.

Quale?

Nella scuola dell'odierno Stato democratico, non hanno più il benchè minimo pretesto per ostinarsi a sopravvivere certe prevenzioni ed ostilità, pullulate da contingenze storiche omai del tutto superate.

La *Costituzione* assume — art. 7 — i *Patti Lateranensi*, compreso in essi l'art. 36 del Concordato secondo il quale « l'Italia considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica »;

mentre garantisce che « tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali » (art. 3).

La XXVIII *Settimana Sociale dei Cattolici d'Italia* ha opportunamente richiamato, nelle *Conclusioni,* il significato umano storico ed italiano, dell'ispirazione cristiana della scuola.

> La scuola è tra i massimi fattori che determinano lo sviluppo della Società e pertanto il progresso cristiano, umano e sociale, reclama il progresso ossia l'adeguamento della scuola alle nuove possibilità ed istanze.
>
> Per la scuola non può essere indifferente la verità e l'errore, la virtù e il vizio, la fortezza e la debolezza degli uomini.
>
> Famiglia, Chiesa e Stato svolgono un'azione educativa tanto più efficace quanto più procedono di comune accordo.
>
> La Chiesa ha immediato e sopraeminente diritto nel campo educativo sia di giudicare, nella sua funzione di Magistero, quanto possa essere rispondente o meno alla educazione cristiana in qualsiasi istituzione pubblica o privata, sia di svolgere liberamente una propria attività scolastica.
>
> Assume particolare importanza la graduale ricostruzione di un patrimonio comune di idee e di costume, cosicchè la scuola, sia libera che statale, possa svolgere la propria opera educativa sulla base di un fondamentale atteggiamento di rispetto della verità ed in rispondenza ad una visione di vita sostanzialmente cristiana.

Affinchè la scuola giunga pienamente a rispondere alla autentica civiltà, che è cristiana, del popolo italiano, è chiarissimo che è indispensabile un impegno tenace ed a lungo respiro non solo da parte delle competenti autorità ecclesiastiche e di governo; degli insegnanti di religione; delle associazioni cattoliche d'insegnanti, d'alunni (v. la *Gioventù Studentesca* maschile e femminile) e di famiglie cattoliche; ma la leale opera di tutto il corpo docente e l'abbandono di quelle viete mode di laicismo, che non possono avere diritto alcuno di presenza nella scuola ch'è di tutto il popolo e che per questo non può certo esimersi dal promuovere, tra le altre e sopra tutte le altre, la formazione religioso-morale, nel rispetto e nell'educazione positiva delle coscienze.

16. Scuola: interesse primordiale della comunità nazionale.

Ecco la scuola che le esigenze più essenziali del vivere e dell'espandersi della nazione in questo momento della nostra storia impongono.

Una *scuola scientifica,* entro il circuito della quale sia potentemente introdotta la linfa schietta ch'è elaborata da una scienza-arte pedagogico-

didattica, la quale non si limiti ad isolarsi nelle altezze d'una filosofia dell'educazione; ma da esse scenda, lungo la via d'una retta sperimentazione, alle applicazioni più appropriate, per rigenerare strutture e metodi e prassi e per arrivare sino a ciascun alunno, nei modi e nelle forme che risultino via via i più idonei a promuovere il divenire della sua più compiuta personalità.

Scuola-organismo, che entro il suo seno pervenga ad ospitare, per otto anni almeno, tutt'intera la vivente comunità nazionale, e che attraverso una solida cooperazione con essa, concorra alla sua graduale formazione: dalla formazione *primaria* della scuola elementare; alla formazione *orientante* della secondaria inferiore; alla formazione *qualificante* della secondaria superiore e dell'università coll'abilitazione alle professioni; alla formazione *scientifica* degli istituti post-universitari.

Scuola di tutti e per tutti; non certo perchè a tal fine essa debba essere uniforme ed indifferenziata — uguale per tutti non essendo per alcuno — bensì perchè essa dev'essere talmente plastica che si adegui ai vari tipi di personalità ed alle caratteristiche del singolo, diventando così la *scuola di tutti* perchè è la *scuola di ciascuno.*

Scuola autocentrica, la quale, associando in una comunità educativa le tre componenti — docenti, alunni e famiglie — svolga uno dei più alti servizi verso l'umana persona: colla sua propria iniziativa libera e responsabile; nell'esplicazione del suo interiore auto-governo; tenendo in vista le dovute correlazioni con la società, collo Stato e colla Chiesa.

Scuola democratica, non soltanto in senso istituzionale per cui essa è una delle principali formazioni sociali intermedie fra la persona e lo Stato, ma pure nel senso che essa si configuri come una sorgente di primissima rilevanza, per arricchire la nazione di cittadini idonei a vivere la democrazia, a dirigerla ed a difenderla.

Scuola universale e popolare, la quale, oltre alla cerchia delle sue aule, si protenda, ausiliare della famiglia, alle attività extra e para-scolastiche; alle forme di assistenza più aderenti ai bisogni; al ricupero dei colpiti dalla mortalità scolastica; all'istruzione degli adulti.

Scuola a proiezione sociale, che in se stessa viva il travaglio energico e pugnace che agita le categorie sociali; che si faccia portatrice dei fermenti d'ascesa che circolano in tutto il tessuto comunitario; che positivamente ricerchi e curi i capaci di salire ai più alti gradi degli studi — *Costituzione,* art. 34 —; che si ponga come forza propulsiva di solidarietà sempre più comprensive.

Scuola umana, dell'umanesimo dell'uomo integrale, che promuova il dilatarsi della personalità nell'orizzonte di tutte le aperture, classica e

moderna, nazionale e mondiale, secondo le dimensioni senza confine della civiltà cristiana.

Scuola attuale, che in un'operosa e vigilata rielaborazione, riviva la tradizione nelle sue forme sempre rinascenti, in una modernità molteplice che è compresenza del passato nel presente ed anticipazione del futuro.

Questa, che è la *scuola degli educatori,* la negazione della cristallizzazione e del funzionarismo, si pone senz'altro al centro stesso dell'anima nazionale, come una necessità premente con tale urgenza, da esigere senza indugi l'interesse costruttivo di tutto un popolo.

Indicazioni bibliografiche

L'approfondita visione di ogni ordinamento scolastico richiede necessariamente il riferimento a fondamentali questioni filosofiche, giuridiche, sociologiche, storiche ed anche teologiche. Per una rapida introduzione ai termini essenziali della problematica pedagogica in questo settore particolarmente impegnativo si può ricorrere alle seguenti opere:

CLAUSSE ARNOULD, *Une doctrine socialiste de l'éducation,* Liège, Amicale Fédérale du Personnel Enseignant Socialiste, 1955 (punto di vista socialista).

ELLENA ALDO, *La libertà della scuola secondo il concetto cristiano della democrazia politico-sociale,* in « Orientamenti Pedagogici », 1955, p. 426-442 (con buoni riferimenti bibliografici).

FAURE PIERRE, *L'École et la cité,* Paris, Spes, 1945.

FOSSATI DANTE, *La scuola libera,* Brescia, La Scuola, 1946.

FOULQUIÉ PAUL, *L'Église et l'École, avec l'Encyclique sur l'éducation,* Paris, Spes, 1947.

MONTI GIUSEPPE, *La libertà della scuola,* Milano, Vita e Pensiero, 1928.

MONTI GIUSEPPE, *La Scuola laica,* Brescia, La Scuola, 1947.

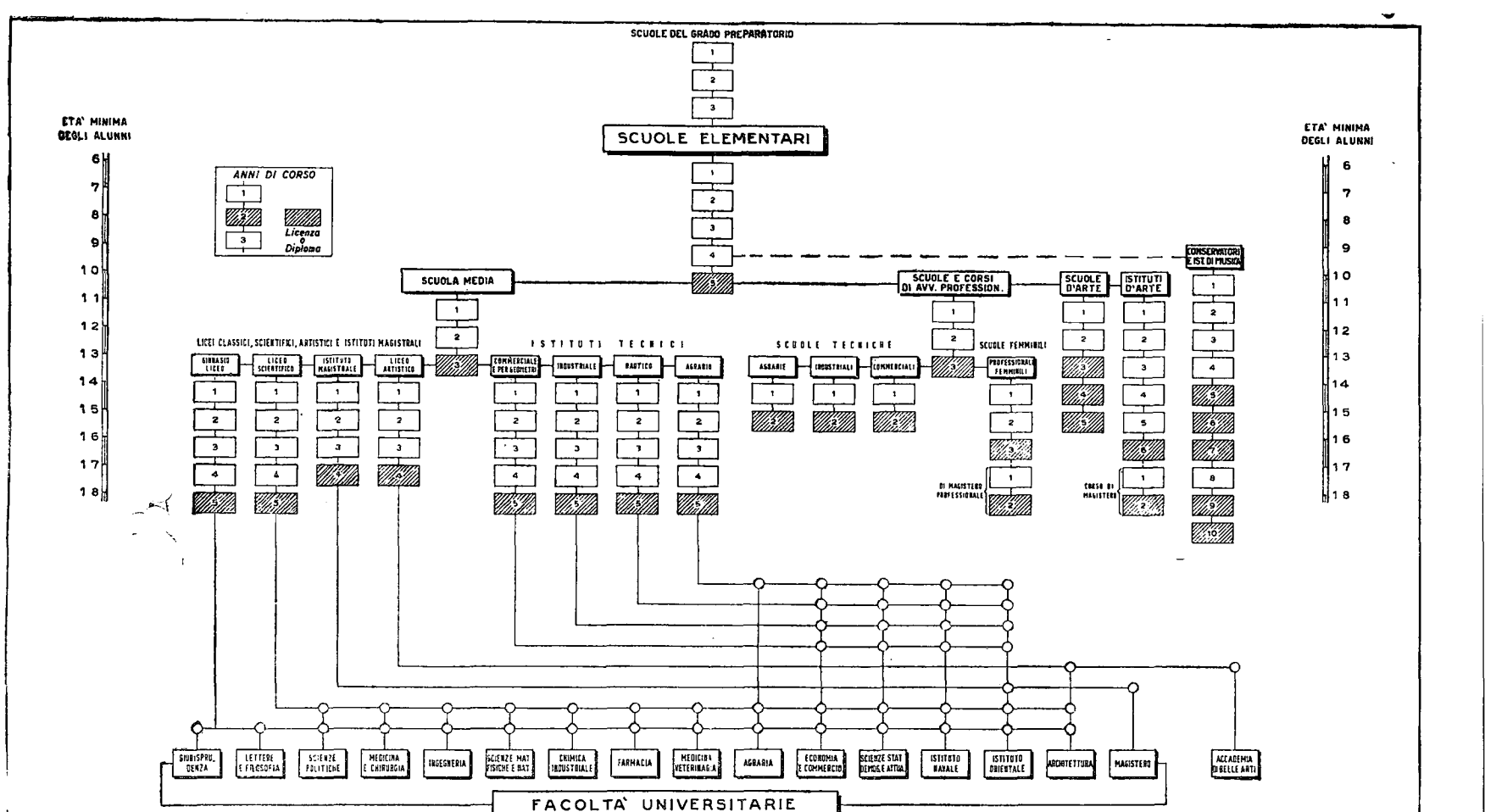
PICCARDI, MORGHEN, CALOGERO, BORGHI, ZANOTTI BIANCO, *Dibattito sulla scuola,* Bari, Laterza, 1956 (punto di vista laicista).

SINISTRERO VINCENZO, *Verso la libertà della scuola mediante la parità,* Torino, SEI, 1947.

SINISTRERO VINCENZO, *Problemi attuali della scuola* (estratti da « Orientamenti Pedagogici », 1955-56), Torino, SEI, 1956.

Scuola e pedagogia dell'URSS. Atti del Convegno di studi sulla scuola e la pedagogia sovietica, Siena, 8-9 dicembre 1951. A cura dell'Associazione Italia-URSS (punto di vista comunista).

SCHEMA DELL'ORDINAMENTO SCOLASTICO



INDICE

PRESENTAZIONE . . . . . *pag.* 7

Pietro Gianola

INTRODUZIONE

1. Tutto l'uomo e l'uomo nel tutto . . . . . *pag.* 19
2. Problema di perfezione, felicità, finalità . . . . . » 24
3. Il sistema pedagogico educativo . . . . . » 27

Mario Simoncelli

LINEAMENTI DI STORIA DELLA PEDAGOGIA

Introduzione . . . . . *pag.* 33

Cap. I - *Classicità umanità umanesimo* . . . . . » 35

1. Paideia
   a) Cultura, pedagogia, educazione greca . . . . . » 36
   b) Omero e l'educazione eroica . . . . . » 37
   c) Umanesimo sofista . . . . . » 38
   d) Umanesimo socratico . . . . . » 39
   e) Cultura filosofica e educazione sociale platonica . . . » 39
   f) Aristotele . . . . . » 41
   g) Pedagogia e cultura retorica. - Isocrate . . . . . » 42
   h) La parentesi spartana . . . . . » 43

2. Humanitas
   a) Cultura, pedagogia, educazione romana . . . . . » 44
   b) L'orator . . . . . » 45
   c) Cicerone e il programma culturale dell'humanitas . . » 46
   d) Seneca e l'educazione morale . . . . . » 47
   e) Quintiliano e la metodologia pedagogico-didattica . . » 47

3. Umanesimo
a) Classicismo e umanesimo . . . . . *pag.* 49
b) Cultura e educazione umanistica . . . . . » 50
c) Umanesimo o Cristianesimo? . . . . . » 51
d) L'Educatore dell'Umanesimo: Vittorino da Feltre . . » 52

Cap. II - *Dalla pedagogia dell'uomo alla pedagogia del bambino*

1. Realismo pedagogico . . . . . » 55
a) Reazione (Erasmo da Rotterdam, L. Vives, Rabelais, » 56
Montaigne) . . . . . » 57
b) Scienza e pedagogia . . . . . » 59
c) Amos Comenius . . . . . » 61
d) John Locke . . . . . » 63
e) La corrente disciplinare . . . . . » 63
f) Fénelon . . . . . » 64

2. Alle origini della pedagogia nuova
a) Rousseau . . . . . » 65
b) Seguaci e superatori di Rousseau (Pestalozzi, Froebel, Necker de Saussure, Girard) . . . . . » 69
c) La pedagogia scientifica: F. Herbart . . . . . » 78
d) La pedagogia dell' '800 italiano . . . . . » 81
e) L'idealismo pedagogico . . . . . » 82

3. Dalla pedagogia intuitiva alla pedagogia attiva . . . . » 84
a) Positivismo pedagogico . . . . . » 84
b) Attivismo pedagogico . . . . . » 87
c) Il maestro dell'attivismo americano: J. Dewey . . . » 88
d) L'apostolo dell'attivismo europeo: A. Ferrière . . . » 91
e) Attivismo e pedagogia dell'infanzia in Italia (M. Montessori, il metodo Agazzi) . . . . . » 93

Cap. III - *Pedagogia cristiana*

1. Ciò che la filosofia non potè dare . . . . . » 97

2. La Chiesa educatrice dell'umanità . . . . . » 99

3. I grandi educatori cattolici . . . . . » 101
a) S. Ignazio di Lojola e la Compagnia di Gesù . . . » 101
b) S. Giuseppe Calasanzio e gli Scolopi . . . . . » 103
c) S. Giov. Batt. de la Salle e i Fratelli delle Scuole Cristiane » 104
d) Il B. Marcellino Champagnat e i Fratelli Maristi . . » 105
e) S. Giovanni Bosco e la Congregazione Salesiana . . . » 106

4. Caratteri comuni dell'educazione cattolica . . . . . » 108

5. Attivismo cristiano . . . . . » 109
A. Manjón . . . . . » 110

Pier Giovanni Grasso

PSICOLOGIA PEDAGOGICA

Introduzione . . . . . *pag.* 117
1. Che cos'è la psicologia pedagogica . . . . . » 118
2. I metodi della psicologia pedagogica . . . . . » 120
3. I grandi orientamenti della psicologia pedagogica . . . » 129
Cap. I - *Natura dello sviluppo psichico* . . . . . » 138
1. Lo sviluppo: slancio finalizzato e motivato . . . . . » 138
2. Continuità genetica dello sviluppo . . . . . » 140
3. Sviluppo e maturazione . . . . . » 142
4. Modalità dello sviluppo . . . . . » 150
5. Sviluppo e ambiente sociale . . . . . » 154
Cap. II - *Le forme e le fasi dello sviluppo* . . . . . » 158
1. Lo sviluppo fisico e fisiologico . . . . . » 160
2. Lo sviluppo intellettuale . . . . . » 164
3. Lo sviluppo sociale ed emotivo . . . . . » 176
4. Lo sviluppo morale . . . . . » 184
5. Lo sviluppo religioso . . . . . » 186
Cap. III - *L'apprendimento* . . . . . » 192
1. Natura dell'apprendimento . . . . . » 192
2. Apprendimento e motivazione . . . . . » 197
3. La memoria e le sue leggi . . . . . » 207
4. Il problema della « trasferenza » (transfer) . . . . . » 211
Cap. IV - *La personalità* . . . . . » 216
1. Descrizione della personalità . . . . . » 216
2. La struttura dinamica della personalità . . . . . » 217
3. Lo sviluppo costruttivo della personalità . . . . . » 220
4. Personalità e volontà . . . . . » 223
5. Personalità e libertà . . . . . » 224
Conclusione . . . . . » 226
Nota bibliografica . . . . . » 228

Pietro Gianola

PEDAGOGIA GENERALE

PARTE PRIMA: PRINCIPI DI UNA TEORIA GENERALE DELL'EDUCAZIONE

Premessa . . . . . *pag.* 233
Cap. I - *Natura del fatto educativo* . . . . . » 235
1. Divenire, sviluppo, perfezionamento, educazione . . . » 235
2. Possibilità e necessità dell'educazione . . . . . » 237
3. Educazione e formazione . . . . . » 238
4. Educazione possessiva e educazione dativa . . . . . » 239
5. Esame di alcune definizioni di educazione . . . . . » 240

Cap. II - *Fattori dell'educazione* . . . . . pag. 245
1. Il soggetto principale dell'educazione . . . . . » 246
2. Fine e scopi dell'educazione . . . . . » 249
3. Gli educatori . . . . . » 252
4. Società di diritto educativo . . . . . » 255
5. I beni educativi - I valori . . . . . » 257

Cap. III - *Il rapporto educativo* . . . . . » 260
1. Intenzionalità dell'educando e autoeducazione . . . . » 262
2. Autorità e libertà . . . . . » 263
Bibliografia . . . . . » 266

PARTE SECONDA: I PRINCIPI SUPREMI DEL METODO

1. Deduzione e dimostrazione d'un principio supremo naturale » 270
2. Integrazione del principio nell'ordine soprannaturale . . . » 272
3. Tentativo di sintesi nella sinergia teandrica . . . . . » 274

PARTE TERZA: PRINCIPI DI METODOLOGIA GENERALE

1. Principi di metodo intorno al fine . . . . . » 278
2. Principi di metodo intorno all'educatore . . . . . » 281
3. Principi di metodo intorno all'educando . . . . . » 286
4. Principi di metodo intorno al bene educativo . . . . . » 293

Pietro Gianola

PEDAGOGIA SPECIALE

Introduzione . . . . . pag. 299

PARTE PRIMA: PEDAGOGIA SPECIALE « SISTEMATICA »

Cap. I - *Educazione fisica* . . . . . » 301
1. Formazione fisica . . . . . » 301
2. Dalla formazione all'educazione . . . . . » 302
3. I mezzi della formazione e dell'educazione fisica . . . . » 303
4. I metodi dell'educazione fisica . . . . . » 304

Cap. II - *Educazione intellettuale* . . . . . » 307
1. Concetto e funzione . . . . . » 307
2. Le facoltà conoscitive e la loro funzione . . . . . » 308
3. Per una formazione educativa . . . . . » 309
4. Principi di metodo . . . . . » 311

Cap. III - *Educazione morale* . . . . . » 313
1. L'istruzione morale . . . . . » 314
2. Formazione della coscienza morale . . . . . » 318
3. Formazione del sentimento morale . . . . . » 320

4. Educazione della volontà . . . . . pag. 322
5. Formazione del carattere . . . . . » 324
6. Formazione della personalità . . . . . » 326

Cap. IV - *Educazione religiosa* . . . . . » 329
1. Fini e momenti dell'educazione religiosa cristiana . . . » 329
2. I mezzi dell'educazione religiosa . . . . . » 332

Cap. V - *Educazione sociale* . . . . . » 335
1. Concetto e fini . . . . . » 335
2. Problematica dell'educazione sociale . . . . . » 336
3. I mezzi e i metodi . . . . . » 338

PARTE SECONDA: PEDAGOGIA SPECIALE EVOLUTIVA

Cap. I - *Educazione dell'infanzia* . . . . . » 342
1. La formazione prenatale . . . . . » 342
2. La nascita e l'inizio dell'educazione . . . . . » 342
3. Problemi dello sviluppo affettivo . . . . . » 343
4. Problemi dello sviluppo conoscitivo . . . . . » 344
5. Problemi dello sviluppo morale . . . . . » 345
6. Problemi dello sviluppo religioso . . . . . » 346

Cap. II - *Educazione del ragazzo* . . . . . » 347
1. Approfittare della stabilità . . . . . » 347
2. Sostenere il progresso della ragione . . . . . » 349
3. Aiutare il progresso sociale . . . . . » 350
4. Combattere la mediocrità morale . . . . . » 351

Cap. III - *Educazione dell'adolescente* . . . . . » 352
1. Situazione educativa . . . . . » 352
2. Purezza degli atti e del cuore . . . . . » 354
3. Prima affermazione della personalità . . . . . » 355
4. Educazione dell'affettività . . . . . » 357
5. Evasione e instabilità . . . . . » 359
6. Educazione religiosa . . . . . » 360

Cap. IV - *Educazione del giovane* . . . . . » 362
1. Sintesi religiosa personale e sociale . . . . . » 362
2. Impegno morale personale e sociale . . . . . » 363
3. Animazione d'una vasta perfezione umanistica . . . . » 364
4. Sentimento e divertimento . . . . . » 365

Cap. V - *Educazione degli adulti* . . . . . » 366

PARTE TERZA: PEDAGOGIA SPECIALE AMBIENTALE

Cap. I - *Famiglia educatrice* . . . . . » 369
1. Ambiente familiare . . . . . » 369
2. Fattori educativi . . . . . » 370

3. Ambiente educativo . . . . . pag. 370
4. Autorità educatrice . . . . . » 371
5. Ambiente istruttivo, morale, religioso . . . . . » 372
6. Centralità educativa per la vita . . . . . » 373

Ca. II - *Scuola educatrice* . . . . . » 375

1. Istruzione educativa . . . . . » 375
2. Valore umano, morale, religioso, sociale . . . . . » 377
3. Insegnanti educatori . . . . . » 379
4. Integrazioni parascolastiche . . . . . » 380

Cap. III - *Educazione collegiale* . . . . . » 382

1. Pericoli e difetti . . . . . » 383
2. Pregi e vantaggi . . . . . » 385
3. Rimedi e cure . . . . . » 387
4. Il collegio di Don Bosco . . . . . » 389

Cap. IV - *Opere, associazioni e gruppi giovanili* . . . . . » 392

1. L'Oratorio . . . . . » 393
2. L'Azione Cattolica . . . . . » 394
3. Congregazioni mariane, compagnie religiose . . . . . » 395
4. Lo Scoutismo . . . . . » 395
5. I gruppi giovanili . . . . . » 397

PARTE QUARTA: PROBLEMI PARTICOLARI DI PEDAGOGIA SPECIALE

Cap. I - *Autorità e libertà* . . . . . » 399

1. La disciplina . . . . . » 399
2. L'assistenza come presenza educativa . . . . . » 400
3. Comandi - Correzioni - Premi - Castighi . . . . . » 404
4. Autoeducazione e autogoverno . . . . . » 407

Cap. II - *Vocazione - Educazione professionale* . . . . . » 410

Cap. III - *Educazione dei ragazzi difficili* . . . . . » 412

1. Linee generali di azione . . . . . » 412
2. Le principali difficoltà . . . . . » 413

Cap. IV - *Virtù cardinali giovanili* . . . . . » 419

1. La docilità . . . . . » 419
2. La lealtà . . . . . » 420
3. L'impegno . . . . . » 420
4. La purezza . . . . . » 421

Cap. V - *I divertimenti* . . . . . » 424

1. Gioco - Sport - Ginnastica . . . . . » 424
2. Lettura - Radio - Cinema - Teatro - Televisione . . . . . » 427
3. I divertimenti attivistici . . . . . » 433

Renzo Titone

PRINCIPI DI DIDATTICA

Cap. I - La Didattica e i suoi problemi . . . . . *pag.* 439
1. La « Didattica » . . . . . » 439
2. La « Didassi » . . . . . » 441
3. Gli « obiettivi » della didassi . . . . . » 444
4. Gli orientamenti metodologici della scuola moderna . . . » 445

Cap. II - *Il processo di apprendimento e i condizionatori soggettivi della didassi* . . . . . » 450
1. Il valore dell'autoattività . . . . . » 450
2. La funzione attiva dell'interesse, della motivazione, della globalità . . . . . » 452
3. Il significato dell'azione magistrale . . . . . » 456
4. La cooperazione didattica e la capacità autonoma dell'allievo » 458

Cap. III - *I condizionatori oggettivi della didassi* . . . . . » 461
1. Organizzazione della classe (disciplina, auto-governo, orario) » 461
2. La funzione dell'ambiente nella didassi . . . . . » 468

Cap. IV - *L'oggetto dell'insegnamento* . . . . . » 471
1. La « concentrazione » del programma . . . . . » 472
2. La « distribuzione » del programma . . . . . » 474

Cap. V - *Modalità dell'insegnamento* . . . . . » 476
1. Aspetti del problema metodologico (metodi, modi, forme, procedimenti) . . . . . » 477
2. Individualizzazione e socializzazione . . . . . » 482

Cap. VI - *Tecnica della « lezione » - La lezione « integrale »* . . » 487

Cap. VII - *Esercizio e controllo del sapere* . . . . . » 493
1. L'esercizio del sapere . . . . . » 493
2. Il controllo del profitto . . . . . » 495

Cap. VIII - *Appunti di didattica linguistica* . . . . . » 504
1. L'insegnamento della lingua nazionale . . . . . » 504
2. L'insegnamento delle lingue classiche . . . . . » 510
3. L'insegnamento delle lingue estere . . . . . » 514

Cap. IX - *Didattica delle materie scientifiche* . . . . . » 519
1. La matematica . . . . . » 520
2. La fisica . . . . . » 526
3. La chimica . . . . . » 530
4. Le scienze naturali . . . . . » 533

Cap. X - *Appunti per una didattica della storia e della geografia*
1. La storia . . . . . » 537
2. La geografia . . . . . » 542

Ladislao Csonka

ELEMENTI DI DIDATTICA RELIGIOSA

Introduzione . . . . . *pag.* 551

Cap. I - *Il catechista* . . . . . » 554
1. Competenza dottrinale . . . . . » 555
2. Spiritualità del catechista . . . . . » 556

Cap. II - *Metodi catechistici tradizionali* . . . . . » 559
1. Metodo logico-testuale . . . . . » 560
2. Metodo psicologico-intuitivo . . . . . » 561

Cap. III - *L'attivismo nella catechesi - Procedimenti « attivi »* . . » 567
1. Il lavoro individualizzato con le schede . . . . . » 568
2. Disegni . . . . . » 579
3. Il quaderno di catechismo . . . . . » 583
4. Le prove oggettive nella catechesi . . . . . » 585
5. Il mimo e la drammatizzazione . . . . . » 592

Cap. IV - *L'attivismo nella catechesi - Procedimenti di esperienza religiosa interna* . . . . . » 596
1. L'atto di fede . . . . . » 596
2. La preghiera . . . . . » 598
3. Il canto religioso . . . . . » 601
4. La liturgia . . . . . » 603

Conclusione . . . . . » 608

Vincenzo Sinistrero

PROBLEMI DELLA SCUOLA

Cap. I - *Le strutture scolastiche* . . . . . *pag.* 611
1. Quadro generale dell'ordinamento - I gradi e gli ordini . . » 613
2. La scuola materna . . . . . » 614
3. La scuola elementare . . . . . » 615
4. Le scuole medie inferiori . . . . . » 616
5. La scuola per l'istruzione obbligatoria nel triennio 11-14 anni » 616
6. Le scuole medie superiori . . . . . » 619
7. Le scuole del grado universitario . . . . . » 623
8. Scuola e professioni . . . . . » 624
9. Ordinamento scolastico e mobilità sociale . . . . . » 625
10. Gli esami . . . . . » 626

Cap. II - *Problemi di diritto e di organizzazione scolastica* . . . *pag.* 628

11. La scuola non statale e la « parità » costituzionale . . . » 628

12. Problemi aperti . . . . . » 622

a) Rinnovamento pedagogico e didattico
b) Autonomia didattica dell'ordine docente
c) Distinzione tra l'ordine amministrativo e l'ordine docente
d) La scuola per la formazione integrale dell'uomo
e) L'umanesimo e gli « ordini » della scuola
f) Adeguare i contenuti ai tipi di scuola e all'alunno
g) Funzioni di orientamento scolastico e professionale
h) La collaborazione tripartita: docente, alunno, famiglia
i) Attività parascolastiche e assistenziali
l) L'educazione popolare

Cap. III - *Scuola e Società* . . . . . » 639

13. La scuola nella società . . . . . » 639

14. La scuola nello stato democratico . . . . . » 640

15. La scuola nella civiltà cristiana . . . . . » 644

Tavola: *Ordinamento scolastico italiano attuale* . . . . . » 648

Indice . . . . . » 649

VISTO: per la Congregazione Salesiana
Torino, 5 ottobre 1956
Sac. Vincenzo Miano

VISTO: nulla osta alla stampa
Torino, 8 ottobre 1956
Can. Luigi Monetti, *Rev. del.*

IMPRIMATUR
Torino, 8 ottobre 1956
Can. Luigi Coccolo, *Vic. Gen.*

Finito di stampare
il 15 ottobre 1956 presso la Tipografia Appiano
in Torino