EDUCARE

SOMMARIO DI SCIENZE PEDAGOGICHE

filosofia, storia, metodologia dell'educazione
psicologia generale, evolutiva, differenziale

PAS - ROMA

PUBBLICAZIONI
DELL'ISTITUTO SUPERIORE DI PEDAGOGIA

10

EDUCARE

SOMMARIO DI SCIENZE PEDAGOGICHE

Volume primo

Braido P. - Simoncelli M. - Calonghi L. - Grasso P. G. - Lutte G. - Gutierrez M.
Gianola P. - Titone R. - Sinistrero V.

EDUCARE

SOMMARIO DI SCIENZE PEDAGOGICHE

a cura di Pietro Braido

Volume primo

1. Fondamenti filosofici, storici, metodologici
2. Psicologia generale, evolutiva, differenziale
3. Metodologia educativa e didattica

Seconda Edizione

ROMA - Pontificio Ateneo Salesiano - 1959

COPYRIGHT BY PONTIFICIO ATENEO SALESIANO - PAS

PRESENTAZIONE

Per quanto notevolmente ampliata e sostanzialmente rielaborata, l'opera intende ancora rispondere ai due compiti originari: offrire una guida per la scuola, *dove vengono tenuti corsi istituzionali sistematici di pedagogia e di psicologia, e tracciare un vasto* quadro di problemi e di soluzioni orientatrici *per gli educatori.*

Non si tratta, pertanto, di un'enciclopedia pedagogica, ma semplicemente di una ordinata indicazione di temi di riflessione, che la scuola o lo studio personale dovranno svolgere, arricchire, approfondire.

Tutta la materia è distribuita in due volumi complementari. Il primo, di prevalente carattere istituzionale, intende offrire i «fondamenti», i «principi» delle scienze dell'educazione; il secondo, invece, ne rappresenta l'approfondimento soprattutto in rapporto ai suoi aspetti religiosi, considerati dal punto di vista psicologico, sociologico, teologico, metodologico.

***

Il primo volume si apre con una rapida delineazione dei problemi fondamentali dell'educazione. *Sono toccati quelli che sono ritenuti i temi principali della* filosofia dell'educazione *(o pedagogia generale): natura, fini, fattori, metodo, antinomie del rapporto educativo. L'elementare trattazione, conclusa da una schematica considerazione epistemologica, sembra costituire il più funzionale inquadramento della problematica pedagogica, dando il giusto rilievo alle varie scienze e agli ulteriori contributi.*

Segue una essenziale sintesi storica, *che pur con la necessaria brevità fissa i momenti principali — concretati in correnti o figure di rilievo — dello sviluppo nel tempo dei problemi e delle idee pedagogiche.*

Gli elementi di metodologia della ricerca positiva in psicologia, pedagogia e didattica *vogliono indicare alcuni degli indispensabili strumenti oggi escogitati per una elaborazione anche scientifica dei problemi educativi.*

In questa seconda edizione è stata radicalmente trasformata la parte dedicata alla psicologia al servizio dell'educazione. Si è voluto presentare un quadro molto più vasto e analitico, per quanto necessariamente sommario, disponendo tutta la materia intorno alla triplice divisione in psicologia generale, evolutiva *e* differenziale *(il secondo volume completerà il quadro con la* psicologia religiosa*), preceduta da brevi cenni di biologia.*

Nella parte metodologica (pedagogia pratica e didattica), *che sarà pure integrata nel secondo volume da alcune trattazioni monografiche approfondite di temi speciali, è stato abbandonato il tipo dello sviluppo sistematico dei problemi, che sarebbe rimasto in ogni caso troppo incompleto e inadeguato, per fissare alcuni orientamenti generali e puntualizzare, quasi a titolo esemplificativo, qualche questione particolare.*

Chiude il primo volume l'accenno ad alcuni problemi della scuola, *con lo scopo di indicare le applicazioni concrete, che possono trovare in una determinata situazione (oggi, in Italia) i principi del diritto educativo e scolastico.*

***

Il secondo volume è più unitario e specifico, concentrandosi tutto sul tema della educazione religiosa e morale dei giovani. *Esso è particolarmente rivolto a educatori che per età e formazione culturale e personale aspirano ad attingere la piena maturità della loro vocazione.*

Parallelamente alla filosofia dell'educazione, che apre il primo volume, si pone qui all'inizio una sintetica visione dei fondamentali problemi teologici dell'educazione, *un vero* brevis tractatus *di* Teologia dell'educazione, *che naturalmente suppone nell'alunno o nel lettore una ordinata e seria cultura teologica istituzionale.*

Seguono quali basi scientifico-positive *della metodologia pedagogica religiosa (o Catechetica), due elementari trattazioni di natura psicologica e sociologica:* a) *la* psicologia religiosa, *considerata tanto nei suoi aspetti generali, quanto dal punto di vista evolutivo, differenziale e tipologico, pedagogico e didattico;* b) *e la* sociologia religiosa, *con l'accentuazione dei prevalenti aspetti pratici e educativi.*

La parte più rilevante del volume sarà consacrata ai problemi metodologici, pedagogico-didattici, dell'educazione religiosa. *Essa include essenzialmente:* a) *una rapida* visione storica *della metodologia religiosa;* b) *una panoramica considerazione* giuridica e legislativa; c) *un* quadro sistematico di pedagogia religiosa pratica *(o Catechetica generale e speciale);*

d) *la delineazione più impegnata di* alcune questioni particolarmente importanti e vive *di educazione giovanile, quali la pedagogia dell'amore e del matrimonio, la guida e direzione dei singoli, la vita nei gruppi e l'iniziazione alla socialità, l'orientamento vocazionale.*

***

Questa seconda edizione non è più facile nè meno esigente della prima. Per quanto non pretendano all'infallibilità e all'esattezza matematica, anche le scienze dell'educazione hanno una loro dignità e sono tenute a cercare il massimo possibile di fondatezza e precisione, ribellandosi ad ogni arbitraria faciloneria o superficiale semplicismo. In ogni caso, questo sommario di scienze pedagogiche non è più difficile di altri che gli allievi hanno tra mano per i loro studi al livello liceale. Per gli alunni è indispensabile la guida del professore, che può offrire l'essenziale contributo della sua preparazione e capacità professionale. Agli altri lettori è necessaria una adeguata attrezzatura culturale.

A tutti, infine, per la validità, conclusività vitale e fecondità di questa e di ogni altra meditazione pedagogica, occorrono fervido amore educativo, ricca vita interiore, profonda consapevolezza etica e religiosa della propria « missione ».

PIETRO BRAIDO

Roma, 15 agosto 1959.

PIANO DEL PRIMO VOLUME

P. Braido: *Principi di filosofia dell'educazione.*

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

L. Calonghi: *Elementi di metodologia della ricerca psico-pedagogica.*

P. G. Grasso: *Elementi di psicologia generale.*

G. Lutte: *Psicologia del fanciullo e dell'adolescente.*

M. Gutierrez: *Elementi di psicologia differenziale.*

P. Gianola: *Problemi di metodologia dell'educazione.*

R. Titone: *Problemi di metodologia didattica.*

V. Sinistrero: *Organizzazione e legislazione della scuola.*

Oltre che ai Ch.mi Autori delle singole trattazioni è doveroso e gradito rivolgere un particolare ringraziamento al Prof. D. Albino Ronco, che ha redatto il capitolo sui *Condizionatori biologici dell'attività psichica.*

PARTE PRIMA

FONDAMENTI FILOSOFICI, STORICI E METODOLOGICI DELL'EDUCAZIONE

1.

PRINCIPI DI FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE

di Pietro Braido

CONCETTI INTRODUTTIVI

L'educazione è un fatto talmente radicato nella storia dell'uomo, che sarebbe presunzione supporre che non possa essere stato convenientemente attuato anche prima che se ne occupasse il *pensiero filosofico*. 1.

Tuttavia sono innegabili essenziali e necessarie connessioni tra il *fatto educativo* e il *pensiero umano*.

1. - Dal fatto alla teoria.

Definizione provvisoria di educazione e pensiero

Naturalmente, per ora non si può dare ai due termini che un significato largamente approssimativo. Per « fatto educativo » si può intendere il complesso di procedimenti usati dagli adulti (genitori, capi, maestri, sacerdoti, ecc.) per promuovere la maturazione all'età adulta della generazione in crescita, in tutti i piani: fisico, conoscitivo, volitivo, operativo, con varia accentuazione di settori e di gradi. Nel « pensiero umano » si possono comprendere provvisoriamente tutte le forme di « riflessione », da quella comune non ancora scientifica nè filosofica fino a queste e alla indagine teologica.

2. Responsabilità dell'educare

Il vincolo tra i due termini, intesi in questo senso, si impone almeno per tre motivi diversi: 1) l'educazione è così determinante per il destino del singolo e della società, cui appartiene, che sarebbe sommamente rischioso abbandonarla al gioco degli istinti, dell'abitudine e della tradizione cieca (anche se si deve ammettere il pericolo, spesso grave, di forme di riflessione e di pensiero false, monche, inumane e antisociali); 2) il pensiero ha una funzione insostituibile in tutto l'agire umano, perchè esso attinga il massimo della sua dignità ontologica e morale: l'uomo è coscienza, riflessione; a questa forma di vita debbono riconnettersi tutte le altre, la volontà e l'azione, se vogliono assumere

... e insostituibile funzione del pensiero

carattere propriamente umano; anche l'educazione, dunque, opera umana per eccellenza, implicante il meglio degli sforzi degli adulti per la maturazione dei loro continuatori, dovrà necessariamente assumere una progressiva « informazione » conoscitiva e riflessa; 3) e finalmente si potrebbe dire che la connessione tra educazione e pensiero è un imperativo etico, anche perchè è fatale e inevitabile sul piano gnoseologico, psicologico e metafisico; la qualifica etica è la logica esigenza di fronte alla riflessività essenziale di ogni azione propriamente umana fino ad un grado filosofico-teologico almeno implicito; il problema « filosofico » dell'educazione, come quello dell'azione in genere è — come scrive Blondel — « inevitabile; l'uomo lo risolve inevitabilmente; e questa soluzione, giusta o falsa, ma volontaria e necessaria insieme, ognuno la porta nelle sue azioni. Ecco perchè bisogna studiare l' " azione ": il significato della parola e la ricchezza del suo contenuto si sveleranno a poco a poco » [1].

... soprattutto filosofico

Come la vita e l'operare umano in genere raggiungono la loro totale autenticità e il loro pieno valore umano, individuale e sociale, in quanto attingono tutta la loro « verità » ed efficienza — il che non avviene senza una approfondita riflessione razionale — così, in particolare, l'educazione.

Teoria e pratica: vicendevole efficienza

Ciò non significa che il successo nell'educazione sia sempre proporzionato al grado di riflessione. A teorie lucidissime e profondissime possono far seguito pratiche fallimentari. Significa semplicemente che, supposti presenti tutti gli altri elementi necessari e convenienti (capacità pratiche, intuizione, genialità artistica, volontà di educare, *bona voluntas* e santità) l'azione educativa sarà tanto più valida, ricca e feconda, quanto più sarà illuminata e guidata dalla conoscenza.

3. Non sembra che a questa elementare, ma essenziale impostazione possano contrapporsi serie obiezioni nè in nome delle idee nè in nome dell'azione.

Oltre la teoria, occorre genialità e fervore educativo

La normatività non è chiesta alle idee a prezzo del sacrificio della loro adeguazione oggettiva e alla verità; è, anzi, invocata e ricercata la loro veracità, quale unica solida garanzia della loro efficacia direttrice. Nè, d'altra parte, ci si illude di poter organizzare e accertare metodi e prassi, deducendoli semplicemente da idee e da principi universali. L'abisso tra il dover essere delle idee e l'essere concreto delle azioni esige di venir quotidianamente riempito di mille altri elementi, che si chiamano esperienza, fervore e « genio » educativo (di cui ogni educatore deve essere in qualche sia pur minima misura dotato), di prove e riprove, di tentativi, di induzioni e deduzioni, spesso fatalmente accompagnati da scacchi, parziali fallimenti, delusioni. Non esiste ancora nè mai esisterà una azione educativa *ordine geometrico demonstrata;* sembra non esista nemmeno una metafisica nè tanto meno una pedagogia di questo genere.

Sterilità del " praticismo "

D'altra parte, non si vede quali meriti possano acquisire e quali vantaggi concreti recare i sistematici denigratori della « teoria », i « nemici delle idee ». Non si vede quali inconvenienti possa portare seco la nobile « amicizia con

---

1. *Les premiers écrits de M. Blondel.* Paris, PUF, 1950, p. VIII.

le idee ». Una fobia di questo genere potrebbe giustificarla soltanto o il dilettante dell'educazione o il superficiale improvvisatore genialoide e discontinuo o lo scettico o l'irrazionalista o il pseudo-mistico o il fideista; ma non, certo, chi crede alla spiritualità dell'uomo, alla sua essenziale razionalità, chi è convinto che ragione e Fede sono ambedue doni preziosi di Dio e che l'intelligenza e la volontà sono state date agli uomini perchè cerchino quotidianamente di camminare nella luce e nell'amore: *veritatem facientes in charitate,* soprattutto quando vi siano implicate sconfinate responsabilità sociali, non localizzabili solo nello spazio e nel tempo.

4. In particolare, contro l'argomento dell'esclusiva validità della « esperienza » sono sempre valide le obiezioni formulate da Herbart nella sua introduzione alla *Pedagogia Generale dedotta dal fine dell'educazione*:

Precarietà dell'esperienza pratica senza riflessione

« Certamente ciascuno dice, secondo la sua esperienza, ciò che in questo argomento crede sia vero o non vero. Io parlo secondo l'esperienza mia, gli altri secondo la loro. Se però volessimo tutti pensare che ciò che ciascuno conosce per esperienza, si limita a ciò che egli stesso ha tentato! Un maestro di villaggio, novantenne, ha l'esperienza del suo esercizio didattico durato tanti anni; egli ha coscienza della sua lunga pratica; ma saprà egli anche fare la critica della sua pratica e del suo metodo? I nostri moderni pedagoghi non contano ormai più i successi nelle loro innovazioni e hanno sperimentato che l'umanità era a loro riconoscente: possono dunque esserne contenti. Ma solo dalla loro esperienza viene determinato tutto ciò che è possibile mediante l'educazione, tutto ciò che coi fanciulli può avere buon esito?

Quelli che vorrebbero fondare l'educazione sulla " sola esperienza " dovrebbero gettare un attento sguardo alle altre scienze sperimentali e informarsi di tutto ciò che è necessario per stabilire " anche un solo principio " nel campo dell'esperienza, per ciò che riguarda la fisica e la chimica. Essi saprebbero allora per " esperienza " che da una sola " esperienza " non s'impara nulla; e tanto meno da osservazioni disperse, che occorre al contrario ripetere venti volte con venti gradazioni differenti lo stesso tentativo prima di ottenere un risultato e che questo poi è alla sua volta interpretato da teorie contrarie e da ciascuna a suo modo. Imparerebbero per " esperienza " che sarebbe prematuro il parlare d'esperienza fino a che il tentativo non fosse condotto a termine, fino a che, anzitutto, i residui non siano stati sufficientemente esaminati e ponderati. *Il residuo degli esperimenti pedagogici sono gli errori commessi dall'allievo giunto all'età virile.* Il tempo necessario per una sola di queste esperienze è per lo meno la metà della vita di un uomo!

Quando adunque si potrà essere educatori veramente sperimentati? E da quante esperienze e in quanti modi modificate, risulterà formata l'esperienza di uno solo? Infinitamente maggiore è l'esperienza del medico empirico; ma da quanti secoli si vanno accumulando per lui le esperienze di grandi uomini!... » [2].

5. Anche l'educazione cercherà, dunque, l'« intelligenza » (*educatio quaerens intellectum!*) e la cercherà, per quanto è possibile, instancabilmente, in tutte le sue forme legittime e in tutti i suoi gradi: perfezionamento di mezzi, di

Educatio quaerens intellectum

2. G. F. HERBART, *Pedagogia Generale dedotta dal fine dell'educazione,* traduz. italiana G. Tarozzi. Bologna, Zanichelli, §§ 9-10 (Introduzione), pp. 9-11.

tecniche, di metodi, di atteggiamenti pratici e concreti; allargamento e approfondimento di nozioni scientifiche relative alle strutture psicologiche, biologiche, sociali con le quali è necessario fare i conti nel processo educativo riguardo tanto all'educando, al suo ambiente e all'educatore quanto ai loro rapporti statici e dinamici; interpretazione ed esatta definizione dell'azione educativa nella sua essenza (aspetti filosofici dello studio adeguato e esaustivo del processo educativo): ulteriori integrazioni di carattere storico fino ad eventuali impegni teologici, nel senso di una teologia della Rivelazione divina e di una religione soprannaturale.

Ad assolvere questi compiti sono orientate tutte le scienze dell'educazione, chiamate così o in senso rigoroso e proprio o in senso lato; tutte le cosiddette « scienze ausiliari dell'educazione »; la scienza pratica e la tecnica dell'educazione; la filosofia; la teologia; la storia.

Si rimanda alla fine di questa prima sezione del volume di natura filosofica la presentazione del quadro epistemologico in cui si articola il sapere pedagogico totale in senso più o meno proprio. Si intende, invece, offrire ora le tesi fondamentali della filosofia dell'educazione [3].

6. Filosofia dell'educazione e filosofia generale sistematica

2. - Filosofia dell'educazione: concetto e problemi.

Come il problema dell'azione umana in generale, così il problema dell'educazione non può essere risolto adeguatamente senza l'intervento del sapere filosofico. Senza riflessione filosofica, *cognitio rerum per ultimas causas, per essentias,* non è, possibile risolvere, sul piano della razionalità umana naturale, il problema del significato profondo e autentico dell'azione-educazione.

Una risoluzione esauriente in questo senso richiede, perciò:

a) una considerazione filosofica specifica e propria, relativa al *quid* essenziale dell'educazione, ai suoi fini e alle sue condizioni, che si può legittimamente chiamare « filosofia dell'educazione », in senso stretto e proprio;

b) e una « filosofia generale » sistematica, che offra il grande quadro della visione della realtà e della vita e, quindi, anche antropologica (una metafisica generale, un'antropologia ed un'etica individuale e sociale), in cui s'inserisce il problema particolare dell'« uomo che educa e che viene educato », il problema pedagogico.

7. Il problema del "come" educare è il punto di partenza della filosofia dell'educazione

a) *I problemi fondamentali della filosofia dell'educazione.*

Il quadro complessivo della filosofia dell'educazione, che ci occuperà ora, è molto semplice e lineare. L'educazione, come qualsiasi « azione » e « rapporto » crea una particolare problematica, che viene ulteriormente arricchita dal fatto di essere « azione dell'uomo sull'uomo »: pertanto, carica di speciali

---

3. Ad evitare equivoci e facili astrattismi, pericolosi nella pratica educativa, la rapida esposizione filosofica sarà qua e là integrata da elementi di teologia dell'educazione, la cui trattazione sistematica sarà contenuta nel II volume di *Educare*.

responsabilità, di risonanze vaste e profonde, di relazioni caratteristiche sul piano umano e divino.

Il problema pedagogico fondamentale è la traduzione in termini di riflessione della questione esplicita che si pone ogni educatore: come educare? *quomodo fit educatio?* Come si organizza e si determina un processo « relazionale-dinamico » di questo genere? Immediatamente e al primo aspetto esso nasce come problema tecnico e metodologico, ma già implicitamente carico di necessari riferimenti, teleologici e contenutistici, alle persone che sono attori necessari di tale « azione-in-rapporto » e alle finalità della loro azione. Infatti, per la risposta esauriente all'interrogativo pratico è richiesta la soluzione di problemi di fondo relativi al *quid* e al *terminus a quo* e *ad quem* del rapporto dinamico, alla possibilità e alle modalità del rapporto sul piano morale e psicologico, volitivo e intellettivo.

8. I problemi fondamentali della filosofia dell'educazione

Tutta la problematica può riassumersi in questi punti fondamentali:

I. Il *rapporto educativo* in quanto interazione finalizzata di soggetti, educando e educatore, per il raggiungimento di un fine.

II. Il *fine dell'educazione,* il suo *contenuto* (che per un'azione è determinato dal suo *terminus ad quem,* dal *fine,* primo in *ordine intentionis*).

III. *Le articolazioni o le « parti » essenziali dell'educazione:* l'educazione fisica, intellettuale, estetica, morale, sociale, religiosa.

IV. *Giustificazione filosofica* e *fondazione metafisica* dei metodi educativi e didattici: possibilità, natura, condizioni, limiti.

V. *Le antinomie dell'educazione* (autoeducazione ed etereducazione; didatticismo e puerocentrismo; autorità e libertà; passivismo e attivismo), la cui soluzione non risulta che come corollario dalle tesi precedenti.

VI. Gli *agenti dell'educazione* secondo l'ordine ontologico e morale « naturale » (con il necessario complemento del diritto e del dovere proprio della Chiesa, in quanto società non naturale, ma di istituzione positiva divina).

VII. Elementi di una *indagine epistemologica* intorno alla totalità del sapere relativo all'educazione, contenente rapidi ed essenziali cenni di *epistemologia pedagogica.*

b) I presupposti teoretici della filosofia dell'educazione.

9. I presupposti teoretici della filosofia dell'educazione

La filosofia dell'educazione, come ogni metafisica « regionale » (come la psicologia razionale, la cosmologia, la teologia naturale), non è autonoma e autosufficiente. Essa rappresenta soltanto una specificazione entro l'ambito della filosofia. Perciò suppone risolti i problemi gnoseologici e metafisici generali, come pure i fondamentali problemi relativi all'antropologia filosofica, sia dal punto di vista strettamente psicologico (l'uomo com'è) che dal punto di vista etico (l'uomo quale dev'essere, sul piano individuale e sociale, terreno e trascendente).

I presupposti cui ci si riferisce si possono così riassumere:

la realtà

I. Visione realistica e pluralistica del mondo: oggettività del conoscere, possibilità di verità assoluta e, in particolare, della metafisica; metafisica del-

l'essere: essere finito, limitato, contingente ed Essere trascendente, infinito, necessario, creatore, provvidente, rimuneratore.

l'uomo

II. Concetto filosofico dell'uomo quale essere finito sostanziale, sinolo di spirito e di corpo, dotato di intelligenza e di volontà, spirituale, libero, immortale, posto di fronte a valori etici assoluti, che fondano naturali elevanti vincoli di moralità e di « doverosità » in rapporto alla propria coscienza, a Dio, agli altri, al mondo.

l'azione le potenze e gli abiti

III. Inoltre concezione dell'uomo quale realtà personale *dinamica,* che si esprime e si arricchisce nell'*azione,* operata mediante *potenze* o *facoltà* (non interessa la questione della loro distinzione o non distinzione reale dall'anima), di cui le principali sono l'intelletto e la volontà, e alle quali si subordinano tutte le attività di carattere biologico e psichico-sensitivo (conoscitive e appetitive); facoltà che sono suscettibili di determinazioni che ne stabilizzano e facilitano gli orientamenti, gli *abiti,* come l'arte, la tecnica, la scienza, le virtù.

Virtù morali

IV. Affermata primalità nell'uomo, quale spirito incarnato, orientato di necessità ontologica e con libera doverosa decisione volontaria all'Assoluto, di quelle *virtù morali,* che ne garantiscono, con dilatazione e maturazione interiore relativamente stabile, gli autentici veraci atteggiamenti etici, religiosi e sociali; ne consegue, sul piano puramente razionale, il primato delle virtù morali cardinali, a cui tutte le altre si riconnettono e che a loro volta fanno capo a quella che di tutte è la generatrice e la *forma,* e cioè la virtù della

la prudenza

prudenza, che si definisce precisamente « recta ratio agibilium » e riassume, perciò, quello che è l'uomo autentico nella concretezza della vita e dell'*azione: habitus operativus bonus, intellectum practicum respiciens, ea de causa ut convenienter se habeat ad ea quae sunt ad finem.*

Visione teologica dell'uomo

V. Per una visione integrale della realtà umana e educativa si deve tener presente, pure, tutto il mondo dei concetti teologici che completano storicamente, *ex revelatione,* la visione naturale dell'uomo e della realtà: soprattutto il concetto dell'uomo come *nova creatura, divinae naturae consors, filius Dei per Gratiam,* elevato caduto redento, e quindi arricchito di una nuova vita, di fini soprannaturali e di mezzi adeguati, che si possono riassumere nel vivere attivo entro il Corpo Mistico di Cristo che è la Chiesa; storicamente, una verace educazione umana non può effettuarsi che in questa ulteriore indeclinabile prospettiva.

Le scienze dell'uomo positive e storiche

VI. Accanto a questi dati di filosofia e di teologia, che riguardano l'uomo « in quanto tale » e cioè tutti gli uomini nei loro costitutivi « essenziali » (per natura o per grazia), bisognerebbe aggiungere ancora, come necessaria integrazione, un duplice ordine di conoscenze: da una parte quelle che riguardano « tutti » gli uomini in quanto tali, oggetto di ricerca scientifico-positiva di carattere biologico, psicologico e sociale; e dall'altra, conoscenze descrittive e storiche, che tentano di guidare alla comprensione più adeguata dei singoli, di situazioni e di categorie quasi individuali: l'indagine evolutiva, che studia l'uomo in crescita, in maturazione, sotto tutti gli aspetti, biologico, psicologico, sociale, soprannaturale, di fronte all'uomo già relativamente integro e costruito

e l'indagine tipologica e differenziale, che cerca di individuare i vari tipi secondo la costituzione, il temperamento, il sesso, gli antecedenti ereditari, l'ambiente sociale e le situazioni storiche concrete. Donde sorge la necessità di integrare i dati delle scienze filosofiche e teologiche, e di quelle positive generali (biologia, psicologia e sociologia) con i risultati di scienze più differenziate: biopsicologia evolutiva, biotipologia e caratterologia, psicologia differenziale, storia e cronaca.

Tra esse la filosofia dell'educazione si pone con una problematica ben definita e con compiti fondamentali anche se apparentemente poco « pratici ». La vitalità delle sue questioni è, invece, direttamente proporzionale all'« essenzialità » e « radicale definitività » del suo metodo e delle sue conclusioni.

CAPITOLO I

IL RAPPORTO EDUCATIVO

1. - Il problema.

10. Educazione in senso stretto implica la presenza dell'"altro"

All'indagine storica e sociologica e alla coscienza comune il problema educativo si presenta nei termini concreti di un rapporto tra persone: genitori e figli, tutori e protetti, insegnanti e alunni; società familiare, civile, religiosa, professionale e sudditi, fedeli, membri; generazione adulta o colta e generazione immatura o incolta (si parla anche di « educazione degli adulti » e di « educazione di base », proposta a centinaia di milioni di uomini). Il problema del « come educare » è sempre posto in concreto da adulti, che intendono e perseguono la maturazione di «minori » per età, cultura, solidità morale e professionale.

Anche quando l'educazione è sentita come diritto, dovere o compito ed impegno di enti sociali (famiglia, stato, chiesa, scuola), si pensa sempre che essa debba praticamente realizzarsi tramite l'opera e il « ministero », diretto o indiretto, di persone. Precisamente la presenza di persone e il loro insostituibile intervento creano il problema educativo specifico, chiaramente configurato di fronte ad altre innegabili situazioni formative, diverse per condizioni e modalità, quali l'azione « educativa » della natura e dell'ambiente, la « scuola della vita », il « tirocinio dell'esperienza », ecc. Anche queste sono realtà; ma in esse il problema della crescita umana si pone in termini nettamente distinti da quello storicamente e sociologicamente imponente e fondamentale della « maturazione della generazione giovane o immatura mediante l'attivo intenzionale rapporto interpersonale tra adulto e non adulto ».

Educazione è attivo rapporto interpersonale tra adulti e non adulti

Questo rapporto propriamente educativo di persone rientra nello schema ontologico dell'*actio* e della *passio:* l'*actio* di una persona, relativamente ricca, che « dà », e donando si arricchisce, e la *passio* di un'altra persona in sviluppo che « riceve », diventando attiva (chè questa è la qualità di tale *passio*), so-

spinta a costruirsi e a maturare nella forma specificamente umana, spirituale.

Sarà toccato nel capitolo seguente il tema del significato totale, etico-religioso, del rapporto, del contenuto pienamente e formalmente umano, che esso tende a produrre nel soggetto educando, il tema del fine dell'educazione.

11. Problema: realtà profonda e condizioni essenziali del rapporto educativo in quanto tale

Qui, invece, oggetto di studio vuol essere lo stesso rapporto dinamico considerato ontologicamente, nella sua sostanza filosofica antropologica, nelle sue ragioni profonde, nelle sue possibilità e nei suoi limiti.

Precisiamo. Il problema riguarda « la realtà profonda e le condizioni essenziali del rapporto educativo in quanto tale » e non semplicemente nel suo generico aspetto « gnoseologico » (possibilità per l'educatore e per l'educando di conoscere e comprendere l'« altro »), nè sotto il profilo del problema antropologico-metafisico della « comunicazione » tra esseri personali, ma come problema di quella particolare conoscenza e comprensione dell'altro, di quella specifica « comunicazione », che è la conoscenza e la comunicazione educativa, in quanto azione di un « maturo » che agisce e influisce realmente su un « immaturo » per favorire e determinare la sua promozione allo stato adulto.

Evidentemente, la soluzione dell'ultima questione che ora interessa è strettamente condizionata dalle soluzioni gnoseologiche e psicologiche; costituisce, però, un quadro problematico caratteristico e proprio. Essa si presenta sotto due aspetti diversi: il primo, « metafisico-antropologico », tratta della possibilità o condizioni essenziali, necessità e modalità, filosoficamente intese o interpretate, della comunicazione interpersonale strettamente pedagogica e didattica, vale a dire della « insegnabilità o docibilità » dell'alunno e dell'educando da parte di un *uomo-magister* o *paedagogus;* tale questione filosofica non è che un caso particolare del problema generale della comunicazione tra esseri intelligenti sul piano del vicendevole o unilaterale arricchimento intellettuale, volitivo e operativo; il secondo, di carattere « etico », invece, riguarda i diritti e i doveri inerenti al rapporto magistrale e educativo, la sua legittimità e i vincoli morali da esso creati.

Problema dell'"insegnabilità della virtù"

Delle due questioni, si prenderà in esame subito la prima, tramandando la seconda al capitolo VI sugli agenti dell'educazione.

Si deve precisare ulteriormente il problema nei suoi vari aspetti.

12. Perfezione essenziale e imperfezione esistenziale dell'educando

I termini del rapporto sono due esseri personali umani, che in quanto tali non presentano essenziali differenze di natura: ambedue sono esseri sostanziali intelligenti, liberi, dotati di facoltà e della possibilità del loro esercizio. Tale realtà essenziale, tuttavia, è posseduta in vario grado di intensità e estensione sul piano accidentale qualitativo e operativo. Mentre l'educatore si suppone godere di un'umanità matura, sufficientemente svolta, le facoltà dell'alunno sono ancora addormentate o sonnecchianti, la volontà è debole e le capacità operative nulle o scarse; tutto è infantile, incipiente, brancolante, provvisorio, incerto. Dallo stesso punto di vista soprannaturale, poichè *gratia non tollit sed percifit naturam,* la vita e le virtù infuse nel battesimo partecipano della frammentarietà, dell'incostanza e delle incertezze delle facoltà umane attraverso cui, necessariamente, devono esprimersi e attuarsi.

Ebbene, l'esperienza comune e storica dimostra che questo essere non può svilupparsi *usque ad virum perfectum* (relativamente!) se non con l'aiuto di un « altro ». Spetta al filosofo indagare sulla fondatezza e concepibilità razionale di questa convinzione comune.

Questo fatto, che « appare » tale alla coscienza comune, è ontologicamente fondato oppure è semplice pregiudizio, illusione, apparenza o dato bruto, non giustificato sul piano razionale?

Più specificamente:

13. Educazione passaggio dal nulla all'essere?

I. *Problema della possibilità.* — È uno specialissimo caso del problema del « divenire ». Educare è, in certo senso, un portare all'essere ciò che non è. Orbene, come tale non sembra infrangersi contro l'antica aporia filosofica del divenire? L'insegnabilità, l'educabilità in quanto implica l'intervento di due soggetti, è, infatti, un tipo particolare di comunicazione tra spiriti, in cui non esiste parità tra i due termini, ma, almeno apparentemente, un rapporto tra tutto e nulla, un tutto che vorrebbe operare il passaggio dal nulla all'essere: si tratta di insegnare a chi « non sa », di costruire chi « non è », liberare chi è « schiavo », moralizzare chi non è ancora suscettibile di presa morale e appunto per questo « non saprà » interpretare nel senso giusto nemmeno i « segni » con cui l'altro tenta di aggredirlo, di accostarlo; e appunto per questo non può usare di una libertà ancora inesistente per il necessario consenso, senza cui non c'è personale adesione all'azione dell'altro, azione, del resto, che non è in grado di apprezzare e che lo dovrebbe, quindi, lasciare perfettamente indifferente e sordo. Una vera ripetizione dell'antica antinomia sollevata da Eraclito e Parmenide.

La difficoltà si aggrava ancor più, involgendosi in un'antitesi contraddittoria (affermazione dell'« impossibilità » dell'educazione, perfettamente eliminata dalla tesi dell'« onnipotenza » dell'educazione), se si consulta la storia e le scienze positive dell'uomo come la biologia, la psicologia, la sociologia, con i determinismi e i condizionamenti da loro denunciati in forme più o meno vistose che, trasferiti sul piano filosofico, diventano per molti negazione dello spirito, della libertà del volere, o addirittura fatalismo panteistico o pseudoteologico o predestinazionistico.

14.

II. *Problema della necessità dell'educazione.* — È proprio vero che per crescere, soprattutto spiritualmente (intelletto e libera volontà) l'uomo immaturo necessita dell'opera di un altro uomo già formato? Pare di sì. Ma *è* veramente così? Non sembra che la « ragione » debba smentire anche su questo punto quello che si crede e si dice comunemente; non sembra che anche qui la luce dell'intelligenza dissolva e fughi le nebulosità delle « apparenze »?

Crescita interiore e necessario appello all'"altro"?

Infatti: non sembra addirittura contraddittorio che per « liberarsi » e crescere « interiormente », l'uomo debba legarsi ad un altro, che gli è « esteriore »; e che per diventare « adulto » e affermare la sua « autonomia » debba farsi « fanciullo » e « dipendere » da un altro (apparente assurdo dell'autorità che libera, dell'obbedienza che personalizza, della direzione che condiziona e dilata...)?

O ancor più semplicemente: un'esperienza non meno fondata storicamente e sociologicamente non sembra smentire almeno con uguale autorità l'esperienza comune? Si danno casi di fanciulli e di uomini diventati diversi, in bene o in male, dall'ambiente e dalle persone, che li hanno circondati e che pretendevano « formarli »; ci sono stati santi cresciuti tra peccatori e peccatori diventati tali pur essendo stati spiritualmente « nutriti » da santi. Non dipende, forse, dal fatto che l'uomo, spirito e libertà, fa necessariamente da sè, non può ammettere ontologicamente interferenze, non sopporta, per la contraddizione che nol consente, manipolazioni esterne? Lo spirito non si può afferrare con le mani!

Inventio o disciplina?

Ed ancor più universalmente e inoppugnabilmente, sembra: l'umanità non è forse cresciuta da sola, non si è fatta da sè, e non è continuamente maestra di se stessa? Che cos'è il progresso se non una perenne autonoma interiore crescita dell'umanità, rappresentata dalla immensa schiera dei migliori che « inventa », crea, dice parole « nuove » (nell'arte, nella scienza, nella tecnica, nei valori etici e giuridici, nella religiosità e nella santità — *stella a stella differt!*), che nessun maestro sapeva e poteva insegnare? Non è tutto un'ininterrotta *inventio,* piuttosto che una tarda *disciplina?*

15. III. *Problema dei limiti.* — Ma anche ammessa la necessità e la possibilità, il problema rimane ancora, almeno in parte: le ragioni vere o infondate, precedentemente recate, ad un'analisi più moderata forse che non creano ugualmente un problema di limiti, di condizionamenti reali, di determinismi parziali, legati già radicalmente alla duplice tesi metafisica dell'uomo come sostanza individua spirituale e corporea e, pertanto, *quantitate signata* e dell'uomo quale essere spirituale e libero, *sui juris,* chiuso in un certo senso nella fortezza di una sua personale, anche se parziale, autonomia?

2. - Excursus historicus.

16. Il problema della *possibilità dell'educazione* può essere addirittura messo in rapporto con la critica sofistica del linguaggio, contenuta nei primi dialoghi platonici, quali il *Gorgia*, il *Protagora* e il *Cratilo*. Tale critica si prolungherà con alterne vicende e punti di vista sempre più specifici nelle scuole filosofiche di tradizione platonica e aristotelica, fino al *De Magistro* di S. Agostino e alla questione tomistica del *De Veritate*.

Effettivamente, in tutta la tradizione filosofica antica, la questione del linguaggio più che sotto l'aspetto dell'espressività è trattata dal punto di vista « *logico-comunicativo* » e, quindi, potenzialmente, « *pedagogico-didattico* ».

Nella formulazione primitiva la questione si precisa nel tema della « *insegnabilità della areté* », che non è considerazione del tutto unilaterale, quando si pensi che anche l'educazione pratica alla virtù non può non passare attraverso il vaglio della ragione.

Per S. Agostino tutto ciò che serve nell'insegnamento — gesti, esempi, parole, strumenti, mezzi didattici, segni di altri segni, cose indicate eseguendole — si può ricondurre « *a segni* ». Ora, nel rapporto didattico-educativo nè il « *segno* » nè chi presenta i segni (l'insegnante) è il « *vero maestro* », la « *vera causa del sapere e della virtù dell'alunno* ». Secondo S. Agostino, l'appello ai segni, come spiegazione esauriente, rap-

presenterebbe un *recursus in infinitum*. Infatti se non si comprende senza segni, chi ci aiuterà a comprendere i segni come segni? Altri segni? e chi ci aiuterà a comprenderli come segni di segni?

Dobbiamo allora ammettere un intervento speciale, illuminante, docente, manuducente di Dio, mediante cui i segni diventano propriamente significativi. *Unus Magister vester: Christus!* È la teoria agostiniana dell'« *illuminazione* ».

Invece, la tesi dell'« *impossibilità* » dell'educazione o della sua « *onnipotenza* » dipende da generali concezioni gnoseologiche e metafisiche.

Di « *impossibilità* » dovrebbero parlare logicamente tutti i sistemi deterministici e monistici, che negano la libertà personale e confondono il concetto di libertà con quello di spontaneità (così Spinoza, Fichte, e tutte le forme di materialismo coerente o di fatalismo teologico, come certi orientamenti di filosofia araba e forme conseguenti di luteranesimo e di calvinismo).

Alla « *negazione* » dell'educazione dovrebbero portare logicamente tutte le teorie positivistiche, che parlano del delinquente nato o identificano il genio con il pazzo o fanno dell'uomo un elemento del meccanismo sociale o un organismo psichico in balía dell'inconscio (cfr. soprattutto il freudismo di certa letteratura romanzesca o drammatica). Ma più frequentemente teorie positivistiche, implicite anche in certe teorie psicologiche moderne, come la *Gestaltheorie,* la riflessologia, il behaviorismo, la psicologia sociale ispirata al marxismo, accentuano l'onnipotenza dell'educazione. L'uomo come individuo e soprattutto in quanto società ha una potenza plasmatrice di efficacia pressochè illimitata sugli individui in formazione: si pensi alla fede di Spencer nell'educazione scientifica, alla virtù « formatrice » delle « *matrici sociali* » secondo Ardigò, alla potenza « *pressatrice* » del collettivo di Makarento, all'ottimismo trasformista di certe manifestazioni di « *attivismo naturalista* » (Ellen Key, Decroly).

Per quanto riguarda la « *necessità dell'educazione* » e i suoi « *limiti* », si accennerà nel corpo della tesi a una soluzione « *media* » tra i due termini antitetici. Di alcune posizioni specifiche si tratterà nel capitolo intorno alle « *antimonie dell'educazione* ».

3. - Soluzione della questione.

17. *a*) Possibilità dell'educazione.

Per il superamento adeguato delle difficoltà di fondo, gnoseologiche e metafisiche, anche se spesso con origini positive e scientifiche, tutte sfocianti ad una concezione o materialistico-deterministica o ottimistico-naturalistica dell'uomo e dell'educazone, si deve ricorrere ai relativi trattati di filosofia (gnoseologia, metafisica, psicologia metafisica, ecc.). Da un approfondito esame critico, filosofico, si ricava un concetto di uomo quale essere, *ex natura sua,* sostanziale, spirituale, libero; quindi, plasmabile, trasformabile, suscettibile di progresso, di miglioramento, riformabile o formabile, educabile, salvo condizionamenti di fatto praticamente infrangibili.

18. Più attentamente, invece, dev'essere affrontato il problema della possibilità dell'educazione preso nel suo senso rigoroso e formale, quale problema della possibilità del rapporto perfettivo educatore-educando e maestro-scolaro sia sul piano conoscitivo che sul piano volitivo e morale.

La soluzione positiva è trovata nella linea dell'aristotelismo e del tomismo,

con il ricorso al concetto di potenza, *medium* tra l'*ens actu* e il puro *nihil*, sia dal punto di vista ontologico generale, sia immediatamente antropologico, conoscitivo e volitivo [1], e con il necessario intervento di questi fattori essenziali:

Gli elementi essenziali risolutivi:

1) i *signa*, che sono l'unico insostituibile mezzo, mediante il quale quella sostanza spirituale incarnata, che è l'uomo, può comunicare idee e valori ad altri uomini e cogliere intellettualmente ciò che viene comunicato: « quia intellectus noster a sensibilibus naturaliter accipit, oportet quod ad interiores conceptus exprimendos quaedam sensibilia signa aptentur, quibus cogitationes cordium nobis manifestantur » [2];

"Quaedam sensibilia signa"

2) l'« educatore-maestro », che ha una « causalità efficiente reale » rispetto ai *signa* mediante cui le facoltà conoscitive e volitive dell'educando-alunno vengono portate da uno stato di ignoranza e di povertà morale — « potenza passiva » — agli atti e abiti di scienza e di virtù adeguati. Sia nell'*inventio* che nella *disciplina* (educazione vera e propria) l'attività conoscitiva e volitiva si accende dinanzi ai *signa*, ma solo nel rapporto educativo vero e proprio questi diventano tali — per il fatto e le modalità della presentazione — grazie all'intervento del maestro-educatore: « unde et secundum hoc unus alium docere dicitur, quod istum discursum rationis, quem in se facit ratione naturali, alteri exponit per signa; et sic ratio naturalis discipuli, per hujusmodi sibi proposita, sicut per quaedam instrumenta, pervenit in cognitionem ignotorum » [3];

Il maestro-educatore

3) le *facultates animae* in quanto « potenze attive », non pura *tabula rasa*, dotate di positiva capacità di assimilazione intellettuale e volitiva del vero e del bene contenuti nella realtà concreta e sensibile: « virtutum habitus ante earum consummationem praeexistunt in nobis in quibusdam naturalibus inclinationibus, quae sunt virtutum inchoationes, sed postea per exercitium operum adducuntur in debitam consummationem. Similiter... praeexistunt in nobis quaedam scientiarum semina, scilicet primae conceptiones intellectus, quae statim lumine intellectus agentis cognoscuntur per species a sensibilibus abstractas... Ex istis autem principiis universalibus omnia principia sequuntur, sicut ex quibusdam rationibus seminalibus. Quando ergo ex istis universalibus cognitionibus mens educitur ut actu cognoscat particularia, quae prius in potentia et quasi in universali cognoscebantur, tunc aliquis dicitur scientiam acquirere... Scientia ergo praeexistit in addiscente in potentia non pure passiva, sed activa » [4]: la teoria aristotelica e tomistica della conoscenza e delle implicanze tra sensibile e spirituale spiega l'attività dell'educando-alunno molto più equilibratamente e realisticamente della teoria platonica della reminiscenza,

Le potenze attive: "rationis lumen"

---

1. Cfr. principalmente S. Tommaso, *Quaestiones disputatae*, XI. - *De Veritate*, quaest. XI. - *De magistro*, in 4 articoli: I. « Utrum homo docere alium possit et dici magister, vel Deus solus ». - II. « Utrum aliquis possit sui ipsius magister dici ». - III. « Utrum homo ab angelo doceri possit ». - IV. « Utrum docere sit actus vitae activae vel contemplativae ». La questione è filosoficamente identica — osserva S. Tommaso stesso — sia « in acquisitione virtutum » che « in acquisitione scientiarum » (*ibid.*, art. 1).
2. *De Veritate*, quaest. 9, art. 4.
3. *De Veritate*, quaest. 11, art. 1.
4. *Ibid.*

della teoria agostiniana dell'illuminazione, della concezione innatistica del razionalismo, della tesi creativistica dell'idealismo o della posizione positivistico-materialistica;

Il "Maestro interiore"

4) la presenza del Maestro interiore, di Dio, non come *deus ex machina,* ma in quanto Creatore (*creatio continuata!*) delle facoltà attivamente capaci di vedere e di volere, *e in quanto Causa Prima* dell'agire umano: « hujusmodi rationis lumen, quo principia hujusmodi sunt nobis nota, est nobis a Dio inditum, quasi quaedam similitudo increatae veritatis in nobis resultantis. Unde, cum omnis doctrina humana efficaciam habere non possit nisi ex virtute illius luminis, constat quod solus Deus est qui interius et principaliter doceat » [5].

Ne risulta una conseguenza importantissima anche dal punto di vista della scienza pedagogico-metodologica e cioè che l'educare-insegnare si presenta come una vera e propria azione transitiva dell'educatore-maestro nell'educando-alunno, assumendo così un carattere specificamente « tecnico » o poietico nel senso classico del termine (*techne* = *ars*). Da questo punto di vista è esatto affermare con S. Tommaso che l'insegnare-educare appartiene alla « vita attiva » [6].

19. *b*) NECESSITÀ DELL'EDUCAZIONE.

Assolutamente parlando l'umanità considerata metafisicamente e nella totalità della sua storia non sembra necessitare di educazione per il suo progresso. L'educazione, tuttavia, si rivela *di fatto* assolutamente necessaria o quasi, oppure generalmente utile e conveniente per i singoli individui.

Metafisica necessità dell'educazione?

Che l'umanità assolutamente considerata proceda nel suo cammino in forza dell'*inventio,* favorita nei singoli dalla *disciplina,* è evidente. Ma è rigorosamente essenziale all'uomo in quanto tale la presenza di questa disciplina o non si può spiegare, almeno in qualche caso, la sua stessa maturazione come opera dell'*inventio?* Lo conferma la storia del lento cammino dell'umanità dallo stato di barbarie e di primitività ad un grado conveniente di civilità: l'umanità si è formata da sè, è cresciuta da sè in virtù di capacità intrinseche, in forza di potenzialità attive, capacità di astrazione, di intuizione e di scoperta delle connessioni ideali delle cose, dei principi universali che le governano e si è dilatata in forza di capacità volitive e creatrici, tutte infuse ad essa dal Creatore (prescindendo dagli apporti gratuiti e soprannaturali della Rivelazione), che è il Principio che tutto ha creato, mantiene in essere e governa (Provvidenza divina).

20. È quella che venne storicamente chiamata la « *pedagogia della Provvidenza divina* » e fu messa particolarmente in luce, spesso con toni quasi panteistici, da E. G. LESSING, *L'educazione del genere umano*; G. P. RICHTER e GIOBERTI e, secondo un'interpretazione spiritualistica, da A. ROSMINI, *Sistema filosofico,* n. 244; G. A. RAYNERI, A. FRANCHI, LUDWIG AUER, *Alte Ziele neue Wege.*

---

5. *Ibid.*

6. *De Veritate,* quaest. 11, art. 4.

Non sembra, quindi, possa invocarsi un argomento strettamente metafisico e cioè che parta dalla considerazione della natura umana in quanto tale o dai princìpi del divenire — come il « *quidquid movetur ab alio movetur* » — per dimostrare una metafisica necessità dell'educazione per l'uomo in quanto tale. 21.

Questa necessità scaturisce piuttosto da comuni considerazioni di esperienza storica e sociologica. I geni, che precorrono qualsiasi intervento magisteriale, sono in numero assolutamente irrilevante. Piuttosto risulta che, *di fatto,* molti non arrivano nemmeno ad un minimo di *humanitas* senza l'aiuto di altri. Si pensi a casi di autentica barbarie, di degradazione morale fino a vere situazioni di bestialità, dove in concreto non sembra brillare nemmeno una scintilla di autentica libertà e moralità. Si aggiungano gli infiniti casi di scarsissimo sviluppo umano, che confina quasi con il nulla — a cominciare dal fisico per finire nell'intellettuale, nel volitivo e morale —. Normalmente, l'uomo ha bisogno dell'uomo per « umanizzarsi ». L'educazione è di fatto necessaria spesso all'*esse* stesso dell'*humanitas,* nella quasi totalità dei casi al *bene esse* e assolutamente sempre al *melius esse.* **Necessità storico-esistenziale dell'educazione**

Si potrà ricordare a questo punto — come spiegazione dei « limiti » della capacità umana all'*inventio* e all'« autocostruzione » — come anche nell'educazione, *experientia teste,* noi vediamo « di fatto » verificarsi i principi « quidquid movetur ab alio movetur » e « de potentia non potest aliquid reduci in actum, nisi per aliquod ens in actu », quando si colleghino con la visione metafisica dell'individualità e cioè dello spirito in certo senso circoscritto e limitato dalla materia [7].

c) I LIMITI DELL'EDUCAZIONE. 22.

I limiti di cui parla la filosofia dell'educazione sono da rintracciarsi nella stessa natura metafisica dell'educando. Essi sono distinti dai « limiti di fatto », denunciati dalle scienze e dalla storia: creati dall'ambiente o derivanti da particolari difficoltà di comunicazione di natura fisiologica, psicologica, biotipologica, caratterologica.

Si allude a limiti « essenziali ». Non si intende dare al termine un significato esclusivamente negativo. Il fatto che l'educando non sia *ex natura sua* plasmabile a piacere dell'educatore, non sia molle cera o materia passiva in balia all'intervento dell'arte, non costituisce semplicemente uno svantaggio, ma può rappresentare una dignità, un privilegio dell'essere individuale, spirituale, personale; precisamente in quanto libero, autonomo, *sui juris.*

L'uomo, l'educando in quanto uomo, è « individuo », quindi ineffabile, chiuso e determinato — l'*individuatio* deriva *ex materia quantitate signata!* — Le sue **Limiti "ex indigentia"**

---

7. L'indigenza dell'educazione *sticte dicta* è confermata e approfondita dalla considerazione teologica dell'uomo, essere soprannaturalizzato e decaduto profondamente ferito nelle sue capacità anche naturali. L'intervento dell'*altro* sul piano soprannaturale diventa allora di assoluta necessità. Normalmente il *sine Me nihil potestis facere* diventa operante solo *per ministerium hominum,* portatori dei mezzi di salvezza e di restaurazione umana e soprannaturale.

facoltà spirituali, intrise di materia, delimitate da « questa » materia, definiscono entro ben precisi e determinati confini la propria « individua » capacità di sviluppo, che non è più in concreto indefinita, illimitatamente progressiva. In quanto individuo l'uomo educando è indigente, chiuso entro termini precisi (limiti *ex indigentia*).

Limiti "ex abundantia"

Per altro verso l'individuo spirituale e libero è « persona », e quindi necessariamente un mondo a sè, « resistente », mai totalmente accaparrabile dall'altro: un mondo, in misura più o meno ampia, misterioso, segreto, un terreno riservato, un regno che conserva un certo carattere di inalienabilità. La « persona » afferma se stessa nella capacità di « comunicarsi », di « esprimersi », ma sempre in forma autonoma, « controllata », con possibilità indefinite di « riserve », di sottintesi, di affermazioni di indipendenza (limiti *ex abundantia*).

" Originalità " dell'educare

Questi concetti assicurano all'opera educativa il suo carattere dignitoso e misterioso. L'opera educativa non deve tendere, nè potrà mai tendere — a pena di non essere più educativa — al livellamento, all'equiparamento, all'eliminazione e al soffocamento dei caratteri individuali e personali. Essa deve essere opera essenzialmente personalizzata e individualizzata, creatrice di esseri autonomi, fonte e garanzia di « originalità ».

Ognuno sarà sempre se stesso, a meno che non ne venga totalmente distrutta, con procedimenti essenzialmente antieducativi, l'individualità caratteristica. Educare non è creare robot e automi. È far diventare ognuno quello che è: « sii te stesso »!

La " personalità " e dignità dell'educando

Tanto più legittimo ed esaltante è parlare di « personalità » se si riflette alla dignità mai alienabile, mai trasferibile, mai ricusabile dell'essere libero, spirituale. Oltre gli « schemi » e i « signa » dell'educatore c'è l'educando, che li sa « interpretare » sempre più maturamente, che li deve interpretare se si vuol parlare di educazione e non di lavaggio di cervelli o di rinuncia a pensare con la propria testa e a volere da sè. Al di là del supponibile e dell'immaginabile i poveri e limitati « segni » dell'educatore possono realizzare ardite interpretazioni e libere scelte dell'educando. In questo senso di fatto e, fortunatamente, spessissimo ci sono discepoli che valgono più — in cultura, genialità, elevatezza morale, santità — del maestro. Nel campo educativo — come del resto in tutto il dinamismo delle « comunicazioni » spirituali — non vale la legge — fisica, a rigor di termini, soltanto! — dei vasi comunicanti: perchè l'educazione non è travaso, trasmissione, versamento.

In un certo senso, questo si avvera sempre. Ogni maestro ha i suoi limiti ed è provvidenziale che l'educando li noti, li critichi, li superi, pur naturalmente rimanendo legato ad altri suoi limiti.

d) Limiti temporali dell'educazione.

23. Con il problema della possibilità, necessità e limiti dell'educazione è connesso quello più secondario dei suoi limiti temporali: da quando e fino a che età si ha l'educazione?

Non c'è da formalizzarsi aprioristicamente su termini cronologici presi per

se stessi. L'educazione è un processo intenzionale rivolto a creare uno stato di maturità psicologica ed etica intermedia, strumentale, rispetto alla perfezione finale, che fa dell'alunno un essere relativamente autonomo nell'uso eticamente retto della libertà. Finchè non potrà instaurarsi un vero rapporto spirituale e personale, e finchè la maturità accennata non sarà raggiunta, l'educazione non è finita. Molti moriranno ancora ineducati o scarsamente capaci di uso di libertà nel senso indicato. Molti ricadranno in tutto o in parte nello stato primitivo di infantilismo morale. Educazione non è acquisto di abitudini meccaniche solidificate: talvolta, è necessario ricominciare da capo, o quasi, con la rieducazione.

L'educazione perdura nel tempo finchè è possibile e necessaria

Possibilità di educazione ci saranno da quando e fino a quando l'uomo ancora immaturo sarà capace di atti liberi o di atti che lo portano alla « liberazione ». Questa libertà metafisica potrebbe venir ridotta al nulla da ferrei condizionamenti biologici, psicologici, sociali. Se questi dovessero rivelarsi praticamente determinanti e ineliminabili, si dovrebbe dichiarare forzatamente precluso o concluso il ciclo educativo. Non è questo il caso normale. Un margine di malleabilità e di flessibilità rimane sempre all'uomo: in proporzione, certo, al grado di vita spirituale che può accendersi e sussistere in lui, salvo casi eccezionali.

L'educazione, dunque, perdura nel tempo dal momento e finchè è « necessaria e possibile ». Non dura necessariamente tutta la vita. A un certo punto, l'alunno potrebbe anche aver raggiunto un grado di maturità tale da renderlo capace di agire stabilmente con rettitudine morale.

CAPITOLO II

IL FINE DELL'EDUCAZIONE

24. 1. - Il problema.

L'educazione è un rapporto « attivo », ontologico, etico e giuridico, tra educatore e educando. Educare è un *agere*. L'*agere* è sempre rapporto ad un fine. Qual è il « fine » dell'educazione? Qual è il « contenuto » di valori che si trasmettono dall'educatore all'educando nell'*actio transitiva* che è l'educazione?

In quanto primo *in ordine intentionis* il *fine* si presenta come un obiettivo, che nella sua attuazione compiuta, ultimo *in ordine executionis,* si traduce in un acquisto, in un « contenuto » o in un « possesso ».

L'importanza del fine è data dal fatto che l'educazione è un divenire e, perciò, si definisce essenzialmente per il suo dinamismo, per il suo « finalismo ». È, quindi, logico che il fine comandi tutta l'educazione sia come pratica che come teoria.

25. 2. - Opinioni.

Più e prima ancora che sul piano metodologico i sistemi pedagogici e educativi si differenziano in base alle visioni del mondo e della vita cui implicitamente o esplicitamente si ispirano.

Un completo *excursus* storico dovrebbe abbracciare tutto il campo della storia delle idee filosofiche e pedagogiche, e delle pratiche educative.

Si può ricordare l'ideale classico dell'uomo integro e armonico (bellezza e bontà), che matura nell'*homo politicus* o nell'*orator*.

Si può pensare all'essenziale integrazione di questa visione portata dal Cristianesimo con il nuovo tipo di « santo », ideale perseguito con sfumature diverse dai primi secoli fino all'*Umanesimo cristiano* di Vegio, Sadoleto, Vittorino da Feltre, Erasmo, ecc.

Si può ricordare la conversione « laica » operata dal razionalismo e dall'illuminismo (Locke, Principi illuminati, Enciclopedisti, Rousseau) oppure in altro senso dal Romanticismo (Fichte, Pestalozzi, Froebel).

Oggi si parlerà soprattutto di forme di positivismo e neo-positivismo (da Spencer a Decroly), di storicismo e problematicismo (Gentile, Croce, Banfi, Spirito, ecc.), di materialismo dialettico e storico (educazione sovietica, Makarenko, ecc.), di pragmatismo e attivismo naturalistico (Dewey, Claparède, Ferrière), ecc.

3. - Soluzione realistica e spiritualistica. - Due ipotesi.

a) La soluzione proposta risponde alla visione filosofica, di cui si sono indicate le grandi linee nelle prime pagine. Essa si richiama ad una visione dell'uomo e del mondo realistica, spiritualistica, pluralistica, personalistica, comunitaria, con l'apertura a Dio e l'accettazione della Rivelazione soprannaturale. Unitaria e rigorosamente organica nella concezione essenziale dei fini etici e pedagogici, essa ammette all'interno diversità di accenti e di sfumature. Pedagogia della « persona » essa è chiamata [1], pedagogia dell'umanesimo integrale.

26. Il fine dell'educazione in una visione realistica e personalistica dell'uomo è

Dal punto di vista antropologico (psicologia metafisica) essa tende ad arrivare ad una sufficiente, compatta e articolata organizzazione degli *habitus* operativi intellettuali e morali, che rendono facile, pronta, armonica, ordinata e quindi « matura » l'azione della persona umana. In forza di essi il soggetto, concretamente, arriva ad un comportamento abitualmente intenso, profondo, stabile e armonico, superando le incertezze conoscitive, volitive e operative e le conseguenti oscillazioni, tentennamenti, errori, balbettamenti, debolezze, acriticità, abulie, proprie del principiante e del fanciullo. L'azione delle varie facoltà ne acquista in pienezza, agilità, stabilità, prontezza, e insieme in armonia e rapporto esatto di coordinazione e subordinazione secondo l'ordine strutturale e di dignità delle varie potenze [2]. E la persona con ciò acquista la capacità di arricchirsi indefinitamente, di costruirsi, diventando, da essere bisognoso di tutto, « personalità » autoctona, autocreativa, autodeterminantesi, in una parola « educata ». Naturalmente, trattando di educazione vera e propria si parla ultimamente di abiti relativi ad attività specificamente umane; è necessario pertanto individuare le facoltà o potenze che vanno dotate di tali dinamismi, che costituiscono l'uomo nel pieno possesso delle sue capacità di azione. Queste facoltà sono l'intelletto e la volontà in quanto da esse deve procedere ogni atto dell'uomo per essere specificamente *humanus* e da esse devono essere guidate

... la "maturità" formalmente e integralmente umana dell'educando

Le "virtutes" umane e morali

---

1. *Pedagogia della persona*. Note di M. Agosti, A. Agazzi, M. Laeng, P. Viotto, G. Santomauro, M. Perrini. Brescia, La Scuola (I Quaderni di Pietralba), 1952, pp. 115.

2. « Virtus, secundum sui nominis rationem, potentiae complementum designat; unde et vis dicitur, secundum quod res aliqua per potestatem completam quam habet, potestatis perfectionem demonstrat... Habitus virtutum ad tria indigemus. Primo ut sit uniformitas in sua operatione; ea enim quae ex sola operatione dependent, facile immutantur, nisi secundum aliquam inclinationem habitualem fuerint stabilita. Secundo ut operatio perfecta in promptu habeatur; nisi enim potentia rationalis per habitum aliquo modo inclinetur ad unum, oportebit semper, cum necesse fuerit operari, praecedere inquisitionem de operatione... Tertio ut delectabiliter perfecta operatio compleatur; quod quidem fit per habitum; qui cum sit per modum cujusdam naturae, operationem sibi propriam quasi naturalem reddit, et per consequens delectabilem » (S. Tommaso, *Quaestiones disputatae*, VI. *De virtutibus in communi*, quaestio unica, art. 1).

le energie istintive e tendenziali inferiori e le potenze esecutive esteriori, se ai loro moti vuol essere attribuita una responsabilità umana.

Nelle membra esteriori non è necessario ammettere la presenza di abiti, ma piuttosto quella naturale disposizione, quei meccanismi, quei riflessi e quella plasmabilità fisiologica che le rende atte ad obbedire al comando delle facoltà spirituali.

Invece nelle tendenze inferiori, che possono contrastare con la ragione, è necessario costituire degli abiti virtuosi che facilitino l'imperio « regale e politico » della ragione pensante e volente, per cui facilmente obbediscano alla voce dello spirito. Questo è il compito delle cosiddette « virtù morali » [3].

Una ricchezza speciale di « virtù » deve avere l'intelletto, sia speculativo sia soprattutto pratico, estendendosi la sua attività *quodammodo ad omnia;* « et ideo non sufficeret — spiega S. Tommaso — homini naturalis appetitus boni nec naturale judicium ad recte agendum, nisi amplius determinetur et perficiatur ». Pertanto, come all'intelletto speculativo è necessario l'*habitus scientiae* così all'intelletto pratico è necessario l'*habitus prudentiae,* come all'intelletto pratico-poietico è necessario l'*habitus artis* [4].

Maturità operativa ed ontologica dell'uomo (*operari sequitur esse;* e l'uomo in concreto si arricchisce nell'azione) è, dunque, la capacità raggiunta di « operare sul piano spirituale » in grazia di un organismo complesso e armonico di *habitus,* che naturalmente suppongono una adeguata e sufficiente perfezione strutturale e funzionale sul piano biologico e fisiologico, una perfezionata motilità cinetica e statica sul piano dei « riflessi » e degli « automatismi » (di cui tratteranno le scienze biologiche e psicologiche).

È questo il « fine » proprio dell'educazione, considerato dal punto di vista della psicologia filosofica: la maturazione dell'uomo, la sua orientazione all'età « adulta », che si concreta nella organizzazione delle sue facoltà secondo abituali capacità di azione, ferma, stabile, pronta e gioiosa in direzione dei valori e dei suoi fini essenziali, il sapere, il bene, il bello.

27. *b*) Sorge qui un'ulteriore questione, che tende a stabilire più precisamente lo *scopo* specifico, formale, il senso proprio e caratteristico di questa maturazione: oltre la questione del « che cosa » si vuol ottenere con l'educazione (cioè, come si è detto, la maturazione del soggetto all'età adulta), ci si chiede

---

3. « La necessità di abiti si fa sentire nella volontà in tono minore rispetto alle altre potenze. Senza dubbio gli abiti sono relativi principalmente all'attività volontaria; ciò non significa tuttavia, che la volontà stessa sia la sede principale degli abiti, ma piuttosto le potenze, le quali, non essendo *naturalmente* volontarie, hanno bisogno di essere adattate al suo governo. Nella volontà c'è un'inclinazione naturale al bene razionale. La difficoltà non sta tanto nel volere il bene, quanto nel discernere ciò che è veramente ragionevole, e nell'impegnare tutte le potenze sensibili al suo compimento. Perciò le virtù morali avranno la loro sede nell'intelligenza pratica e nell'affettività sensibile ben più che nella stessa volontà... L'educazione della volontà consisterà dunque, da questo punto di vista, soprattutto nell'educazione dell'intelletto pratico (Prudenza) e dell'affettività sensibile (virtù morale) » (*Iniziazione teologica*. Brescia, Morcelliana, 1955, vol. III, p. 197).

4. *De virtutibus in communi,* art. 6. Nell'art. 12 c'è una lunga analisi dei tre generi sommi di virtù: teologali, intellettuali e morali con tutte le specie e sottospecie.

il « perchè » di tale maturazione, il suo orientamento, il valore che essa tende specificamente a realizzare (un valore biologico, estetico, sociale, culturale, etico, religioso?).

Ora nell'ambito della filosofia dell'essere, spiritualistica, personalistica, religiosa, si possono individuare due posizioni o accentuazioni diverse, che per tanti aspetti, essenziali, si incontrano e che per molti sostenitori forse di fatto coincidono, non avendo avuto in genere coscienza di tali diversità o sfumature.

I. In una prima accezione sembra che l'accento sia posto sull'integrità e sulla « armonicità » dello sviluppo dell'educando alla virilità, nella totalità delle sue manifestazioni, tra loro in rapporto di coordinazione e naturale subordinazione. 28.

L'integralità e l'armonia come fine dell'educazione

Scopo dell'educazione è, allora, la maturazione dell'uomo nella totalità delle sue potenzialità umane, prese per se stesse, nel loro intrinseco valore, anche se non senza riferimento di subordinazione al valore sommo, etico-religioso.

In questa posizione non si dà una distinzione nè reale nè logica tra fine e scopo. In questo caso la definizione tomistica di educazione *promotio prolis usque ad perfectum statum hominis in quantum homo est, qui est virtutis status* viene interpretata come « capacità abituale di agire, in modo umanamente perfetto: fisicamente, ragionevolmente, moralmente bene », comprendendo, a pari, pur includendo le naturali subordinazioni, « l'aspetto fisico fisiologico, l'aspetto psichico conoscitivo, l'aspetto psichico volitivo, e finalmente l'aspetto della vita soprannaturale » [5]; cioè la « formazione dell'uomo funzionalmente completo » [6].

II. In una seconda accezione, che sembra più giusta, scopo proprio dell'educazione è la formazione della personalità matura dell'educando in senso umano specifico e formale, e cioè l'acquisto dell'abituale capacità di agire « liberamente » con « rettitudine etica », l'acquisto « degli abiti di vita morale », a cui si subordinano come mezzi tutte le altre formazioni umane, fisica, intellettuale, estetica. 29.

Fine dell'educazione la capacità di agire con libertà eticamente retta

La posizione già sostenuta da Rosmini, Rayneri e altri trattatisti dell'Ottocento è oggi vigorosamente difesa tra gli altri da J. Göttler, G. Corallo, ecc.

4. - La soluzione.

Sembra preferibile la seconda posizione.

a) *Premessa.* — Naturalmente, essa va distinta da un moralismo vuoto e depauperante. La ragione è questa. Per compiere un autentico atto di libertà 30.

Non moralismo, ma eticità che impegna tutto l'uomo

5. C. Leoncio da Silva, *Il fine dell'educazione secondo i principi di S. Tommaso,* in « Salesianum », anno IX, n. 2, pp. 229 e 232.

6. V. Sinistrero, *Sulla problematica dell'educazione,* in « Salesianum », anno X, n. 1, p. 84. Tipici sostenitori di questa tesi sono O. Willmann, soprattutto nel saggio *Die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft* (1908), dove parla di Pflege, Zucht e Lehre come della « triade pedagogica »; G. Allievo (cfr. specialmente *Studi pedagogici,* Torino, 1893); e Franz X. Eggersdorfer (*Jugendbildung*). La concezione herbartiana sembra oscillare tra il fine etico e la dualità di fine *etico* e multilateralità dell'*interesse*.

pienamente umano, normalmente si richiede il confluire di tutte le energie dell'uomo. La santità eticamente integra dell'uomo, e cioè quella che cerca di rivivere nella totale luminosità della coscienza e della adesione volontaria tutta la ricchezza dell'« ordine morale oggettivo », non può concepirsi come riducibile soltanto al puro atto volitivo isolato, alla pura *bona voluntas* o « retta intenzione soggettiva ». Per la sua realizzazione « idealmente » completa la libera « volontà etica » concreta, « fedele all'ordine ontologico totale », esige la piena efficienza, abituale e contenutistica della ragione, dell'intelletto, chè la volontà è tendenza al *bonum ad intellectu apprehensum* (non ci sono veraci adesioni ai Valori autentici, senza intensa lucidità mentale, attrezzatura e rettitudine intellettuale e razionale: scienza e saggezza); inoltre, tutto il meccanismo del conoscere e del volere umano, sia al punto di partenza che al punto di arrivo, si radica nell'uomo sensibilità e biologicità: *nihil est in intellectu quod non fuerit prius in sensu:* la conoscenza chiara e luminosa è legata alla precisione e alla prontezza delle facoltà sensitive, al buono stato e al retto esercizio degli organi dei sensi, e in definitiva al giusto equilibrio della vitalità fisica generale; come pure l'atto volitivo completo esige prontezza di riflessi e di meccanismi, disciplinatezza e elasticità anche sul piano fisiologico e sensitivo. Per cui la formazione di un *corpo sano,* in tutti gli aspetti (compreso il tono generale, la nutrizione normale, la salute), di una « sensibilità » pronta e corretta nei suoi organi e nel suo funzionamento, dell'« intelletto », dell'« intuitività », della « ragione », con tutto ciò che esiste di intermedio tra la sensibilità e la ragione (l'immaginazione, l'attenzione, la memoria sensitiva e intellettiva, ecc.), insomma tutta una vitale e corretta sanità « mentale », delle tendenze e dell'affettività, sono condizioni essenziali *sine quibus non,* di cui la volontà si serve e che la volontà suppone, normalmente per il suo retto esercizio, soprattutto nei suoi impegni etici supremi, meglio, nell'*adempimento di quel supremo compito che in ogni atto e scelta particolare le incombe* (poichè in concreto non ci sono atti umani indifferenti): l'esplicita, attuale o abituale, riferenza di tutto al Sommo Bene, a Dio, e *la cui capacità relativa è formalmente il fine dell'educazione.* Dunque, l'educazione propriamente intesa le suppone e le implica, come elementi, o parti o « strumenti materiali ». Non sarà suo compito specifico curare la salute e l'abitudine a curarsi della salute e del retto sviluppo fisico; promuovere l'esercizio degli organi dei sensi in quanto tale e il loro retto funzionamento; arricchire la mente di contenuti conoscitivi e allenarla al pensare, logicamente retto e critico; ottenere un equilibrio psichico della vita affettiva, ecc. Tutto ciò sarà oggetto di scienze distinte: l'igiene, l'auxologia, la medicina, l'igiene mentale, la psicoterapia, l'istruzione e la scienza didattica, ecc. Essa ne *curerà formalmente* (*rientra nel suo compito specifico*) *la funzionalità per la creazione dell'abitudine volitiva ad emettere atti etico-religiosi il più possibile perfetti,* oggettivi e riferiti al *Summum Bonum.* È il compito *formalmente* proprio e principalissimo dell'educazione fisica, intellettuale, estetica, sociale, religiosa.

Tutto nell'uomo in funzione dell'agire morale

b) La seconda accezione di educazione è l'unica teoreticamente valida,

perchè è l'unica che esce dal genericismo, meglio, dall'equivocità e ci dà un concetto « specifico » e « unitario » di educazione. 31.

Sarebbe, infatti, equivoco e falso attribuire lo stesso concetto a diversi tipi di sviluppo perfettivo, quali l'allevamento, l'addestramento, la creazione di automatismi, di riflessi, di abitudini, la formazione fisica, intellettuale e estetica in quanto tali, sia pure subordinate alla norma morale, e, « nello stesso senso », a quella specialissima forma di perfezionamento, che consiste nell'esplicito riferimento di tutto al « servizio », in « funzione » dell'acquisto dell'abituale agire libero eticamente retto. Costituirebbe un continuo passaggio *in aliud genus*, origine prima di tutti gli ibridismi pseudoeducativi e pseudopedagogici [7].

È questo l'unico concetto proprio, specifico e unitario di educazione

---

7. Quanto si è detto per la maturazione (relativa) dell'uomo sul piano etico-religioso naturale va ripetuto — sviluppando con le debite proporzioni e con le necessarie variazioni di prospettiva — per la maturazione in vista dell'acquisizione dei fini soprannaturali. Questi principi soprannaturali e abituali di vita sono le *virtù infuse*, dateci con il Battesimo, che si traducono negli atti corrispondenti mediante le grazie attuali e la collaborazione della volontà. Sono le virtù teologali (fede, speranza, carità) e le virtù morali, una vera « elevazione » di ogni dovere morale naturale.

L'educazione ha il compito di accompagnare e affiancare docilmente lo siluppo con il perfezionamento degli *habitus* naturali corrispondenti. « Lo sviluppo della virtù infusa seguirà la legge generale di ogni crescita d'*habitus*. L'atto più intenso, più fervoroso ne sarà la condizione. Diciamo, si badi bene, condizione. Ma è un dono divino che cresce. L'atto più intenso non causa affatto direttamente la crescita, fa semplicemente che la potenza si presti ad accogliere un dono migliore. I nostri atti, dunque, non giocheranno nello sviluppo d'una virtù essenzialmente soprannaturale se non un ruolo dispositivo: tutta l'efficacia appartiene a Dio. L'idea di *merito* esprime questo rapporto della nostra attività umana riguardo all'influenza di Dio, sorgente d'una vita che partecipa della sua propria natura » (*Iniziazione teologica*, p. 219).

CAPITOLO III

GLI ASPETTI FONDAMENTALI DELL'EDUCAZIONE

32. Lo « scopo » proprio e specifico dell'educazione è la creazione nell'educando della « capacità abituale dell'agire moralmente retto »: è, in una parola, l'« educazione morale » dell'alunno o, con formule equivalenti, la costruzione dell'uomo di « carattere » (non in puro senso psicologico, ma etico), la edificazione della « personalità morale » dell'educando, oppure la sua « liberazione etica », il suo avviamento alla abituale « libertà » del volere nel senso della rettitudine morale.

33. **1. - L'educazione morale e le sue articolazioni o parti integranti.**

Logicamente viene esclusa dall'ambito dell'educazione qualsiasi altra operazione, qualsiasi intervento che non abbia come scopo quello della « liberazione etica » dell'educando.

Non è, quindi, per sè educazione tutto il complesso delle cure fisiche o dei procedimenti rivolti alla maturazione dell'alunno dal punto di vista delle facoltà fisiche, psichico-sensitive, intellettuali ed anche volitive prese per se stesse, quale valore a sè, senza esplicito riferimento ai fini etici, anche se in « armonia » con essi, anche se compiuti secondo norme morali.

Educazione e formazione

In questi altri casi, converrà parlare più propriamente di cura, di « formazione », di addestramento, ecc., in quanto gli « educatori concreti », anche sotto il semplice profilo educativo (oltre che in forza di un esplicito e distinto imperativo etico), sono obbligati a promuovere direttamente o indirettamente un retto sviluppo sanitario, sensitivo, intellettuale, perchè senza di esso sarebbe impossibile una compiuta formazione religioso-morale.

34. Entro l'educazione, si distinguono

Ma c'è anche un senso esatto e proprio secondo cui, « entro l'educazione », è possibile distinguere alcune sue modalità (educazione fisica, intellettuale, ecc.), da essa definendo la loro problematica specifica: 1) che cosa fare perchè il

corpo, i valori materiali, fisici, i valori teoretici, il pensiero, i valori tendenziali emotivi affettivi, diventino *strumenti docili ed energie costruttive al servizio della potenzialità, stabilità, fermezza, rettitudine del volere morale.* In altri termini, in che modo la loro causalità strumentale può porsi al servizio della causalità efficiente della bontà specifica dell'uomo in quanto uomo, che è la volontà che tutto vuole in rapporto al Sommo Bene di fatto, a Dio? 2) Oppure, secondariamente, accentuando un aspetto parallelo, come creare nella volontà l'abituale capacità di permeare di eticità e cioè di riferire al Sommo Bene, a Dio, tutto ciò che è in se stesso valido nell'uomo, anche prescindendo dalla sua funzione strumentale in rapporto all'eticità e alla religiosità? Come santificare tutto ciò che nell'uomo è autenticamente positivo: il fisico e i rapporti con il mondo materiale, il sociale, l'estetico, l'intellettuale, il tecnico, il contemplativo e l'attivo?

alcune modalità fondamentali

Si pone in ambedue i casi l'identico problema dell'educazione, che essenzialmente *morale* in senso pieno, si attua mediante *due movimenti convergenti* e si identifica nell'acquisto di tutte le « virtù » morali, capacità di vita retta autonoma, in cui consiste la « vera libertà » dell'uomo. Infatti, la dinamica dell'acquisto delle virtù si svolge sulle due linee di forza convergenti: 1) risveglio, accrescimento, potenziamento, coordinazione di tutte le energie fisico-psichiche richieste e presupposte per l'essere e il divenire concreto di una *virtus* morale, « ideale incarnato in forze vive di azione »; 2) mediante tali energie, convogliate e organizzate dalle facoltà spirituali, armonizzazione, coordinazione e subordinazione di tutte le altre virtù e energie fisiche, psichiche e spirituali, per l'orientamento unitario di tutta la persona al fine morale.

Pertanto, se si insiste maggiormente sul secondo aspetto (« moralizzazione di tutta la vita », « informazione di tutte le energie umane da parte del principio morale »), si parlerà prevalentemente e in un senso tutto proprio e ristretto di « educazione morale ». L'uomo educato — *stricto sensu* — sarà allora chi avrà acquistato la capacità di orientare tutta la sua vita al suo Fine, a Dio, sarà abitualmente capace di atti di santità (« sanctitas dicitur per quam mens hominis seipsam et suos actus applicat Deo... Omnes virtutum actus per imperium ordinat in bonum divinum ») [1].

Insistendo, invece, sul primo aspetto del lavoro educativo, pur non uscendo sostanzialmente dall'ambito dell'educazione morale — si uscirebbe, altrimenti dall'educazione! — si preferisce vederla articolata rispetto alle sue condizioni, ai suoi requisiti di natura fisica, intellettuale, estetica, sociale, che sono, però. riguardati nel loro effettivo ordinamento ad essa.

E parallelamente, secondo il loro aspetto e la loro funzione prevalente, le stesse virtù morali possono venir classificate piuttosto in un settore che in un altro (cfr. la classificazione delle virtù secondo gli oggetti).

---

1. S. Tommaso, II IIae, quaest. LXXXI, art. VIII.

2. - I momenti dell'educazione.

35. I momenti dell'educazione (che è essenzialmente morale):

I momenti fondamentali e caratteristici per l'attuazione di una vita moralmente retta in tutta la sua pienezza e complessità — e, quindi, per la realizzazione degli atti la cui ripetizione è necessaria per l'acquisizione delle *virtutes* sufficienti e necessarie a garantire « una vita morale abituale » nella consapevolezza e nella libertà — si riducono in definitiva a due: *a*) uno di carattere essenzialmente intellettivo-conoscitivo o giudicativo; e cioè la conoscenza del dovere morale nelle sue imprescindibili esigenze, dai sommi principi fino all'ultimo *judicium conscientiae* o dell'intelletto pratico che illumina sulla doverosità dell'azione da porsi *hic et nunc; b*) e l'altro di carattere essenzialmente volitivo-esecutivo, che impegna la volontà in quanto aderisce al *judicium conscientiae,* facendolo diventare concretamente *judicium electionis,* e *impera* tutti gli interventi delle tendenze e delle facoltà motorie per la realizzazione effettiva dell'azione voluta.

36. 1) Dalla « cultura » morale alla capacità attuale di giudizi retti di coscienza (la prudenza)

a) Il primo passo dell'educazione morale è, quindi, rappresentato dall'*istruzione,* impartita in funzione di volizioni e di azioni circa le esigenze di una vita etica umanamente ricca e piena. Con essa i supremi principi morali vengono chiariti, precisati, sviluppati, articolati in tutta la gamma dei doveri e dei diritti naturali (ed anche sul piano soprannaturale con la teologia morale fondata sulla religione rivelata cristiana), nella varietà delle loro articolazioni in rapporto alla totalità della vita umana e delle sue esigenze complete in relazione alla realtà ontologica tutta — *natura humana complete cogitata cum omnibus suis relationibus* — con Dio, con il mondo e con gli altri.

Per i fanciulli (compresi eventuali *pueri centum annorum,* i *rudes* di ogni specie nel settore del sapere morale integralmente considerato) tale compito è adempiuto dalla catechesi o dalla pastorale nella varietà delle sue manifestazioni e delle sue forme.

Ma per diventare — *per modum actus* e *habitualiter* — norma concreta e stimolo all'operare liberamente retto, il sapere morale (principi, leggi, conclusioni della scienza morale) deve essere applicato all'atto pratico, nella concretezza degli atti singoli, che costituiscono tutta la trama della nostra vita specificamente umana, consapevole e libera, e che esige perciò pur nella sua singolarità e concretezza, di essere illuminata, sostanziata, permeata di universalità, di razionalità, di « valore ». La « coscienza morale » è costituita dal flusso ininterrotto di « atti giudicativi », che incessantemente operano questa illuminazione, giustificazione, questa « informazione » di universalità e di assolutezza da parte dei principi e delle leggi universali nei riguardi delle azioni singole e particolari.

37.

A questo punto — più ancora che nella fase della pura istruzione teorica — nascono le maggiori difficoltà e incertezze teoretiche, ma soprattutto pratiche; dove più apertamente si rivela l'immaturità dell'individuo chiamato a orientare moralmente la sua vita concreta. Di qui la necessità primigenia di un'azione continua, saggia e sollecita perchè l'intelletto pratico dell'individuo si abitui

a formulare giudizi di coscienza che rappresentino il più possibile la sintesi ideale tra i dettami universali della ragione e della fede e le singole situazioni pratiche. Ciò significa tendere a far acquistare — mediante la scienza e l'esercizio — la virtù della *prudenza,* chiave di volta di tutto il mondo dell'*agere,* luce moderatrice di ogni atto in riferimento al fine secondo le esigenze della legge morale, *recta ratio agibilium.*

È questo, precisamente, il cardine, il fulcro, di tutta l'educazione morale, di tutta l'educazione *simpliciter:* l'acquisto e il dinamismo della prudenza per tutti i settori della vita morale, individuale e sociale, affinchè gli ininterrotti *giudizi di coscienza,* che precedono necessariamente tutti gli atti liberi, siano sempre formulati secondo *verità* e *rettitudine:* non certezza senza verità (con la possibilità di continue infrazioni dell'ordine morale oggettivo perpetrate sia pure in buona fede), ma possibilmente sempre *certezza nella verità* (retta intenzione, buona fede, in senso oggettivo e soggettivo).

38. 2) Educazione della volontà mediante l'acquisto delle virtù morali

b) Il secondo momento riporta alla immediata effettuazione dell'atto libero. Non c'è azione morale concreta se non in quanto l'uomo — posto di fronte al *judicium conscientiae* — liberamente sceglie di aderirvi o no, risolvendosi a un atto di volontà, con l'azione che ne segue, a meno che non si tratti semplicemente di azione voluta, ma non eseguita o di semplici atti interni (per esempio il « desiderare » in quanto atto della volontà). Nel momento della presa di posizione volitiva, l'individuo ha o seguito o contrastato il mondo affettivo e tendenziale sul piano sensitivo; e nel caso dell'azione eseguita, scegliendo egli ha anche voluto, imperato, gli atti delle facoltà sensibili e motorie necessarie per l'esecuzione del volere.

Tutto questo mondo sotterraneo, o subordinato, di carattere tendenziale e affettivo oppure sensitivo e motorio, nel duplice momento o della *electio,* della scelta volitiva, o della *decisione* dell'esecuzione, può opporre alla volontà resistenze più o meno forti.

È, quindi, anche compito dell'educazione rafforzare la volontà, non direttamente (non si tocca la volontà se non mediante *l'intelletto, la ragione, l'idea*) nè in se stessa (la volontà è per sua natura rivolta sempre e necessariamente al *bonum* o a ciò che è appreso in quanto tale: in questo senso non può nè ha bisogno di essere educata); ma in rapporto agli atti precedenti che ne condizionano la scelta (e questa parte dell'educazione coincide con quanto si diceva nel punto precedente; sapere, illuminazione, rettitudine nella verità mediante la prudenza) e in rapporto alle facoltà tendenziali ed esecutive, le quali, devono essere rese malleabili, docili, non intralcio, ma aiuto alle « scelte » volitive razionali o all'*imperium* volitivo rispetto all'esecuzione. Ora, se al secondo scopo sono atte prevalentemente cure, procedimenti, di carattere tecnico o medico o ortopedico o psico-fisico (creazione di automatismi e di riflessi: le « abitudini »), per il primo, più importante, sono utili e necessarie le « virtù » adeguate, che hanno come compito quello di orientare in senso stabile, pronto e facile nella direzione esatta i rapporti tra la volontà e la vita psichica inferiore.

3. L'organismo delle virtù fine dell'educazione.

39. Per una duplice via si giunge così a integrare nell'educazione morale tutto l'organismo delle virtù morali e teologiche (fede, speranza e carità) sia naturali che soprannaturali.

L'organismo delle virtù è solidale

È un'esigenza della « prudenza », che in quanto universale *recta ratio agibilium* è necessariamente compresente in ogni virtù, *forma omnium virtutum, auriga virtutum;* pertanto non solo necessaria per l'attuarsi di qualsiasi virtù e di qualsiasi atto virtuoso, ma possibile e attuata solo in proporzione alla crescita di tutte le altre virtù: non può esistere alcuna virtù senza la prudenza, ma non c'è prudenza se manca anche solo una virtù; infatti, non sussiste virtù morale se non c'è la mediazione della ragione illuminante e dirigente l'atto da compiere (mediazione del *judicium conscientiae,* alla cui rettitudine abituale contribuisce la prudenza); nè è possibile l'abituale retto, sereno, equilibrato, limpido *judicium rationis* e la *virtus prudentiae,* se le altre virtù non garantiscono — quali cause dispositive — un minimo essenziale di difesa e di quiete contro le interferenze delle varie tendenze, delle passioni e di tutto il mondo affettivo. Donde risulta che le virtù costituiscono tra loro un organismo vivo e dinamico, in quanto tutte dipendono dalla prudenza quale loro « forma » e la prudenza dipende da tutte le altre quali « cause dispositive ». Pertanto, non esiste capacità di vita morale corretta e matura, se non si è costruita, in fusione con essa, anche una personalità individuale e sociale, equilibrata e normale, fisicamente, sensitivamente, intellettualmente, affettivamente, volitivamente, dinamicamente, ricca, integra, armonica.

40. L'organismo delle « virtù », che, dal punto di vista degli *ideali etici,* riassume in sè quanto è richiesto per la attuazione della piena autentica santità e grandezza dell'uomo, e, dal punto di vista dei *fini educativi,* indica le essenziali capacità di base, al *punto di partenza,* di una vita morale pienamente responsabile, può essere presentato in strutture diverse, secondo i vari punti di vista. Inoltre, la metodologia pedagogica potrà successivamente attenersi, nel suo lavoro, a proprie originali modalità di successione e di ordine.

Classificazione classica è quella che poggia sulle quattro virtù *cardinali,* Prudenza, Giustizia, Fortezza, Temperanza, intorno a cui si raggruppano le altre quali parti « integranti, soggettive e potenziali ».

Classificazione delle virtù morali

Più vicina alla utilizzazione metodologica sembra essere la classificazione — largamente adottata nei testi di morale razionale —, che si ispira all'ordine oggettivo dei Valori, secondo la loro dignità gerarchica e etica [2].

---

2. Nón si insisterà mai abbastanza sul carattere artificioso di questa divisione: la moralità viva e concreta (e perciò l'educazione) non si può sezionare; essa è unitaria e solidale, indissolubilmente teologica, personalistica e sociale; la classificazione mette in evidenza, esclusivamente, accentuazioni, che forse è utile tener presenti per ragioni pratiche e per la divisione del lavoro.

ORGANISMO DELLE VIRTÙ MORALI SCOPO DELL'EDUCAZIONE (morale)	L'UOMO DI FRONTE A DIO (Educazione religiosa)	*Religione:* amore, onore, ossequio, obbedienza, culto (sul piano soprannaturale, fede, speranza e carità; la carità « forma » di tutte le virtù).
	MORALE INDIVIDUALE (Educazione fisica)	*Atteggiamento positivo* di fronte alla vita e ai valori corporei - le virtù specifiche dell'uomo in quanto spirito incarnato: temperanza, fortezza, castità, ecc.
	(Educazione intellettuale e estetica)	*Integrale e armonico sviluppo delle facoltà teoretiche:* sensi, intuizione, intelligenza, arte, cultura, affettività.
	MORALE INTERPERSONALE (Educazione sociale)	*Giustizia* commutativa, distributiva, legale, sociale. *Amore e Carità* in tutta la gamma di rapporti. *Veracità,* fiducia, lealtà. *Obblighi* del proprio « stato ». Etica « professionale ».

4. - Le "articolazioni" dell'educazione (morale) integrale.

41. Educazione fisica, intellettuale, estetica come "aspetti" dell'educazione simpliciter

Un'educazione integrale deve (è dovere, non arbitrio, lusso), in qualche modo rispecchiare il complesso di questi valori, con le accentuazioni e le cautele imposte dalle circostanze di ereditarietà, di tempo, di luogo, di possibilità: un ideale a cui l'educatore si accosta sempre con trepidante e angosciato senso dei propri limiti, della propria e altrui debolezza.

Tenendo presente questo quadro con le sue specificazioni e articolazioni, si giustifica la divisione dell'educazione, tradizionalmente accettata e progressivamente arricchita, in « parti » o aspetti, scaturita dal rapporto dell'anima « morale », con le varie « zone » dell'esistenza umana. Non si deve, però, mai dimenticare che l'organismo morale (e, quindi, educativo) è un organismo vivo, è una realtà spirituale indivisibile: ivi tutto è in tutto e in ogni singola parte; c'è una totale compenetrazione e circolazione di virtù, interferenti e

coimplicantesi, *totae in toto et totae in singulis partibus:* non c'è, per esempio, verace educazione alla virtù della religione che possa prescindere da un'adeguata illuminazione e coltivazione del pensiero, da un minimo di cultura e di convinzioni ideali, le quali a loro volta suppongono un minimo essenziale di sanità normale sul piano dell'affettività e della sensibilità; e così pure non c'è educazione religiosa senza severo impegno etico nei riguardi di sè e degli altri, senza prudenza, giustizia, fortezza e temperanza, senza sensibilità sociale, senza carità. E così per tutte e singole le virtù, per tutte e singole le varie specie di educazione.

42. **Educazione fisica: le energie corporee per la liberazione etica dell'uomo**

a) Si parlerà così di « educazione fisica », che a rigor di termini non in altro potrà consistere che nel porre stabilmente, virtuosamente, al servizio della vita etico-religiosa, *ad majorem Dei gloriam,* alla propria perfezione, al servizio degli altri per la loro felicità, tutte le proprie energie fisiche, che vengono così stabilmente sublimate, orientate, elevate sul piano spirituale, etico-religioso. In questo senso assumerà un significato molto più elevato, veramente spirituale, propriamente educativo, l'antico *mens sana in corpore sano.* Si tratterà, sì, anche di sanità fisica e psichica, richiesta assolutamente per il realizzarsi dell'*opus educativum,* ma che non è per sè di competenza dell'educatore in quanto tale, sibbene dello psicoterapeuta, del medico, dell'igienista; ma formalmente e rigorosamente di quella superiore sanità, che consiste nel giusto orientamento etico di tutte le energie fisiche, con il complesso delle virtù relative: la fortezza, la temperanza, il rispetto, la castità vigorosa, il servizio degli altri, il generoso servizio e culto di Dio attraverso il ministero del proprio corpo.

43. **Educazione intellettuale e estetica: le energie conoscitive per la sanità morale**

b) In un piano più elevato e impegnativo si pone tutto il settore dell'« educazione intellettuale, culturale », compreso il settore della « professionalità » e dell'« esteticità ». Non l'educatore in quanto tale forma l'esteta o l'artista o il tecnico o il professionista o l'uomo colto: tutto ciò è compito di tecnici che perseguono fini immediati, utilitari o disinteressati, per il benessere dell'individuo e della società in cui l'individuo vive ed opera.

Tuttavia l'educatore « presuppone » anche questo tipo di « formazioni », in quanto essenzialmente necessarie per il potenziamento etico dell'individuo, impossibile senza un minimo di cultura; ed inoltre, l'educatore in quanto tale, precisamente per l'« integralità », la « concretezza », la « profondità » della sua opera, non può ignorare di permeare educativamente tutti questi settori.

Non è possibile vita virtuosa, riccamente aderente all'ordine oggettivo dei Valori, senza l'apporto essenziale dell'istruzione e della cultura e senza il loro orientamento educativo: nessuna educazione, perciò, senza un'istruzione, una tecnica, una cultura « educativa », orientate come mezzi necessari al fine educativo necessario e permeate di eticità.

Riprendendo il motivo precedente si potrebbe dire: *vita* (volontà ed azione) *sana in mente sana;* non solo nel senso di una sanità e di un equilibrio psicologico, pre-morale, che l'educatore in quanto tale presuppone e che è di competenza specifica dello psicologo, del medico, dell'igienista mentale, dello psico-

logo clinico, ecc.; ma nel senso preciso di una sanità propriamente etica: nessuna vita eticamente sana, integra, profonda, senza la sanità mentale e la permeazione etica di tutta l'attività mentale, teoretica e pratica, tecnica, professionale, estetica, da attuarsi prevalentemente attraverso il rapporto educativo.

Donde il necessario interesse pedagogico per la cultura, per l'istruzione, per la scuola e la possibilità di un duplice concetto di didattica intesa, oltre che come scienza dell'istruzione, quale scienza pedagogica dell'istruzione e della cultura « educativa » o dell'« educazione intellettuale », in senso rigoroso: maturazione delle facoltà conoscitive ed esecutive in subordinazione o, meglio, *in funzione* del perfezionamento etico-religioso dell'individuo umano.

44. Umanesimo culturale eterno e "umanesimi" storici

A questo punto, per la concreta realizzazione di programmi educativi sul piano intellettuale, il pedagogista e l'educatore devono presupporre una vera « filosofia della cultura », che in base alla considerazione dell'autentica *humanitas* dell'uomo, ha il compito di giudicare, sceverare, e definire quali contenuti e quali produzioni umane storico-concrete (arte, tecniche, filosofie, scienze, *humanae et divinae litterae,* ecc.) siano atte a formare delle « teste ben fatte » in funzione, ultimamente, dell'uomo in ciò che propriamente ne specifica la dignità e la nobiltà, il valore, il potenziamento, l'arricchimento « etico-religioso ». Tutti i possibili fini della cultura — il naturale impulso al sapere, l'interesse estetico, la volontà di potenza, il successo e l'utilità professionale ed economica — vengono assunti dall'educatore e dal pedagogista come presupposti e condizioni per l'emergere, al vertice, della funzionalità costruttiva nel settore dello spirito umano, libero e morale (inclusivo del sociale e del religioso).

Quindi, il pedagogista realista e spiritualista non difende alcun concetto negativistico e moralistico della cultura (non oppone natura e cultura come in Rousseau, o sovrastrutture culturali e ritmo dialettico materialistico-storico come in Marx o indulge alla relatività totale e assoluta delle culture come in Dilthey e Spengler); ma ne ammette il valore in certo senso assoluto e proprio per quanto riguarda gli elementi essenzialmente connessi con le esigenze della natura umana, spirituale e libera, *semper et ubique,* e ne accoglie criticamente in armonia con la situazione storica e sociologica (senza ipostatizzazioni o canonizzazioni di culture e civiltà particolari, « classica » o « occidentale », antica o moderna, umanistico-letteraria o umanistico-tecnica) gli elementi validi offerti dall'analisi sociologica e storica. Egli sa valutare adeguatamente la cultura anche per il suo intrinseco valore formativo, o la sua utilità o la sua funzionalità estetica.

La "cultura" in funzione dell'"humanitas" etica

Ma quello che propriamente ed esplicitamente lo interessa — nella scuola, nelle biblioteche giovanili e popolari, nell'educazione degli adulti, ecc. —, « in quanto educatore e pedagogista », è la funzionalità e il valore che essa assume per la costruzione « umana dell'uomo » e cioè essenzialmente etica (religioso-sociale). E tale criterio egli adotta nella costruzione di programmi di scuola, in quanto si ispira a criteri educativi, oltre che professionali, utilitari o estetici.

Qualunque sia l'orientamento dei vari programmi culturali o il contenuto dei vari programmi scolastici (che tengono presenti anche esigenze strettamente

tecniche, utilitarie e professionalistiche), o piuttosto tecnico-economico (orientamento « realistico ») oppure vitalistico-aristocratico o intellettualistico-estetico (orientamento « umanistico ») o ancora morale-religioso (orientamento « religioso ») oppure, infine, la sintesi di tutti questi aspetti (orientamento dell'« umanesimo integrale »), l'educatore e il pedagogista in quanto tale rivendica la *sua* istanza propria sul piano dell'eticità e cioè sulla loro capacità formativa dell'uomo in quanto uomo.

45. *c*) Poco o nulla è da aggiungere a proposito di « educazione sociale » e di « educazione religiosa », inserendosi esse totalmente nell'ambito dell'« etico » come una sua particolare determinazione e attuazione.

Non c'è etica senza Dio, senza rapporto a Dio: e il rapporto a Dio, la *Religio,* sul piano etico-ontologico, è il cardine di tutto il dinamismo morale: il *Primum ontologicum* e il *Primum ethicum.*

Non c'è moralità individuale religiosa senza vivo e vitale e dinamico rapporto al mondo e agli altri, che sono opera dell'amore e della volontà divina.

Non c'è adeguata educazione, se essa non si estende, anzi non assume come fulcro, come *fundamentum* la virtù della religione: che implica conoscenza, convinzione, riconoscimento, culto interno ed esterno, individuale e sociale, amore, dedizione, consacrazione. Esige, su un piano soprannaturale, l'accettazione teoretica e pratica, speculativa e attivistica, con l'ineliminabile aspetto apostolico, della religione soprannaturale rivelata e l'inserimento consapevole, libero e operoso nella Chiesa.

Questo aspetto fondamentale e apicale di socialità deve presupporre, comprendere, e accettare tutte le altre forme di collaborazione e di operosità « sociale », richieste dalle supreme esigenze etiche, naturali e rivelate, al di là di ogni individualismo naturalistico e illuministco e al di qua di ogni forma di spersonalizzazione collettivistica.

CAPITOLO IV

IL METODO PEDAGOGICO-DIDATTICO

Storicamente e praticamente il problema educativo e didattico sembra porsi, anzitutto, come problema del « come » educare e del « come » insegnare (sotto il duplice aspetto: dell'insegnare essenzialmente educativo ed anche, eventualmente, dell'insegnare come semplice trasmissione di conoscenze). Si è visto che il problema include necessariamente quello del *quid* e del *fine*.

46. Dal problema del "come" educare

Risolto il fondamentale e pregiudiziale problema dell'essenza e del fine dell'educazione, rimane ora da affrontare direttamente e formalmente il problema del « come ». Lo esige il fatto che l'educazione non è solo realtà da studiare speculativamente nei suoi elementi costitutivi essenziali, ma è « azione », realtà da attuarsi, « un fare da farsi ».

... alla metodologia pedagogica

Alla soluzione del problema, che si usa chiamare problema del « metodo » pedagogico-didattico, è consacrata tutta una scienza, la « metodologia pedagogica » e la « didattica », che si assume, precisamente, il compito di trovare, saggiare e formulare definitivamente i principi e le leggi di metodo, di indicare riflessamente i procedimenti e i mezzi per l'attuazione concreta, prudente e saggia dell'azione educativa.

... tramite la filosofia del metodo

Ma prima di passare a questa fase pratica della costruzione pedagogica, occorre risolvere un problema « critico » fondamentale relativo al metodo pedagogico-didattico, un problema di carattere schiettamente filosofico: e cioè il problema della stessa possibilità e necessità del metodo in educazione, il quale per la sua soluzione esige, fondamentalmente, che venga risolta la questione della *natura, scopo* e *limiti essenziali* del metodo stesso.

1. - Il problema filosofico del metodo pedagogico-didattico.

47. Modernità del problema del metodo e della sua fondazione

Il problema del metodo inteso nel senso pratico è antico quanto l'educazione. Chi in qualche modo ha inteso educare, non solo si è più o meno consapevolmente chiesto quale fosse la « mèta » da raggiungere, il « fine » o l'« ideale »

da perseguire, ma anche si è preoccupato di appligliarsi a « mezzi », a « vie », a « procedimenti », a un ordine di azioni e di interventi, che rendessero possibile il raggiungimento del traguardo. Questa coscienza si è fatta sempre più viva parallelamente all'accresciuta tendenza alla determinazione del miglior « metodo » nei vari campi del sapere e della tecnica; filosofia, scienze, professioni e arti. Tale tendenza si accentua enormemente con il progresso scientifico soprattutto nell'epoca moderna, anche in pedagogia e in didattica: in questo senso sono da considerarsi innovatori e precursori il Ratke e il Comenius.

Ma insieme alla preoccupazione tecnico-pratica, rivolta alla invenzione e alla elaborazione dei migliori e più moderni metodi di educazione, è venuta man mano, anche se più lentamente, maturando l'esigenza filosofica di cercare una base, una fondazione, una giustificazione di quei metodi a cui il progresso scientifico e tecnico sembrava conferire una importanza ed un'efficacia sempre più rilevante: si pensi a Herbart, al positivismo, e all'idealismo.

" Crisi " idealistica del metodo

Quest'ultimo sistema, soprattutto, ha portato una radicale « crisi » nel settore dei metodi pedagogici e didattici, pretendendo di privarli di ogni giustificazione logica e, quindi, di ogni valore teoretico e pratico.

L'idealismo rivive ugualmente in questo settore come tendenza pratica, nella coscienza di vastissimi strati di educatori e di teorici, che l'educazione credono meglio risolta affidandosi all'intuizione, all'estro, all'improvvisazione, al cuore, al fervore educativo, all'esperienza, alla pratica, all'occhio clinico, considerando remore inutili e pesanti tutte le organizzazioni tecniche di qualsiasi tipo.

Indebite esaltazioni del metodo

Non sono mancate nella storia della pedagogia e dell'educazione opposte indebite esaltazioni del metodo, concepito come qualcosa di meccanicamente infallibile o quasi. Si pensi a Comenius, a Herbart e al movimento Herbartiano, al positivismo di Spencer e Ardigò e alla pedagogia marxistica del collettivo di Makarenko.

È necessaria, quindi, — e tale compito incombe alla filosofia dell'educazione — *una fondazione critica* del metodo.

Oltre il problema generale della necessità, possibilità, limiti e natura della « comunicazione » (comune-azione) educativa esiste il problema storico concreto di quel tipo speciale di comunicazione che avviene attraverso un preordinato e determinato, necessario e insostituibile, sistema di segni, di processi, di mezzi, atto a concretare il progressivo e costruttivo influsso dell'educatore sull'educando in vista del raggiungimento da parte di questi della sua « integrale libertà etica ».

Pertanto il problema della « necessità, possibilità, limiti » del metodo pedagogico-didattico suppone filosoficamente risolto il problema della « natura e funzione essenziale » del metodo stesso, in connessione con la risoluzione della questione della natura e funzione essenziale dell'educazione, già affrontata nei capitoli precedenti.

In altri termini, la questione può articolarsi in questo modo:

1) È possibile e necessario in qualche modo costringere, condizionare, l'azione interpersonale educatore-educando nel rapporto educativo, entro un sistema di procedimenti ordinati con regolarità deterministica o quasi, entro una successione prevista e prestabilita di regole, non più solo finalistiche ma anche strumentali, mediali, « via » al fine, per ottenere determinati fini, quali condizioni *sine quibus non* di tale acquisto? **Triplice questione: 1) Possibilità e necessità**

2) Quali sono le condizioni essenziali per cui ciò che è necessario è anche effettivamente utile e conveniente? È la questione dei limiti essenziali e del valore del metodo pedagogico-didattico. **2) limiti**

3) Quali sono i principi primi e le leggi fondamentali, scaturite dalla natura stessa del metodo, che devono presiedere alla costruzione di tutta la metodologia pedagogico-didattica pratica? **3) principi**

Naturalmente la questione va risolta soprattutto in linea di principio, mediante l'analisi metafisica dell'educazione e del metodo, e cioè del fine da raggiungere e della via da seguire per raggiungerlo.

Alla triplice questione si risponderà con un triplice ordine di idee:

1) natura del metodo pedagogico-didattico; sua necessità e possibilità;
2) limiti e condizioni essenziali del metodo;
3) principi metodologici fondamentali e leggi universali del metodo.

2. - Soluzione realistico-spiritualistica.

a) *La questione della natura e della necessità del metodo* si risolve tenendo presente congiuntamente il punto di partenza e il punto di arrivo dell'azione educativa: la realtà metafisica dell'educando nel difficoltoso processo della sua liberazione etica, *ope educatoris,* ma non senza partecipazione graduale e progressiva della sua attività spirituale conoscitiva e volitiva, inizialmente incerta e immatura, e il fine da raggiungere: l'abituale capacità di orientamento volitivo e libero al bene nella sua pienezza. **48.** **Fondamento filosofico: la natura dell'uomo "spirito incarnato", soggetto allo sviluppo deterministico fisico-biologico-psichico**

L'esperienza e le scienze, approfondite e confermate dall'indagine metafisica della natura dell'educando, insegnano che la comunicazione educativa è necessariamente legata alle condizioni e leggi secondo cui si sviluppano e maturano le facoltà psicofisiche e spirituali dell'uomo.

Essendo l'uomo spirito incarnato, anche le sue facoltà spirituali partecipano in vario modo dei processi e dei determinismi propri del mondo fisico-sensibile. Donde sorge la necessità che la maturazione dell'intelletto e della volontà venga perseguita, seguendo i ritmi, secondo cui nella loro attività si adeguano, dipendendovi, alle successioni fisico-psichiche sensibili.

Pertanto, l'azione educativa, rivolta a far riconoscere all'educando il vero e il bene e aderirvi volitivamente e liberamente, deve seguire il ritmo di maturazione (leggi evolutive) e il ritmo di azione proprio (leggi psicologiche generali) delle varie facoltà interessate, e quindi, con processi ordinati e graduati. Questo, precisamente, cerca il metodo pedagogico-didattico.

b) Ma le stesse ragioni militano in favore di una esatta determinazione del *valore* e dei *limiti* di tale metodo, che ne salvaguardi la effettiva ne- **49.**

cessità e utilità. Il suo valore è legato alla attenta considerazione dei suoi limiti e della sua relatività. E questi vanno ricercati in una direzione di pensiero che accoglie le istanze delle antitetiche tesi « idealistica » e « positivistica » secondo una considerazione sostanzialistica, spiritualistica e personalistica dell'uomo; quindi in concreto, nella tensione, nell'equilibrio instabile e sempre in via di realizzazione tra « spirito e materia ».

Nè angelismo astrattistico

Il metodo è necessario, le tecniche e la loro successione sono necessarie; ma esse hanno anche i loro limiti per la particolare situazione « umana » in cui operano le facoltà su cui si vuole influire. Tali limiti derivano sia dalla *corporeità,* non sempre malleabile, anzi spesso ribelle e refrattaria, sia dallo *spirito,* di frequente più agile e pronto degli impacci metodologici.

La sfiducia assoluta nel metodo e nelle tecniche lascerebbe il processo educativo in balìa dell'eterna improvvisazione, della genialità scomposta, dell'angelismo astrattistico, dell'estetismo inconcludente. L'adorazione del metodo,

... nè meccanicismo inumano

oltre che non attingere lo spirito, potrebbe fossilizzarlo togliendogli ogni slancio e soprattutto priverebbe di tutte le risorse autentiche e ricche di ogni vita spirituale vera: la genialità, l'eccezionalità, la libertà, l'artisticità, l'intuizione, la possibilità di conversioni radicali, di salti qualitativi veramente esaltanti, veramente « educativi ».

3. - I principi primi del metodo.

50. *a*) Il principio della valorizzazione.

Uno dei principi fondamentali del metodo scaturisce dal concetto stesso di educazione, in quanto fatto *spirituale, libero, etico.*

Solo i valori muovono l'intelletto e la volontà

Il ragazzo o l'uomo non ancora educato è tale, precisamente, perchè incapace di abituale libero volere etico. È richiesto, dunque, l'influsso dell'educatore, che esige a sua volta la collaborazione dell'educando, il quale non acquista la capacità di adesione al vero e al bene morale, se non « esercitandosi » a volerlo « coscientemente e liberamente ». Non sarebbe, quindi, educativo un influsso esercitato in forma meccanica e dispotica, ma soltanto un influsso che assecondi le leggi dell'intelletto e della volontà che si mettono in moto solo di fronte a *contenuti di verità e di bontà* o almeno percepiti come tali; in concreto, presentando all'educando proposte di azione, vere e moralmente buone, positive, costruttive e da lui accettate come tali: in una parola, *valori,* i soli capaci di muovere intelligenza e volontà. È *il principio della valorizzazione.*

Da questo principio supremo possono essere immediatamente dedotte alcune leggi « metodologiche », che definiscono alcune « qualità essenziali » del metodo educativo stesso, in quanto processo *spirituale* che si rivolge alla libera volontà dell'educando.

Si può ricordare, tra altri, *il principio della positività.*

51. Esso enuncia una verità ovvia per chi concepisca l'educazione non come

estrinseca « formazione » attraverso « matrici » di carattere fisico e sensibile e ricordi che l'immaturità dell'alunno consiste precisamente nell'incapacità di *atti positivi di volontà:* — La vera educazione è essenzialmente « positiva » e cioè non si attua con il solo ricorso ai mezzi negativi, indiretti, « dispositivi », che non sono in grado di portare effettivamente alla coscienza del soggetto i valori da accettare vitalmente e da assimilare. Non c'è « valorizzazione » e cioè educazione, dove ci si ferma ad una pura esteriore organizzazione dell'ambiente, alla creazione di « condizioni », a togliere impedimenti, e tutto, invece, per opera dell'educatore, non viene esplicitamente tradotto in positive prese di posizioni etiche da parte dell'educando. Una educazione solo del « no », del « prevenire », che si accontenta di isolare, oppure crea solo un « clima », un ambiente favorevole, non è vera educazione, se oltre a ciò non costruisce, non sospinge a positivi atti di consapevole libera volontà di fronte al bene.

Educazione positiva e non solo negativa: educarsi significa effettivamente volere

Il principio vale per l'educatore e vale insieme per l'educando. Si educa non chi si accontenta di « non fare », chi è messo nella impossibilità di fare il male, ma chi positivamente *fa,* opera, agisce nella linea di una moralità positiva e, dunque, anche l'etica della fuga e dell'isolamente accetta e pratica per libera adesione volitiva di carattere morale.

Ne deriva, per l'educatore, *il principio dell'intervento.* Se l'alunno rimane passivo, perchè l'educatore non l'ha positivamente sospinto a fare, non solo non c'è educazione, ma c'è « diseducazione ». Il non rispondere, il non reagire è, per chi manca ancora delle capacità critiche fondamentali, abitudine all'inazione, all'indolenza, all'indifferentismo etico e alla stasi volitiva; di più, importa influssi dall'esterno non utilizzati, sprecati, e perciò negativi.

52.

Ciò che non educa diseduca

Si può aggiungere ancora quello che si potrebbe chiamare il *principio della progressione per salti* o *principio dell'originalità.*

53.

L'attività educativa è essenzialmente spirituale. Ora nè ontologicamente nè dinamicamente lo spirito si pone in una pura situazione di continuità con il corporeo.

Educazione: opera spirituale, quindi "originale"

Gli atti di intelligenza e di volontà non rappresentano uno sviluppo lineare partendo dal senso e dalle tendenze sensibili o istintive; ma sono un vero « salto qualitativo ». E, quindi, per uniformarsi al ritmo della vita spirituale non occorre che il metodo sia necessariamente progressivo e graduale in senso quantitativo, ma può consistere in proposte di ideali nuovi, arditi, non sempre connessi con i precedenti. Lo spirito ha risorse di adattamento e di adesione alle situazioni nuove, che non sempre sopportano le minute e meticolose progressioni meccaniche, determinate dall'ambiente e dallo sviluppo sensitivo-biologico.

Esso è capace anche di voli, di ardimenti, di grandi orizzonti nuovi, di « ideali » inauditi e rivoluzionari rispetto alla situazione preesistente. Condizionare e commisurare rigorosamente la vita dello spirito, sempre e dovunque, ai condizionamenti biologici e sociologici, equivarrebbe ad ignorare la libertà e la spiritualità, sia pure incarnata, dell'uomo.

54. *b*) IL PRINCIPIO DELL'INCARNAZIONE.

Nessuna educazione senza la trasformazione dei condizionamenti fisici, biologici e ambientali

Ma la realtà umana non si riduce all'angelistico schema: intelletto-volontà, vero-bene. L'uomo è spirito: e, dunque l'educare dev'essere processo spirituale. Ma è anche vero che l'uomo è spirito « incarnato »: dunque, l'educare deve seguire non solo le leggi dei processi in quanto spirituali; ma anche le leggi di processi spirituali in « quanto processi condizionati » e « consostanziati » con il corporeo, con il sensibile, biologico, psicologico e sociale.

Donde si ricava *il supremo principio dell'incarnazione.* I valori sono sempre intrisi di sensibile e vengono presentati ad attività umane spirituali che non si svolgono se non in intima, necessaria connessione e, quasi, commistione con il corporeo.

L'intelletto non pensa senza il senso, la volontà non vuole se non implicata in tendenze, istinti, oscure forze sensibili e subconscie.

Il principio della valorizzazione si integra in quello della incarnazione. I valori sono sempre intrisi di condizionamenti biologici e sociali e sono presentati a facoltà spirituali attraverso processi intrisi di sensibilità.

La situazione presenta delle analogie con quella accentuata dalla filosofia e dalla pedagogia della *praxis* marxistica. Ma la filosofia spiritualistica del realismo essenzialmente la supera, in quanto ammette l'essenziale distinzione e superiorità dello spirito sul corporeo e sensibile.

Non si trasformano spiriti incarnati con puri processi spirituali e cioè senza il cambiamento anche delle condizioni materiali, economiche, sensibili. È principio platonico-aristotelico.

I soli "ideali" non bastano

Non si trasformano menti e cuori e volontà con la pura proposizione di ideali veri e buoni, se non si mutano situazioni e condizionamenti sensibili, corporei, ambientali che tolgono ogni efficienza pratica e vitale ai procedimenti spirituali. Un certo ordine esterno e una certa disciplina, per esempio, sono una « condizione » estrinseca necessaria per l'educazione quale processo spirituale.

55. In un senso approfondito potrebbe anche venir detto *principio della praticità* o della *concretezza.*

Far fare far volere far pensare reciprocamente

Non si mutano la testa o la volontà da sole o isolate: ma si muta insieme il tutto, sia pure con il primato dello spirito: per « far fare », occorre « far pensare » il vero e « far volere » il bene; ma, reciprocamente, per « far pensare » il vero e « far volere » il bene, occorre « farli fare ».

Per volere e fare rettamente è necessario pensare rettamente; per pensare e volere rettamente è necessario fare rettamente; l'azione nasce dal pensiero e dal volere consapevole, *nihil volitum quin praecognitum;* ma in certo senso, reciprocamente, dal fare effettivo, retto e impegnativo, nascerà o si rafforzerà e si rettificherà il pensiero e il volere: *nihil volitum et cognitum quin factum.* Si può ricordare l'esatta interpretazione realistica, e una sua precisa applicazione pedagogica, del *verum est factum,* di G. B. Vico. Esatto e da rivendicarsi contro il cartesianismo filosofico e ancor più contro il cartesianismo e l'astrattismo pedagogico. Su questo principio si può giustificare — in forma

ortodossa ed equilibrata — il concetto moderno di scuola del lavoro, l'educazione del lavoro e l'attivismo.

Ne scaturiscono principi secondari o qualità essenziali del « principio fondamentale ».

Si può ricordare il principio pestalozziano — allargato — della « elementarità », e della « gradualità », che sul piano della conoscenza si traduce nel principio dell'« intuizione ». *Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu* e parallelamente, *nihil est in voluntate quod non fuerit prius* (come prima mozione, spinta, tendenza) *in appetitu sensitivo et in affectivitate.* 56.

Elementarità, gradualità, intuitività

La conoscenza e la volontà umana partono da minimi sensibili, dai primi passi, da materie semplici. Le idee nascono dalle cose e dai sensi e perciò iniziano dalle sensazioni elementari, anche se non si riducono ad essere « associazione » di sensazioni elementari. Le grandi volizioni sono il risultato di piccoli atti primitivi, piccoli propositi, elementari decisioni, anche se, come abbiamo visto, lo spirito potrebbe esprimersi in salti qualitativi assolutamente nuovi e insperati.

c) Il principio dell'armonia dinamica e dell'attivismo. 57.

Ma i due aspetti messi in rilievo si riconducono ancora una volta all'unità articolata di spirituale e corporeo, alla molteplicità degli aspetti delle *facultates* e delle *virtutes* dell'uomo, che si è visto costituire la complessità unitaria della realtà umana e della realtà educativa: molteplicità armonizzata in senso dinamico per l'esprimersi, elevato e ricco, della personalità nella sua forma più alta di vita, l'« eticità », in funzione di cui tutto il resto si sviluppa.

Armonia delle potenze tra loro e in rapporto al fine etico

Perciò, anche il regno dei principi metodologici si conchiude con *il principio universale dell'armonia* con senso concreto e preciso. Armonia e unità di tutto l'uomo in rapporto e mediante il suo orientamento al fine supremo: armonia di sviluppo e di azione di tutte le facoltà, fisiche e intellettuali, « in funzione » di quella. Questo ci fa riscoprire il senso ultimo dell'educazione e delle varie « educazioni » e lo traduce in un principio anche metodologico oltre che teoretico-interpretativo. Nel processo educativo, non soltanto tutte le zone della realtà psico-fisica umana devono evolversi in forme concordi e armoniche, senza dannose esuberanze in un settore o nell'altro, ma, anche e soprattutto, tutte le facoltà e le loro operazioni devono dinamicamente svolgersi nella forma più perfetta e piena « in funzione » di uno sviluppo il più ricco possibile della vitalità etica umana, dove risiede la vera e autentica *dignitas hominis*.

Non si tratta di un allineamento statico, ma di un positivo attivistico confluire dinamico del tutto verso il fine, che non è uno *status* ma una *capacità* di vita, una vita autentica, profonda, energica. Il massimo di unità coincide con il massimo di articolazioni armonizzate, e in definitiva con il massimo di vita.

Il compito della filosofia dell'educazione a questo punto è finito, almeno

in questa direzione, sul piano metodologico. Dovrà intervenire ora il metodologo tecnico, la scienza poietica dell'educazione, scienza costruttrice, organizzatrice (sul piano conoscitivo, in quanto *recta ratio factibilium*) per tradurre nella realtà effettuale, mediante procedimenti, metodi, tecniche esecutive, l'ideale educativo secondo le norme metodologiche generali che da esso scaturiscono, in modo che l'operabilità dell'educazione diventi di fatto *opus concretum et perfectum*.

CAPITOLO V

LE ANTINOMIE DELL'EDUCAZIONE

58. La "coincidentia oppositorum" nel concetto di educazione

Il rapporto pedagogico è complesso: implica l'azione di un agente personale non su una materia bruta, indifferente e passiva, ma su un altro essere personale; un'azione, che non ha efficacia se non viene attivamente accolta dal paziente, che in quanto tale, tuttavia, deve essere docile e recettivo. L'educando dev'essere, quindi, recettivo-attivo. L'educatore, a sua volta, non può considerarsi condizionatore assoluto dell'azione dell'educando, ma condizionatore relativamente infallibile di una risposta non meccanica; pertanto, necessario-libera. Chi ha, dunque, la precedenza: il soggetto ricevente, « in funzione di cui » tutto il processo è messo in moto o l'educatore senza cui « fondamentalmente » non si ha, per definizione, nè azione recettiva nè reattiva?

Lo stesso si dica a proposito del metodo. Esso deve tendere il più possibile all'infallibilità dei risultati. Ma questa infallibilità sarebbe disastrosa e controproducente, se richiedesse la eliminazione della libertà nella risposta dell'educando.

Il concetto di educazione — e prima ancora il fatto — si presenta, dunque, ricco di antitesi, di aspetti e di contenuti vari e apparentemente contraddittori.

L'esame, sia pur rapido e sommario, di queste « antinomie », di cui alcune sono « classiche » ed altre sono state invece particolarmente accentuate modernamente, servirà a dare una giustificazione esauriente e definitiva alla problematica relativa alla natura del rapporto educativo, ma sarà pure sommamente utile ai fini di un ulteriore approfondimento della realtà educativa apparentemente contraddittoria, ed invece, complessa, varia, ricca ed arricchente.

La filosofia realistica si rivelerà ancora una volta non ingenua e incapace di superamenti e di vere unificazioni, ma piuttosto vivamente aderente al reale, rispettosa della sua prismaticità e densità ontologica.

1. - Autoeducazione e eteroeducazione.

59. Educazione: compresenza dell'"altro" ed esigenza dell'attività "propria"

La prima apparente antinomia ci riporta all'interno del concetto stesso di educazione, ritenuto ambiguo, « neutro », non significativo, quindi, in fondo, filosoficamente, falso-concetto, da sostituirsi con un concetto « a senso unico », unilineare, semplificatore.

Questa precisazione va ricercata nella risposta al problema posto dalla coppia antinomica: autoeducazione o eteroeducazione?

L'educazione implica essenzialmente l'« altro », il diverso dall'educando, dall'allievo; ma quale educazione è possibile, se non è l'allievo stesso che in definitiva « opera, agisce », si educa? Educazione sembra, dunque, dover esser contemporaneamente e univocamente eteroeducazione e autoeducazione.

Esistono, infatti, due posizioni estremistiche, che possiamo qualificare, genericamente, « idealistica » (per esempio di Giovanni Gentile), secondo cui, l'educazione sarebbe essenzialmente, fondamentalmente, totalmente « autoeducazione » e « materialistico-positivistica », per cui l'uomo in crescita è quale lo fa totalmente l'educazione, l'ambiente, la generazione adulta.

60. In senso proprio è contraddittorio parlare di autoeducazione ed è pleonastico parlare di eteroeducazione

La soluzione realistico-spiritualistica si può formulare in questa tesi fondamentale: — In senso proprio e rigoroso è contraddittorio e assurdo parlare di autoeducazione; l'educazione richiede essenzialmente il rapporto a due e quindi l'alterità; è, perciò, in certo senso, eteroeducazione; ma in quanto implica assolutamente l'attività del soggetto educando, escludendo qualsiasi forma di costruzione *ab extrinseco,* può anche dirsi, in senso largo « autoeducazione »; ambedue i vocaboli, però, appaiono equivoci, qualora si pensi che essi possano aggiungere qualcosa di specifico e di nuovo a ciò che invece è perfettamente espresso dal concetto e dal termine « educazione »: collaborazione, cooperazione attiva, in risposta ad uno stimolo esercitato formalmente dall'adulto maturo sull'educando immaturo in vista di promuovere la sua crescita interiore. Più precisamente, si potrebbe dire che mentre il termine di autoeducazione è essenzialmente contraddittorio (azione interpersonale e nello stesso tempo e sotto il medesimo aspetto monopersonale), il termine eteroeducazione è pleonastico.

Più chiaramente, il termine autoeducazione può essere usato in due sensi. O per indicare che l'educazione autentica esclude il rapporto interpersonale (nel senso idealistico gentiliano) oppure semplicemente per accentuare il fatto che non è possibile educare senza supporre la attiva collaboraziozne dell'educando come agente, in certo senso, principale.

Nel primo senso, il concetto di autoeducazione è radicalmente errato ed esprime un concetto della realtà contrario all'esperienza concreta e all'analisi riflessa, razionale, filosofica (la critica di questa tesi idealistica va riportata in campo gnoseologico e metafisico).

Nel secondo significato, il termine è per lo meno equivoco e inutilmente ingombrante, in quanto precisamente questa realtà è espressa con il semplice e più elementare concetto di educazione: azione di due per uno scopo comune e cioè l'attiva e consapevole maturazione interiore etica dell'educando.

D'altra parte, il termine di eteroeducazione non aggiunge nulla di nuovo al concetto di educazione, ma accentua semplicemente questi due fatti innegabili: 1) l'iniziativa dell'educazione è dell'educatore, che sa e vuole la maturazione dell'educando; e l'azione di questi non avrebbe luogo, non sarebbe possibile senza l'intervento dell'altro, a cui spetta quindi l'assoluto primato, cronologico logico e ontologico nell'ordine della causalità quasi efficiente, o esemplare; 2) appunto per questo, per una adeguata efficienza reale, educativa e didattica, dell'educatore, per la sua reale esemplarità costruttiva, è necessario — ed è supposto dal rapporto educativo — che la virtù, il sapere, la maturità personale della « libertà etica » sia in lui in « atto », già presente in forma ricca, operativa e comunicativa, mentre nell'educando è ancora allo stato potenziale, imperfettissimo e inerte. Il termine eteroeducazione serve, quindi, anche a indicare questa superiore dignità etica, ontologica e causale dell'educatore rispetto all'educando.

E tuttavia il termine sarebbe ancora equivoco ed errato se fosse abusivamente e forzosamente inteso in modo da non tener conto della necessaria preminente azione dell'educando nella linea assoluta della causalità efficiente. In questo caso egli è la causa *principale* mentre all'educatore compete solo una causalità strumentale [1].

2. - Autorità e libertà.

La questione, in parte, si identifica con quella posta dall'antitesi autoeducazione-eteroeducazione. Assume però significati più complessi e presenta una serie di problemi più vari di natura filosofica, finalistica e metodologica. 61.

Un primo aspetto può essere questo: non c'è educazione senza accettazione dell'« autorità » dell'educatore, l'autorità dei fini da lui proposti, la validità dei suoi sistemi e dei suoi metodi; eppure non c'è educazione senza libera autodeterminazione di fronte alla sua verità e alla sua preminenza. L'autorità sembra escludere la libertà; la libertà sembra escludere l'autorità.

Trasferita dal piano e dall'ambito delle « persone » al piano della « oggettività dei fini », di cui l'autorità è portatrice nell'educazione, e della necessità della « libera soggettiva autodeterminazione » da parte dell'educando, l'antinomia si traduce in termini antropologici ed etici. La verità assoluta senza cui non ci sarebbe educazione, esige la obbedienza incondizionata; l'educazione esige la libera adesione, senza cui sarebbe puro addestramento o meccanico indottrinamento.

L'antinomia può assumere anche una colorazione « morale e giuridica ». Non c'è educazione senza imposizione all'educando da parte dell'educatore di valori etici, assoluti, indiscutibili. Ma, d'altra parte, l'educando è individuo libero, « persona », dunque soggetto di diritti inalienabili, tra cui, primo, il diritto alla libertà, e cioè ad una vita spirituale autonoma, fatta di autodecisione, di intelligenza critica, di accettazione libera della verità.

---

1. Cfr. *De Veritate*, quaest. II, art. 2.

62. Le soluzioni teoriche e pratiche non hanno sempre rispettato la complessità dei termini e la tensione dialettica della realtà educativa.

All'assolutismo e all'autoritarismo pedagogico (antichità pagana, Fichte, nazionalsocialismo, militarismo, socialismo) fanno riscontro varie forme di « libertarismo naturalistico » (Rousseau, Tolstoj), problematicistico, esistenzialistico, pragmatistico o neoilluministico (Dewey, ecc.).

Nella soluzione realistico-spiritualistica sono da tener distinti gli aspetti etici e giuridici del problema (che verranno trattati nel capitolo seguente) dagli aspetti gnoseologico-metafisici e metodologici.

63. È liberatrice (e educatrice) l'autorità che ha lo stesso fondamento — il vero e il bene — su cui poggia l'autentica libertà

a) La soluzione dell'antinomia sul piano *antropologico-ontologico* è ricercata in un concetto dell'autorità dell'educatore che non leghi irragionevolmente e non « neghi » la libertà dell'educando. Essa sta nei termini stessi del rapporto educativo: l'educatore educa autoritativamente perchè *è,* o è convinto di essere, portatore di una verità, di valori, di beni, « oggettivamente » validi, che impegnano la sua libera adesione come impegnano, tramite suo, quella dell'educando. La libertà dell'educando è salva di fronte all'autorità dell'educatore semplicemente perchè in realtà essa non è adesione all'autorità dell'educatore in quanto educatore (anche se « metodologicamente e psicologicamente » all'inizio possa apparire tale), ma all'« autorità dei Valori e della verità » a cui anche l'educatore obbedisce. Non c'è antitesi, insomma, perchè il rapporto autorità-libertà non è unilineare, ma appella ad un termine intermedio di conciliazione. Educando e educatore obbediscono ad una superiore « autorità », che è ontologicamente, *ex natura sua,* autorità « per tutti »: l'autorità della « verità » e del « valore », a cui necessariamente devono tendere le facoltà spirituali (conoscenza e volontà) sia dell'educatore che dell'educando, perchè vi devono aderire tutti gli esseri spirituali e liberi in quanto tali.

Pertanto, il vincolo che lega l'educando non è un vincolo in senso stretto, e cioè qualcosa di « esterno ». L'autorità che « lega » la libertà dell'educando non è la volontà dell'educatore, in quanto padrone dell'educando, ma è l'« autorità della verità », di cui l'educatore è portatore e trasmettitore e a cui l'educatore stesso « come » l'educando, crede e aderisce e che egli prospetta all'educando perchè ne rimanga « vincolato » per la sua « liberazione » autentica: sarebbe schiavitù l'adesione alla volontà di un altro — *sic jubeo, sic volo* —; è libertà autentica l'adesione dell'intelletto al vero e della volontà al bene. Ambedue — educatore e educando — possono ripetere: *Servi simus legi* (*veritati*) *ut liberi esse possimus.*

64. Il problema del " modo " dell'autorità liberatrice (= educatrice)

b) Dal *punto di vista metodologico,* la soluzione effettiva della antinomia esige che siano evitate tutte le imposizioni e i procedimenti che tendono ad « asservire », a sottomettere l'educando alla « volontà dispostica » dell'educatore (ricordando che esiste anche un dispotismo dell'« affettività » e del *timor reverentialis!*). Essi non presenterebbero « valori » a cui liberamente aderire; creerebbero spiriti schiavi, anime succubi, non « libere ».

All'obbedienza « servile », che è « subìta », si oppone l'obbedienza « libera »,

che è « accettata »: una subisce l'imposizione e la violentazione di una persona, l'altra accetta verità e valori.

Sia Lambruschini che Laberthonnière insistono molto sui metodi e sulle modalità atti a far sì che l'autorità appaia all'educando veramente liberatrice. Solo a precise condizioni metodologiche l'autorità diventa effettivamente autorità « pedagogica », e cioè sarà gradatamente percepita dall'educando come autorità liberatrice nella verità e nella bontà [2].

65. *c*) A questa luce soltanto si risolve, in senso conciliativo tra autorità e libertà, il problema filosofico della disciplina e dei premi e castighi.

Disciplina come "condizione" esterna dell'educazione ...

La disciplina può essere considerata sotto il profilo del puro ordine esterno, condizione materiale per qualsiasi intervento educativo (come potrebbe esserlo l'esistenza delle altre condizioni materiali, in quanto tali: edifici, banchi, finestre, ecc.). Da questo punto di vista semplicemente non ha un significato rigorosamente pedagogico, anche se è condizione indispensabile per l'educazione.

e disciplina identica all'educazione

Ma essa assume valore propriamente educativo, quando è gradualmente attuata, con il libero consenso dell'educando, come qualcosa di essenziale allo sviluppo delle sue facoltà spirituali, volitive e intellettive.

Per questo, nella sua forma ideale e matura, la disciplina si identifica con l'educazione stessa compiutamente attuata: « La disciplina, in sostanza, è l'educazione stessa, nel suo aspetto compiuto e possessivo da parte dell'educando » [3].

66. Riguardo ai *premi* e ai *castighi,* si può dire che essi non sono « per sè » inconciliabili con l'opera educativa.

Non è da ritenersi senz'altro esatta la concezione positivistica dei castighi naturali, nascendo essa da un concetto deterministico della condotta umana, e quindi dal concetto di irresponsabilità morale. Nè è fondato il concetto idealistico per cui il premio sarebbe inconciliabile con l'educazione, riportando lo spirito dal regno dell'autentica libertà spirituale (attività buona, perchè assolutamente disinteressata) al mondo dell'empiria e delle motivazioni sub-spirituali, sub-umane.

Castigo: ragionevole riparazione del cattivo uso della libertà

Il *castigo* può essere concepito come ragionevole riparazione e integrazione di un cattivo uso della libertà (non è, quindi, ragionevole il castigo in rapporto ad un puro insuccesso « esteriore »), se in qualche modo viene dato con la presunzione che l'educando l'ammetta e lo accetti interiormente come utile e necessario. Allora diventa anch'esso liberatore e potenziatore della libera volontà in senso etico.

Premio: segno sensibile del valore

Anche il *premio* può essere concepito come segno, che ribadisce e accentua psicologicamente la positività dell'azione buona liberamente eseguita. Esso è quasi il corrispettivo intuitivo, facilmente comprensibile dal fanciullo,

---

2. L. Laberthonnière, *Teoria dell'educazione.* Firenze, La Nuova Italia, 1937, soprattutto, pp. 30-31; R. Lambruschini, *Della educazione,* Libro uno. Firenze, La Nuova Italia, 1943, soprattutto, p. 71; G. Corallo, *La pedagogia della libertà.* Torino, SEI, 1951, pp. 120-121.

3. G. Corallo, *La pedagogia della libertà,* p. 143.

della bontà dell'azione da lui compiuta o da compiersi, l'estrinsecazione simbolica di un valore più profondo, che attraverso essa più facilmente coglie e approfondisce.

67. *d*) In realtà, però, sembra che le maggiori e diffuse difficoltà dell'antinomia in questione siano da ricercarsi piuttosto in un generale atteggiamento conscio e inconscio, pratico e riflesso, indice di una mentalità, di stati d'animo, di orientamenti di pensiero essenzialmente *storicistici, positivistici, fenomenistici, mondani.*

Libertà in senso storicistico, problematicistico e laico: libertà senza verità, senza valori

Si pensa l'uomo in termini di storia, di contingenza, di essere nel mondo o di essere per la morte. È negata la concezione realistica e spiritualistica della verità e della sostanzialità dell'uomo, spirito libero e immortale. Tutto ciò che è *assoluto* (verità e valori) è ritenuto impedimento, rèmora, impoverimento della vita del pensiero (« rinuncia a pensare », perchè il pensare è concepito come pura ricerca senza alcun acquisto), negazione della libertà e freno all'azione.

Sarebbe necessario, perciò, riproporre tutto il problema della verità — e della realtà. Il « realismo critico » compie, precisamente, quest'opera di chiarificazione e di rifondazione riflessa dei valori (si veda la gnoseologia, la metafisica generale, la teodicea, l'antropologia e l'etica). Per essa l'uomo è *animal rationale,* e perciò necessariamente *metaphysicum* — posto di fronte all'Assoluto, ragione dell'esistenza del tutto, alfa e omega dell'uomo, fonte di ogni sua autentica ricchezza morale e ontologica; *ethicum* — fatto per la bontà, per la dignità della legge e dell'obbligazione (il cielo stellato sopra di me, la legge morale dentro di me); *aestheticum* — capace di contemplazione sensibile-razionale qualitativamente superiore a qualsiasi attività conoscitiva sensibile; *sociale* — arricchentesi nella comunicazione del dare e dell'avere con il mondo e con gli altri.

Un'educazione che per essere originale e liberatrice, si riducesse ad azione pura, pensare e volere senza valori assoluti di verità e di bene che li alimentino, sarebbe un agitarsi a vuoto, inconcludente, impoverente: attivismo apparente, febbre dell'azione, ma vuoto di idee e di valori. La questione si trasferirà sul piano metodologico. Il pensare per il pensare, il volere per il volere non sarebbe simbolo di vera vitalità, ma languore, autodistruzione, morte.

L'uomo, contingente e finito, vive e si arricchisce soltanto mediante l'attiva adesione con tutta l'anima al necessario, all'infinito *verum et bonum,* che culmina nel *verum et bonum* per sè, Dio. Rimane precisamente il problema metodologico: « In che modo il ragazzo può essere o potrà diventare una persona umana, la cui nota essenziale è quella di appartenersi e il cui ideale quindi è la libertà, se è necessario che si eserciti su di lui l'autorità e lo assoggetti all'obbedienza? » [4].

---

4. Cfr. G. Mattai, *Libertà e attivismo,* in « Orientamenti Pedagogici », 1954, pp. 10-21; *Originalità e valore in pedagogia,* ibid., pp. 242-252.

3. - Cultura materiale e cultura formale.

68.

Immediatamente connessa con gli aspetti gnoseologici e metafisici della precedente questione e con i relativi riflessi metodologici è l'antica antinomia — oggi rinnovata in sensi ulteriori e più compromettenti — tra cultura materiale e cultura formale.

Allargando la visuale sull'educazione propriamente detta, la formula si può tradurre in questi termini: educazione disciplinare oppure educazione contenutistica?

Cultura formale cultura senza verità?

Oggi soprattutto, la questione non si presenta più con il carattere di una quasi innocua questione metodologica. Del resto non si deve dimenticare che storicamente, chi ha molto insistito sulla « testa ben fatta » più che su una testa ricca di contenuti di verità e di valori, si dimostrava molto dubitante della possibilità di una verità assoluta (Montaigne) e l'empirista Locke che, sostenitore della *tabula rasa,* apparentemente avrebbe dovuto sostenere il primato della cultura materiale, invece perchè « fenomenista » insiste molto più sulla educazione disciplinare. E tale cultura disciplinare è rinnovata da tutti gli antichi e moderni fautori della scuola e dell'educazione laica, neutra, di carattere non contenutistico, ma rivolta alla « critica » di tutti i contenuti.

69.

Pensare l'essere, il vero, il bene o rinuncia a pensare

Il concetto più volte ricordato dell'uomo essere sostanziale spirituale e libero capace dell'assoluto vero e bene, ed inoltre la concezione realistico-concreta del conoscere e del volere, impediscono di concepire separati e separabili i due termini della opposizione. È gnoseologicamente e ontologicamente impossibile, — e, quindi, pedagogicamente e didatticamente assurda e irrealizzabile — una educazione (e, quindi, anche la scuola e l'insegnamento) dell'intelligenza e della volontà, in quanto facoltà nel loro dinamismo proprio, quindi « disciplinarmente », « formalmente », senza precisamente sospingerle a pensare e a volere qualcosa, e cioè contenuti di verità e di bene. Non si riesce a concepire — in clima realistico e personalistico — una intelligenza che, per quanto « critica », non pensi il vero (autentico o supposto) e una volontà per quanto indeterminata che non voglia *sub specie boni* qualche bene concreto.

Sul *piano teoretico, filosofico,* non si ammettono perplessità in proposito, in sede realistica. Il discorso opposto è un « privilegio » del fenomenista o dell'idealista. Si tratta, però, di vedere in sede filosofica, gnoseologica e metafisica, se quello sia un privilegio e se l'uomo debba aspirarvi e gloriarsene.

70.

Metodologicamente: assimilazione critica e vitale di contenuti validi

Diverso è il discorso, se la questione viene trasferita sul *piano metodologico.* Allora essa va risolta in sede di metodologia pedagogica e didattica. Si dovrà stabilire in base a principi teoretici, tecnici, sperimentali e scientifici, come debbano essere « organizzati » e « attuati » i piani e i programmi educativi e didattici, perchè la eccessiva preoccupazione di comunicare nozioni e contenuti non uccida — per il sovraccarico della materia e dei metodi e per la passività dei procedimenti — la vita dello spirito e non comprometta l'assimilazione « vitale ». Evidentemente dove si cura la pura trasmissione, passiva e memoristica, di dati, di idee, di materiali culturali, di precetti morali oppure si cura la pura esecuzione materiale di gesti, di atti, di serie quasi meccaniche

di azioni, non è più lecito parlare di educazione, mancando precisamente la condizione fondamentale, che è la messa in moto delle facoltà spirituali dell'educando e soprattutto della sua libera volontà mediante la necessaria, insostituibile « valorizzazione » etica dei contenuti.

Si può allora riprendere la formula di Montaigne, si può parlare di « testa ben fatta » e di « educazione alla libertà », per accentuare l'aspetto interiore « valorizzante » e stimolante di qualsiasi processo veramente educativo. Ma si deve ricordare che questo non può avvenire senza valori, verità, beni.

Assurdo dell'educazione laica

Donde l'assurdo della scuola cosiddetta laica o neutra, scuola del dialogo, scuola delle capacità critiche, la quale pensa di raggiungere tali obiettivi, senza esprimere idee e visioni del mondo, e negare altre idee e altre visioni.

Il concetto di « scuola neutra » è un assurdo filosofico. Ma ancor più radicalmente assurdo sarebbe il concetto di una « educazione laica », « critica », puramente « formale ».

4. - Educazione negativa e positiva: pedocentrismo o no.

71. Le antinomie autoeducazione-eteroeducazione e autorità-libertà hanno assunto nella storia della pedagogia moderna e contemporanea nuove formulazioni con diverse accentuazioni o sulla linea dei fini oppure sulla linea dei metodi.

Una formula che ha fatto fortuna soprattutto dopo Rousseau, tra sostenitori e critici — per quanto questi abbiano attenuato oggi l'interpretazione diffusa nell'Ottocento, secondo cui Rousseau negherebbe qualsiasi azione positiva dell'educatore sull'Emilio [5] — è quella che traduce l'antica antinomia nei termini di educazione negativa, direttiva o positiva, oppure oppone il pedocentrismo alla centralità del maestro-educatore e dei programmi.

Educare è "educere?" Naturalismo pedagogico

La questione presenta indubbiamente un radicale aspetto *filosofico* e nasce storicamente da motivi *naturalistici,* soprattutto *rousseauiani.* Si oppone natura stessa intesa come spontaneità, « primitività », genuinità, a società, cultura, intesa, più storicamente che metafisicamente, come artificiosità, violentazione, estrinsecità. Si insiste sulla « naturale bontà » dell'uomo, la positività e pienezza di risorse dei bisogni e degli interessi immanenti o costituitisi in una società ben organizzata (Claparède, Dewey). L'educare è veramente un *educere* o, meglio, un « lasciar crescere », tener lontani gli ostacoli e le rèmore che compromettono una crescita normale, sana, una maturazione delle potenzialità interiori [6].

---

5. Si veda in proposito la fondamentale opera di A. RAVIER, *L'éducation de l'Homme Nouveau. Essai historique et critique sur le Livre de l'Emile de J. J. Rousseau.* Issoudun, Ed. SPES, 1941, 2 volumi.

6. Per Rousseau e per molti pedagogisti moderni, la soluzione assume pure un sapore teologico, in quanto la bontà naturale dell'uomo è affermata generalmente anche in opposizione al concetto cristiano di elevazione soprannaturale, di Grazia, di peccato, di Redenzione; con il razionalismo teologico moderno illuministico, kantiano e rousseauiano, si pensa che l'uomo debba e possa salvarsi da sè, appellandosi solo alle sue autentiche forze naturali, alla voce della ragione o della coscienza e alla forza di volontà. L'uomo è il salvatore di se stesso; occorre porlo in una situazione sociale adeguata.

Dal punto di vista filosofico l'antinomia si riduce a quella di « autoeducazione-eteroeducazione » e va risolta secondo gli stessi principi, con le necessarie integrazioni teologiche.

72. Nessuna educazione senza positiva liberazione etica

Allo stesso modo è risolta dalla filosofia l'antinomia *educazione preventiva-repressiva*. Filosoficamente considerata, infatti, e cioè vista nella sua essenza, l'educazione è necessariamente preventiva. Una educazione repressiva, intesa rigorosamente, sarebbe una contraddizione in termini. Sarebbe impossibile educare se si negasse o si impedisse l'attiva collaborazione dell'educando, se ci si limitasse a reprimere le tendenze cattive; educazione è promozione della maturazione morale della personalità mediante l'uso graduale della libertà etica.

Filosoficamente, l'educazione è preventiva

Invece i termini educazione « negativa e positiva », « preventiva e repressiva » possono assumere significati plausibili in campo metodologico, tecnico.

73.

Si potranno, allora, dichiarare prevalentemente « negativi » quei metodi che cercano di lasciare il massimo possibile di libertà e di iniziativa all'educando; sono quei sistemi in cui si interviene più con procedimenti protettivi indiretti che con influssi espliciti, precettivi, imposizioni, ecc.: p. es. si favorisce più l'autogoverno impegnativo che l'assistenza, sia pure amorevole; si preferiscono modalità di istruzione e di educazione in cui l'educando sia piuttosto invitato e sospinto a rintracciare i valori quasi da sè nelle cose, realtà, situazioni a lui offerte, che direttamente ammaestrato, erudito, diretto. Si tratta cioè non più di vera antinomia, ma di termini che accentuano sistemi pratici di intervento dalle sfumature diverse, sempre indefinitamente possibili in campo metodologico, vario e ricco.

Alternative metodologiche possibili: educazione negativa e positiva, preventiva e repressiva

Lo stesso si dica della coppia preventivo-repressivo. Non si tratta di educare da una parte e di non-educare dall'altra; ma piuttosto di accentuazioni diverse nell'uso di mezzi, procedimenti, metodi. Nel sistema preventivo si preferisce educare prevenendo le difficoltà, le tentazioni, i pericoli, direttamente convivendo con gli alunni, manuducendoli quasi sulla via di una continua costruttività etica. In quello repressivo si accentua maggiormente nell'organizzazione educativa l'aspetto potenzialmente adulto dell'educando, mettendolo sull'attenti una volta per sempre, facendo maggiore uso dei castighi naturali o delle punizioni positive, quasi invitandolo energicamente a imparare a sue spese; stabilendo rapporti più sostenuti, che lo facciano maturare in una forma più severa e dura, accettando il rischio di un'assistenza meno continua e oculata con la possibilità di errori e di deviazioni, che si possono salutarmente sfruttare a fini educativi, piuttosto che accentuare l'aspetto della protettività, che « prepara » l'educando alla vita, sperando che la sua maturazione sia avvenuta in modo da renderlo forte anche di fronte ad esperienze assolutamente nuove, mai conosciute e mai affrontate [7].

Lo stesso concetto è caratteristico del marxismo pedagogico, soprattutto sovietico; si veda per esempio, Makarenko: l'uomo salva l'uomo attraverso la socialità, il « collettivo ».

7. Cfr. anche Th. Litt, *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Leipzig, 1927.

5. - Pedagogia dell'interesse e pedagogia dello sforzo.

74. Questa antinomia è intimamente congiunta con la precedente per il fondamento gnoseologico-metafisico e per le implicanze psicologiche e metodologiche.

L'interesse

Da certe correnti pedagogiche moderne si tende a porre in rilievo la spontaneità, l'interiorità, la libertà del processo educativo, quando esso fosse concepito come sodisfacimento, appagamento di bisogni interiori, di tendenze native, di richieste naturali e originarie; e a contrapporvi l'astrattezza, la pesantezza, l'aridità, la innaturalità, la coazione degli ideali, dei programmi, dei

222 quadri di valori da realizzare già perfettamente congegnati e pronti per una faticosa, forzata assimilazione più o meno convinta e desiderata: donde se da una parte si può parlare di educazione gioiosa, dilatatrice, esaltatrice, dall'altra non si farebbe altro che appellarsi allo sforzo, a motivi ascetici, mentre si tenta di indorare la pillola con palliativi, per rendere « interessante » quello che interessante non è nè in sè nè nella mente e nei desideri dell'educando. Invece, radicalmente mutato dovrebbe essere il concetto di « interesse », secondo alcuni moderni (Dewey, Claparède).

75. **Pedagogia degli interessi integrali**

Secondo la concezione filosofica dell'uomo e dell'educazione realistica e spiritualistica è possibile sviluppare un concetto positivo, fecondo e autentico, di interesse. È necessario, però, partire dal concetto integrale dell'uomo. La sua educazione non sarà « innaturale, artificiosa », fondata sul puro sforzo come costrizione esteriore, se non ci si ferma a considerare il dinamismo più corticale, la conoscenza e le tendenze e gli *appetitus* puramente sensibili, ma si tien conto delle tendenze profonde: la tensione spirituale di conoscenza, di volontà o amore al vero e al bene. L'interesse è, allora, il rapporto tra le tendenze, le facoltà umane sensibili, e spirituali e il loro bene profondo, che è il possesso di valori non solo sensibili, ma anche spirituali. Non sempre l'educazione si svolgerà linearmente, spontaneamente, « senza sforzo », a causa della sensibilità, delle tendenze e le forze istintive non soggette alla legge dello spirito; non tutto apparirà interessante sul piano sensitivo. Ma non per ciò l'educazione non risponderà a interessi, bisogni, tendenze più profonde e superiori di natura spirituale.

... e, talvolta, anche dello sforzo

Questo, tuttavia, non significa che la pedagogia spiritualistica debba essere sempre e per principio « pedagogia dello sforzo » e, tanto meno, che il progresso educativo sia proporzionato alla quantità di sforzo necessario per attuarlo. Lo sforzo ci sarà nella misura in cui ci saranno conflitti tra il corporeo-sensibile e lo spirituale etico. L'educazione non è per natura superamento di conflitti, ma piuttosto accrescimento del « quantum » dell'energia etica e volitiva dell'educando, sia che questo si attui con sforzo oppure con una naturale spontanea e facile collaborazione tra facoltà inferiori corporeo-sensibili e superiori facoltà spirituali.

76. **Ai valori si giunge per gradi**

Dal punto di vista metodologico è richiesta somma attenzione e discrezione, affinchè questa interiore collaborazione di energie sia suscitata col metodo della gradualità, la gradualità di sensibilizzazione e di risveglio delle tendenze. Pur tenendo vivamente conto nel processo educativo degli interessi

profondi e integrali dell'uomo, si ricorderà che questi non saranno già presenti fin da principio, in forma consapevole e matura, nell'animo dell'educando; essi saranno fatti emergere lentamente, prima fortemente impregnati di sensibile e di corporeo e poi sempre più purificati e integrati, quantitativamente e qualitativamente. Non è educativo imporre brutalmente valori che l'educando non è ancora in grado di percepire come tali (*non enim movetur animus, nisi praejudicatum sit bonum esse aut malum id quod est objectum,* afferma L. VIVES, *De anima et vita,* lib. III). In questo caso lo « sforzo » imposto non solo sarebbe sterile, ma controproducente e diseducante. I principi della « valorizzazione », dell'« incarnazione » e dell'« armonia » sintetizzano perfettamente l'aspetto oggettivo e l'aspetto soggettivo, non unilaterale, l'aspetto finalistico e metodologico, del complesso concetto pedagogico di interesse [8].

6. - Attivismo e passivismo.

77. **Attivismo e passività sintesi delle precedenti antinomie**

Un breve cenno va riservato alla coppia attivismo-passivismo.

Sostanzialmente l'antinomia è risolta in base all'insieme delle considerazioni precedenti. In fondo, essa si deve ritenere come la « sintesi » di tutte le precedenti antinomie. L'attivismo contemporaneo, opponendosi, precisamente, al « tradizionalismo », ha sempre inclinato ad attribuire ad esso le soluzioni più negative e unilaterali delle ricordate antitesi: esso significherebbe eteroeducazione passiva, autoritarismo liberticida, educazione direttiva in senso oppressivo e repressivo, educazione contenutistica e vincolatrice, sovraccaricante. L'attivismo, invece, si presentava come una nuova pedagogia della libertà, dell'autoeducazione, della educazione negativa e indiretta, della cultura critica e autodisciplinatrice.

Per una rapida visione del movimento « attivistico » contemporaneo, delle sue ragioni e delle sue istanze, si rinvia alla sezione storica del volume. Come pure per gli aspetti connessi con l'educazione intellettuale si rinvia alla sezione dedicata alla metodologia didattica. §§ 220

Le questioni di fondo, relative ai fondamenti filosofici e ai principi metodologici universali (ancora di carattere filosofico), sono già state rapidamente toccate, trattando delle singole antinomie.

78.

Ci si limita qui ad una breve chiarificazione terminologica.

Il termine « attivismo », evidentemente, non è monopolio di nessuno; anche storicamente, del resto, esso ha dato luogo ad una fitta varietà di significati e di sfumature. Niente impedisce, perciò, che anche il concetto realistico-spiritualistico di educazione rapidamente tratteggiato in queste pagine possa essere qualificato come « attivistico ». Non potrebbe esserlo, se attivismo fosse necessariamente sinonimo di esclusione dell'autorità del vero e del bene assoluto, o significasse libertarismo senza valori o educazione quale pura risposta a istinti o bisogni o interessi limitati.

Attivismo, no

---

8. E. DÉVAUD, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano.* Brescia, La Scuola, 1940; soprattutto, pp. 77 e 83.

Attivismo, sì

§ 224

Ma lo *è*, invece, e a fortiori, se con Stefanini insistiamo nel rivendicare in educazione l'autentica attività dell'educando, essere personale e libero, consapevolmente invitato a prendere posizione di fronte ai valori (dove libertà non è ridotta a pura spontaneità o a istinto); se prospettiamo un attivismo illuminato (non solo utilitario, ma anche contemplativo), totale (fondato sugli interessi profondi, che sono esigenze metafisiche e storiche), endogeno (non meccanicistico-behavioristico o riflessologico, ma spiritualistico, autonomistico, personalistico), temperante (attività regolata), graduato, disciplinato, bilaterale (l'educazione è rapporto interpersonale! « tanto più è attivo e libero lo scolaro quanto più attivo e autorevole è il maestro »), sociale, fondato sulla conoscenza integrale dell'educando, esemplare (l'educatore non causa efficiente deterministica, ma causa esemplare dell'educazione, per la liberazione etico-volitiva dell'educando).

CAPITOLO VI

GLI AGENTI DELL'EDUCAZIONE DIRITTI E DOVERI EDUCATIVI

79. **L'educazione nella trama del diritto**

Il fatto dell'educazione e, ancor più, la gioventù e le masse popolari, che offrono il più considerevole contingente alle istituzioni di educazione e di istruzione educativa, si trovano al centro di intricati rapporti sociali, giuridici, morali, economici, che complicano enormemente i già seri problemi posti dalle esigenze della intercomunicazione tra persone e dalla relazione autoritativa educatore-educando.

Nasce a questo punto il complesso problema dei diritti e dei doveri educativi, della libertà della scuola e dell'insegnamento e degli enti — persone fisiche o società — interessate: l'alunno-educando, la famiglia, lo Stato, le società intermedie, la scuola, la Chiesa.

80. **Il monopolio scolastico - educativo moderno**

Il tema è diventato di attualità e ha assunto proporzioni addirittura colossali nei due ultimi secoli. Esso fu al centro della politica scolastica dei « principi illuminati » del '700, che precorsero le legislazioni scolastiche ottocentesche di molte nazioni, sempre più monopolistiche in favore dello stato, secondo il sistema che fu definito « napoleonico ». Lo statalismo educativo-scolastico si inasprì nelle teorie filosofiche di marca nazionalistica e in quelle che, pur difendendo « i diritti del fanciullo », ne affidano l'incarico allo stato contro presunti soprusi della famiglia e della Chiesa: così l'idealismo, il positivismo, il socialismo democratico e il socialismo marxistico-sovietico, e svariate forme di laicismo dalle provenienze più disparate (illuministiche, pragmatistiche, problematicistiche).

1. - I diritti dell'educando.

81. **I diritti del fanciullo**

All'inizio del rapporto educativo è il fanciullo o, in genere, l'uomo immaturo, che in quanto essere personale è depositario di fondamentali doveri-diritti naturali nei confronti dei genitori, della famiglia, della società, dello stato e

della Chiesa, riassunti nel diritto-dovere di realizzare se stesso secondo tutte le esigenze naturali, temporali ed eterne: diritto alla vita, diritto ad un proporzionato sviluppo fisico, psichico e spirituale (pensiero, affettività, volontà) e, finalmente e propriamente, « diritto all'educazione », nel preciso senso in cui è stata definita l'educazione oltre le varie « formazioni ».

Tali diritti creano nei responsabili non solo vincoli di doverosità morale — di fronte alla propria coscienza e a Dio —, ma anche precisi obblighi di carattere giuridico, strettamente vincolati anche di fronte alle varie società, reciprocamente (famiglia, scuola, società intermedie, stato, Chiesa).

82. 2. - I diritti dei genitori e della famiglia.

I genitori « responsabili » della « condigna propagatio prolis »

Ai genitori, doverosamente e ordinatamente costituitisi in società coniugale in forza del matrimonio monogamico e indissolubile (come dovrebbe essere normalmente), compete il diritto naturale, assoluto, inviolabile e inalienabile dell'educazione della prole.

Tale dovere-diritto scaturisce immediatamente dalla esigenza naturale di una *condigna propagatio prolis,* onere e compito di chi porta la responsabilità dell'esistere stesso dei figli; che non sarebbe, altrimenti, un esistere « umano », e cioè secondo una essenziale maturità fisica, spirituale, volitiva, morale-religiosa e sociale.

Il padre e la madre solidarmente hanno l'obbligo rigoroso, morale e giuridico, di inserire il fanciullo nella società civile e religiosa con tutte quelle qualità culturali, tecniche e morali, che assicurano una vita dignitosa e sufficientemente personale e autonoma.

Naturalmente, in quanto società naturale e non perfetta, la famiglia ha diritto di valersi di tutti gli aiuti che all'uopo sono necessari e che costituiscono la parte di dovere-diritto educativo che compete alle altre società.

3. - Lo Stato e l'educazione.

83. **L'educazione non funzione, ma «servizio» di stato**

Si può enunciare questa tesi: L'educazione, e tutto ciò che è attuato in funzione di essa, non costituisce un diritto-dovere originario e nativo dello Stato, non derivando nel caso dal fatto stesso della generazione come per la famiglia (e per la Chiesa in rapporto alla rigenerazione soprannaturale); essa è solo un diritto secondario e derivato, nascente dall'obbligo dello Stato di promuovere il bene comune. In breve, l'educazione è per lo Stato « non una funzione », ma un « servizio ».

...ad bonum comune

La ragione è duplice: 1) l'educazione *per sè* appartiene di diritto ai genitori e alla famiglia, in quanto loro compito naturale specifico, cioè essenzialmente riducibile alla loro finalità proprie; perciò, non può appartenere ad una società che ha per natura fini e compiti diversi; 2) l'autorità dello Stato *per sè* non si estende se non a quelle cose che direttamente e immediatamente sono ordinate al *bonum comune,* mentre per sè l'educazione è rivolta direttamente e immediatamente al *bonum personae.*

Ne risulta, però, anche la conseguenza che lo Stato, precisamente in nome del bene comune, ha il « diritto naturale proprio » di promuovere tutto ciò che, per quanto connesso con l'educazione, non è educazione in senso stretto e formale, come l'istruzione, la cultura, la trasmissione del patrimonio di valori della nazione, la cosiddetta « educazione civica », le scuole e le istituzioni professionali, con i relativi controlli, esami di Stato, licenze, ecc.

Diritto di «istruire»

Tuttavia per quanto *per sè* estranei all'educazione propriamente intesa, questi interventi hanno necessarie ripercussioni sul piano educativo. Non possono, quindi, considerarsi zona di esclusivo interesse dello Stato. In quanto aventi connessioni educative, queste attività vanno esercitate in forza di una rappresentanza delle famiglie e, dunque, in armonia con i loro diritti e intenzioni educative.

84. Invece, in altro senso, in nome del bene comune competono allo Stato indiretti doveri-diritti educativi in base al principio della *sussidiarietà*. Spetta allo Stato: 1) la difesa dei « diritti del fanciullo » nei riguardi di abusi, incoscienze, colpevoli insufficienze da parte dei titolari, naturali o delegati, del diritto o dell'esercizio del diritto educativo;

Il principio della sussidiarietà: difendere,

2) la difesa giuridica ed effettiva dei diritti dei genitori e della famiglia a decidere della educazione dei figli — naturalmente entro un quadro di valori umani non in contrasto col bene pubblico — nei confronti dei figli e di altre società e istituzioni o persone;

3) l'aiuto e l'integrazione degli interventi e dei mezzi educativi dei genitori e della famiglia. Tuttavia, per quanto estesa e complessa possa essere questa necessaria collaborazione statale, essa dovrà sempre concepirsi come un « servizio », che in rapporto al significato propriamente educativo, è offerto « in nome e per autorità » dei genitori e della famiglia;

...aiutare e integrare

4) la promozione e il rispetto positivo di tutte le *iniziative private* delle famiglie, delle società intermedie e di altri Enti, da riconoscere come servizi di pubblico interesse, da tutelare, se necessario, anche con mezzi economici;

...anche economicamente

5) la sostituzione nei casi di assoluta impossibilità o indegnità di genitori e di enti intermedi. Tale sostituzione — come in genere ogni integrazione — non sarebbe normalmente legittima, se dovesse avvenire mediante l'istituzione di scuole o organismi educativi « neutri » e « laici », che diverrebbero praticamente diseducanti, e che in ogni caso lederebbero patentemente gli inalienabili diritti delle famiglie non neutre nè laiche o della Chiesa a cui il soggetto appartenesse.

...sostituire

Doveri-diritti educativi come « servizio », analoghi a quelli dello Stato, competono alle società intermedie e a istituzioni scolastiche e educative libere.

Società intermedie

4. - Gli educatori. Diritti naturali e doveri etici professionali.

85. Gli educatori derivano i loro diritti-doveri all'educazione e alle sue modalità di esercizio dalle società nel cui nome operano e, definitivamente, dalla famiglia (e in senso preciso, anche dalla Chiesa). Oltre i genitori (e i Pastori

legittimi nella Chiesa), nessun insegnante-educatore può rivendicare un diritto « proprio » di insegnare e educare, al di fuori di una delega vera e propria.

Diritto di rappresentanza e di servizio

Qualsiasi rivendicazione di libertà e di autonomia da parte della classe insegnante non può — *ex jure naturali* — andare tanto oltre da trasformare in arbitrio incontrollato il suo diritto di rappresentanza e di servizio rispetto alle famiglie.

La società ha il dovere-diritto di difendere anche in questo caso i nativi diritti del fanciullo e della famiglia. Gli insegnanti nella scuola non hanno mai il diritto di manipolare le menti e i cuori degli alunni secondo le loro personali ideologie e modi di vita: oltre che una colpa morale essi commetterebbero un « delitto » giuridicamente perseguibile a difesa dell'alunno e della famiglia (e della società religiosa in cui l'alunno fosse inserito).

86.

Morale professionale: collaborazione

segreto

rispetto

competenza

ricorso

esemplarità

Sono anche da tener presenti alcuni elementi di « morale professionale » dell'insegnante-educatore: 1) la necessaria operante collaborazione con i colleghi e con i rappresentanti delle società aventi diritti educativi originali o derivati; 2) l'obbligo del « segreto professionale » relativo a notizie e dati riferentisi alla vita scolastica o familiare o sociale, la cui rivelazione fosse lesiva della buona fama degli interessati, tanto più quando fosse inutile, o quasi, ai fini educativi; 3) l'obbligo grave di rispetto e giusto orientamento dei singoli senza considerazioni esclusivamente utilitarie; 4) l'esigenza di un miglioramento progressivo della propria competenza ed efficienza professionale, scientifica, pedagogica, didattica; 5) il ricorso al consiglio e all'opera altrui (colleghi, medico, psicologo), quando certi « casi » presentassero particolari difficoltà di diagnosi e di terapia; 6) e come vertice e complemento essenziale, l'esigenza della « esemplarità », condizione assoluta di una efficiente concreta autorità educativa.

87.

Amore pedagogico

Si può ricordare a questo punto, quale suprema sintesi di valori educativi, ontologici e metodologici, il trinomio di Don Bosco: ragione, religione, amorevolezza, come « condizione » generale dell'educazione.

Tutto il rapporto interpersonale educatore-educando non è positivo, costruttivo, efficiente, se non nasce da profonde radici etico-religiose, se non è illuminato dalla razionalità e postulato dall'amore. L'educazione o nasce come doveroso e religioso imperativo dinanzi al vero e al bene, e cioè dinanzi a Dio, sorgente di ogni vero e di ogni bene, dinanzi ai Valori e alla dignità personale dell'educando o è nulla. È questo il senso di tutta l'analisi metafisica della realtà educativa.

Che ciò debba trasferirsi anche sul piano metodologico, che l'amore scambievole dell'educando e dell'educatore debba necessariamente « apparire » — sensibilmente o intellettualmente — nell'esercizio effettivo del rapporto educativo come *strumento* essenziale per la comprensione e l'attuazione dei Valori educativi, può essere vero fino a un certo punto. Il principio supremo metodologico ci ricorda che non solo l'amore educa, ma tutto ciò che è in grado di porre l'alunno a contatto con i « valori », gradualmente stimati e accolti come tali, e quindi di volta in volta anche l'« interesse », il « dovere ». Dal punto di vista strettamente metodologico sembra difficile sostenere che solo la pedagogia del-

l'amore è valida: e perchè non anche una pedagogia degli « interessi » totali, del « dovere » e dell'obbligazione (perfino della « repressione », nell'accezione limitativa sopra ricordata)?

5. - La Chiesa e il diritto educativo.

88. **Chiesa società religiosa**

Anzitutto, dal punto di vista del diritto naturale alla Chiesa Cattolica competono almeno gli stessi diritti educativi, che competono ad una qualsiasi società o Ente di diritto comune, e ancor più, a qualsiasi società intermedia, che si costituisca come risposta a naturali legittime esigenze della persona umana; tra esse, infatti, si pongono con carattere di spontanietà e di universalità anche quelle religiose.

89. **Madre e Maestra**

Ma la Chiesa Cattolica e gli individui, le famiglie e le associazioni, che vi si inseriscono consapevolmente e vitalmente, rivendicano anche un suo diritto educativo originario — un diritto divino fondato sulla volontà positiva del Fondatore, Uomo-Dio — per tutto quanto si riferisce allo sviluppo della vita religiosa e morale soprannaturale dei suoi membri; diritto che deriva dalla specifica funzione di Madre e Maestra dei fedeli.

Sotto questo profilo, per quanto riguarda l'educazione morale-religiosa, anche i genitori diventano gli educatori dei figli per un mandato ricevuto dalla Chiesa attraverso il Matrimonio-Sacramento.

Ne scaturiscono con consequenziale logicità i capisaldi del diritto educativo della Chiesa, affermati nel *Codice di diritto canonico,* nella Enciclica *Divini illius Magistri* e in innumerevoli prese di posizione e precisazioni. Si possono così riassumere: 1) diritto diretto e totale della Chiesa per quanto riguarda l'istruzione e l'educazione religiosa dei cattolici, qualunque scuola essi frequentino; 2) diritto indiretto e parziale su tutte le altre materie e contenuti educativi in quanto — e solo « in quanto »! — siano in connessione con la fede e l'istruzione religiosa; 3) l'obbligo dell'istruzione religiosa nelle scuole primarie e secondarie di qualsiasi genere, cattoliche o frequentate da cattolici, con la relativa approvazione di libri e d'insegnanti, e le necessarie ispezioni da parte dell'Autorità Ecclesiastica; 4) la proibizione di principio ai cattolici di frequentare scuole acattoliche, neutre, miste (o « comuni »); 5) il diritto di fondare scuole di qualsiasi tipo non solo per la preparazione di coloro che aspirano a dedicarsi ai ministeri ecclesiastici, ma anche per tutti gli altri: è postulata dalla necessità di ottenere il più sicuro conseguimento del suo fine, l'istruzione e l'educazione religioso-morale dei propri sudditi, tanto più in quanto la società civile o i privati non vi provvedono nelle loro scuole.

CAPITOLO VII

EPISTEMOLOGIA PEDAGOGICA

1. - Il problema.

90. Il problema della possibilità, natura, struttura del sapere pedagogico presenta un interesse teorico e pratico notevole. Esso può ricondursi ai seguenti interrogativi: 1°) esiste un problema educativo specifico, irriducibile ad altri problemi? 2°) di che natura e portata è e quali esigenze presenta per una integrale soluzione? 3°) è possibile una soluzione scientifica riflessa e sistematica del problema dell'« azione educativa »? 4°) se esiste una scienza del « fare educativo » in quanto tale, di quale natura è essa; come si articola una scienza pedagogica intesa come « scienza poietica del fare educativo »?

Alcune di queste questioni si devono supporre risolte dall'esposizione precedente: sono state riesumate perchè tutte sono entrate a condizionare soluzioni e polemiche storiche, soprattutto a cominciare dalla posizione mediatrice di G. F. Herbart fino agli esiti unilaterali dell'idealismo e del positivismo.

91. Questa soluzione suppone precisati e chiariti concetti più generali, alcuni riferiti all'educazione ed altri relativi all'epistemologia generale.

2. - Educazione e sapere.

Educazione In particolare si concepisce l'educare come problema di *azione* da studiare nella sua *attuabilità* (indagine sulle condizioni essenziali e fenomenologiche e cioè filosofico-teologiche e scientifico-positive per cui l'azione educativa è veramente tale); e nella sua *attuazione di fatto* (ricerca scientifica dei mezzi pratici per la sua realizzazione integrale).

92. Il concetto realistico di scienza è un concetto analogico.

Sapere Esso include l'esigenza della « dimostratività », della « certezza », della « es-

senzialità » e della « sistematicità ». Scienza è *cognitio certa per causas,* perciò, conoscenza esplicativa, necessariamente vera e, quindi, per sè avente per oggetto la natura delle cose.

Filosofia e scienza

Però, si deve porre una fondamentale distinzione tra scienze « filosofiche » e scienze « positive ». Le prime hanno come oggetto le cose nella loro essenza intesa rigorosamente, cioè nelle loro proprietà ontologiche (*cognitio rerum per causas, sensu stricto; scientia propter quid*). Le altre, invece, hanno come oggetto le essenze, non in quanto tali, ma in quanto conosciute nelle loro manifestazioni costanti e osservabili, mediante le « leggi empiriologiche » esprimenti le « connessioni necessarie » tra i fenomeni, che sostituiscono le essenze (scienze del *quia,* induttive, positive).

Oggetto formale

Le scienze speculative si differenziano tra loro in base all'oggetto *formale,* che si distingue sia dalla cosa studiata nella sua realtà concreta (per esempio l'uomo) sia dall'aspetto *oggettivo materiale* che viene isolato nella realtà studiata (per esempio, l'uomo in quanto soggetto d'educazione); e consiste, invece, nella *ragione formale* sotto cui l'aspetto oggettivo della realtà studiata viene considerato; ragione formale che si diversifica secondo il diverso modo di astrarre e di definire (per esempio, è diversa la ragion formale con cui il filosofo, o il teologo, o lo scienziato studiano dell'uomo l'aspetto dell'educabilità).

93. Scienze speculative pratiche e poietiche

Ha pure, una certa importanza la distinzione aristotelica tra scienze « speculative », scienze « pratiche » o scienze della pratica e scienze « poietiche » o dell'*actio transitiva.* La distinzione interessa il sapere pedagogico, essendo l'educazione *formaliter* un'*actio transitiva,* sia pure con particolari complicazioni (è *actio* su un altro essere spirituale, che è chiamato a collaborare con la causa principale o *aeque principalis*).

È una distinzione « oggettiva », che non è indifferente per la costituzione della scienza: essa modifica essenzialmente non la validità e la certezza speculativa delle affermazioni proprie della scienza, ma le strutture e il metodo della scienza stessa.

« Recta ratio factibilium»

Le scienze poietiche sono il « piano teorico », esistente nella mente, « di un'azione transitiva da realizzare ». Vi corrispondono modernamente le scienze applicate, le « teorie pratiche », le scienze « tecniche », come l'ingegneria, la medicina, ecc. Per il loro oggetto caratteristico — e cioè per il fine che esse perseguono, imposto dall'oggetto: un « conoscere », indubbiamente, ma « del fare da fare » —, esse hanno una fisionomia caratteristica rispetto alle scienze puramente teoretiche. Ai due tipi di sapere il concetto di scienza si attribuirà in senso analogico, e, precisamente, secondo un'analogia di attribuzione. Le scienze poietiche, infatti, in quanto *recta ratio factibilium* sono un *habitus* inerente all'intelletto pratico (funzione diversa dall'intelletto teoretico, che con il pratico costituisce una stessa identica facoltà); pertanto: non rivolgono la loro attenzione a scoprire e dimostrare nuove verità speculative; ma le conoscenze teoretiche acquisite volgono e sintetizzano alla soluzione di un problema tecnico. Esse appartengono metodologicamente a diversi piani di astrazione, e ricorrono a diverse fonti dimostrative. Inoltre, possono venir comprovate, mi-

gliorate o perfezionate dalla sperimentazione della loro effettiva applicabilità pratica e della loro concreta utilità.

«More compositorio»

Il sapere poietico in quanto studio scientifico di un'azione che si pone sul piano esistenziale (si tratta precisamente di « porla in essere ») deve procedere con metodo opposto a quello astrattivo-analitico, (che è obbligato a « sezionare » in qualche modo la realtà concreta, penetrandola quasi stratograficamente mediante l'astrazione), e cioè con metodo compositorio-sintetico, raccogliendo in *unum* organicamente tutti i vari saperi cointeressati alla illuminazione attivistica del fare da realizzare. « Coordinazione fatta in base al fine pratico da realizzare; non si ha dunque, propriamente parlando, una nuova scienza, ma piuttosto una nuova organizzazione scientifica a carattere funzionale e teleologico delle conclusioni appartenenti a scienze diverse. L'unità della scienza pratica è dunque unità di ordine finalistico e la sua originalità sotto questo rapporto è soltanto relativa. Il principio di distinzione tra queste scienze pratiche non è più, dunque, l'astrazione, ma la distinzione dei fini: vi sono tante scienze pratiche quanti sono i fini specificamente diversi da realizzare » [1].

3. - Il sistema delle scienze pedagogiche.

94.

Il sistema pedagogico

In base alle precedenti considerazioni, appare con relativa chiarezza quale debba essere la strutturazione epistemologica del sapere educativo integrale.

Si dovrà costituire, anzitutto, un complesso di saperi speculativi, distinti tra loro in base all'oggetto formale strettamente inteso (la luce *sub qua*), dei piani astrattivi e dei metodi relativi mediante cui la realtà educativa è colta. Quale problema speculativo il problema dell'azione educativa può essere risolto solo con più saperi, derivanti dalla diversa luce oggettiva (oggetto formale in senso rigoroso) sotto cui l'educazione (oggetto materiale e formale in senso largo) viene riguardata.

Filosofia dell'educazione

Ci dev'essere, quindi, necessariamente una *filosofia dell'educazione,* che studi l'« essenza metafisica », la natura profonda del rapporto educativo, nella sua struttura essenziale e nella sua finalità specifica, in base a rigorose premesse gnoseologiche e ontologiche generali.

Teologia dell'educazione

Per evidente analogia, si dovrà ricordare qui, subito, la legittimità di una *teologia dell'educazione,* che integra la visione filosofica dell'educazione umana nei suoi costitutivi, e nelle sue esigenze essenziali con la maggiore e migliore penetrazione resa possibile dalla Rivelazione storica di carattere soprannaturale, da cui il concreto uomo storico e la sua adeguata educazione non possono più assolutamente prescindere.

Scienza positiva dell'educazione

Si potrebbe anche accennare alla possibilità e utilità pratica (per la necessaria concretizzazione fenomenologico-storica e sociale dei fini e dei programmi educativi e le relative istituzioni) di una *scienza positiva dell'educazione* (ancora a carattere teorico, disinteressata e non ridotta ad applicazione delle

---

1. V. MIANO, *La pedagogia nell'insieme delle scienze dell'uomo,* in « Supplem. Ped. », 1949-1950, p. 11.

scienze positive), quale ricerca empiriologica delle costanti del fenomeno educativo in atto, rivelateci dall'esperienza totale (si pensi al concetto sociologistico di scienza dell'educazione; analoga *La teoria dell'educazione* di GIOVANNI VIDARI).

Vi si aggiunga ancora sul piano della conoscenza storica, la *storia dell'educazione* e la *storia della pedagogia,* che dovrebbe essere ovviamente storia della riflessione pedagogica, del sapere pedagogico nella molteplicità degli aspetti sopra indicati, integrati dall'aspetto poietico-tecnico, di cui parleremo subito. **Storia**

Esigenze teorico-pratiche sono la radice giustificatrice del sorgere di un « sapere propriamente tecnico-poetico dell'azione educativa », in quanto *actio transitiva* da realizzare, da attuare, in armonia con tutti gli aspetti teoretici (ontologici, etici, teologici, storici), precedentemente indicati. Sorge così il sapere pedagogico inteso come *scienza poietica dell'educazione.* Formalmente essa è scienza del fare educativo, che valendosi dei contributi offerti dalla storia, dalla scienza, dalla filosofia e dalla teologia, dalla sociologia, integrata dall'esperienza e dalla vera e propria sperimentazione scientifica, determina le leggi pratico-tecniche più generali — i principi metodologici universali (pedagogia generale) — e quelle più particolari fino alla casistica più minuta (pedagogia speciale) secondo cui deve svolgersi un'azione educativa razionalmente fondata e autenticamente efficiente e costruttiva. **Pedagogia scienza poietica dell'educazione**

Su questo punto sono necessarie alcune dilucidazioni e precisazioni.

4. - La pedagogia come scienza poietica dell'educazione.

Anzitutto, per maggior chiarezza e ad evitare equivoci, pare opportuno riservare a questo ultimo tipo di sapere il nome di PEDAGOGIA. Esso non è esclusivo. D'altra parte, è ben distinto contenutisticamente e metodologicamente da altri settori del sapere pedagogico, che, tuttavia, da alcuni vengono pure chiamati « pedagogia » (per molti, soprattutto dopo l'idealismo, « pedagogia generale » è sinonimo di filosofia dell'educazione). **95.**

Il rapporto educativo, quale azione di un uomo formato, maturo, su un uomo in formazione, pone il problema specifico del « come » organizzare scientificamente tale azione, supposti risolti tutti i problemi di principio, di natura, di condizioni essenziali. Eliminando dal termine ogni interpretazione materialistica, noi lo chiamiamo problema « tecnico », problema di un *ars.* Anche la logica è una « tecnica », un'*ars,* pur essendo studio di processi mentali.

Con la pedagogia, anzi « nella » pedagogia, come scienza poietica, è da tener presente la *didattica,* quel ramo della scienza poietica dell'educazione, che più particolarmente si interessa del problema della formazione intellettuale in quanto educativa (e in particolare della scuola), da risolvere sul piano esecutivo-tecnico. Anch'essa, dunque, può venir situata tra le scienze pedagogiche o dirsi capitolo della pedagogia nel senso sopradescritto, in quanto non si riduca a pura tecnica dell'insegnare e dell'apprendere, come potrebbe essere una tecnica della comunicazione di idee, della propaganda e dell'opi- **96. Didattica scienza pedagogica**

nione pubblica, ma in quanto assuma come finalità quella propriamente educativa, etico-religiosa, perseguita mediante la particolare via della cultura intellettuale e della istituzione scolastica.

E anche qui, a rigore, si dovrebbe riservare il nome di « didattica generale » ai principi più universali di tale tecnica, che viene specificata fino alle ultime norme pratiche e particolari, relative alle azioni concrete, dalla « didattica speciale ». Si tratterebbe dello stesso identico sapere considerato in momenti più o meno universali. Non si dovrebbe, invece, chiamare, equivocamente, didattica generale quella che più propriamente è ancora filosofia dell'educazione, e cioè quella parte della filosofia dell'educazione che più precisamente si interessa del problema educativo filtrato soprattutto attraverso la cultura e la formazione intellettuale, e cioè l'istruzione educativa.

97. Pedagogia cristiana

In rapporto a questo modo di risolvere la questione si potrebbe pure parlare in senso proprio per l'uomo storico concreto di « pedagogia cristiana ». Sul piano delle divisioni del sapere pedagogico speculativo tale denominazione non sembra essere giustificata: in quel settore si parlerà con più chiarezza e distinzione di teologia dell'educazione, di filosofia dell'educazione (che in quanto tale ripudia qualsiasi qualifica) e di scienza dell'educazione. Invece in rapporto al metodo sintetico e compositorio della pedagogia scienza poietica dell'educazione, la connessione tra sostantivo ed aggettivo è essenziale e necessaria. Dopo la Rivelazione storica proposta obbligatoriamente a tutti gli uomini, pur ammettendo la presenza di verità « pedagogiche » parziali in moltissime metodologie dell'educazione di diversa ispirazione e provenienza, quando elaborano norme e tecniche suggerite dalla meditata applicazione di leggi scientifiche e di rigorose sperimentazioni, si deve tuttavia ritenere che nell'ordine storico concreto l'unica vera e propria scienza dell'educazione integrale è la pedagogia cristiana.

98. Pedagogia sperimentale

Si parla anche di « pedagogia sperimentale ». Propriamente anche questa non si riferisce ai fini, ma alle tecniche e cioè alla pedagogia scienza poietica in senso stretto. Non è scienza distinta dalla precedente. Essa è la stessa scienza pedagogica, la quale, oltre che utilizzare la visione filosofica e cristiana e i dati delle scienze positive intorno all'educazione, realizza scientificamente una riprova e un controllo sperimentale delle leggi e delle tecniche pedagogico-didattiche, assunte come ipotesi dall'esperienza pratica, dall'osservazione scientifica o dalle varie scienze integranti e ausiliarie. È il momento della riprova sperimentale della validità delle tecniche pedagogiche: con essa la pedagogia tende a diventare sempre più precisa scienza poietica dell'educazione.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Le connessioni tra educazione e filosofia possono essere seguite attraverso qualche visione panoramica recente; di quelle riportate le rassegne del Bertin, del Borghi, del Nelson e del Schulze non sono di ispirazione cattolica: 99.

De Hovre Fr., *Essai de philosophie pédagogique.* Bruxelles, Dewit, 1927.
— *Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie. Connexion organique entre la Philosophie et la Pédagogie.* Ibid., 1930.

Bertin G. M., *Esistenzialismo - Marxismo - Problematicismo.* Milano, Edizioni Viola (in « Biblioteca dell'educatore », diretta dal Prof. L. Volpicelli).

« National Society for the study of Education ». Forty-first Yearbook. I. *Philosophies of Education.* Ed. by Nelson B. Henry, The University of Chicago Press, Chicago 37, 1951, II ediz.

Borghi L., *Il pensiero pedagogico italiano nei suoi rapporti con le maggiori correnti pedagogiche del mondo contemporaneo,* in « Scuola e Città », 1953, pp. 374-382, 417-432.

Flores d'Arcais G., *Il problema della pedagogia oggi,* in « Rassegna di Pedagogia », 1955, pp. 279-301; 1956, pp. 12-64, 191-200; 1957, pp. 3-41.

Di Napoli G., *Pensiero contemporaneo e suo influsso pedagogico.* Roma, AIMC (Collana « La Guida »), 1956.

Schulze Fritz, *Pädagogische Strömungen der Gegenwart.* Heidelberg, Quelle und Meyer, 1958 (è protestante).

Indichiamo alcune trattazioni di filosofia dell'educazione che presentano in forma più ampia e sistematica le idee da noi brevemente tratteggiate: 100.

Allievo G., *Studi Pedagogici.* Torino, Tip. Subalpina Marino, 1893.

Baroni A., *La realtà educativa.* Brescia, La Scuola, 1936.
— *Pedagogia fondamentale.* Ibid., 1951.

Bianca G., *Istituzioni di pedagogia generale.* Catania, Edizioni B, 1952.

CARLINI A., *La nostra scuola. Lineamenti di una filosofia dell'educazione,* seguiti da una bibliografia pedagogica. Firenze, La Nuova Italia, 1943, IV ediz.

CASOTTI M., *Maestro e scolaro. Saggio di filosofia dell'educazione.* Brescia, La Scuola, 1943.

— *Educazione Cattolica.* Brescia, La Scuola, 1944, II ediz.

— *Pedagogia generale.* Brescia, La Scuola, 2 voll., 1948.

CORALLO G., *Educazione e libertà. Presupposti filosofici per una pedagogia della libertà.* Torino, SEI, 1951.

— *La pedagogia della libertà. Saggio di pedagogia generale.* Torino, SEI, 1951.

CUNNINGHAM W. F., *The Pivotal Problems of Education. An Introduction to the Christian Philosophy of Education.* New York, The MacMillan Company, 1940.

DI NAPOLI G., *Il concetto di educazione. Lineamenti di filosofia pedagogica.* Roma, Studium, 1952.

FRANCHI A., *Pedagogia.* (Ediz. Cordovani). Firenze, Salani, 1951.

GÖLZ B., *Paedagogiae christianae elementa ad mentem Encyclicae « Divini illius Magistri ».* Romae, Herder, 1956.

GÖTTLER J., *System der Pädagogik.* (Ediz. Westermayr). München, Kösel, 1948.

HESSEN S., *Fondamenti filosofici della pedagogia.* Roma, AVIO, 2 voll., 1956.

HUBERT R., *Traité de pédagogie générale.* Paris, PUF, 1946.

MARITAIN J., *L'educazione al bivio.* Brescia, La Scuola, 1950.

PETRUZZELLIS N., *I problemi della pedagogia come scienza filosofica.* Brescia, La Scuola, 1954, IV ediz.

PIO XI, *De christiana iuventutis educatione « Divini illius Magistri ».* 31 dic. 1929, in « Acta Ap. Sedis », vol. XXII (1930), pp. 49-86; testo italiano « Rappresentanti in terra », ibid., vol. XXI (1929), pp. 723-762.

PIETRALBA (Quaderni), *La pedagogia della persona.* Brescia, La Scuola, 1952.

RAYNERI G. A., *Della Pedagogica libri cinque.* Torino, Scioldo, 1877.

RESTA R., *Filosofia dell'educazione.* I. *L'educazione come legge della persona.* Padova, CEDAM, 1943.

SCHNEIDER Fr., *Introduzione alla scienza dell'educazione con particolare riguardo alla teoria dell'educazione e dell'istruzione.* Brescia, La Scuola, 1957.

STEFANINI L., *Il rapporto educativo. Proemio alla scienza dell'educazione.* Padova, CEDAM, 1932.

— *Mens cordis. Giudizio sull'attivismo moderno.* Padova, CEDAM, 1933.

— *Il momento dell'educazione. Giudizio sull'Esistenzialismo.* Padova, CEDAM, 1938.

— *Personalismo educativo.* Milano, Fratelli Bocca, 1955.

VARI, *La pedagogia cristiana.* Brescia, La Scuola, 1955.

VINETTE R., *Pédagogie générale.* Montréal, Centre de Psychol. et de Péd., 1948.

ZARAGÜETA, J., *Pedagogia fundamental.* Barcelona, Edit. Labor, 1953, II ediz.

Si può infine consultare nel *Dizionario Enciclopedico di Pedagogia,* Torino, SAIE, vol. I, 1958, la voce redatta da P. Braido, *Bibliografia Pedagogica.*

Per l'epistemologia pedagogica si possono anche consultare i seguenti saggi: 101.

Braido P., *Introduzione alla pedagogia. Saggio di epistemologia pedagogica.* Torino, PAS, 1956.

Casotti M., *Esiste la pedagogia?* Brescia, La Scuola, 1953.

Corallo G., *Dalla pedagogia all'educazione.* Estratto dal N. 7 degli Annali dell'Istituto Superiore di Scienze e Lettere « S. Chiara » di Napoli, pp. 72.

Hessen S., *Difesa della pedagogia.* Roma, AVIO, 1950.

Miano V., *La pedagogia nell'insieme delle scienze dell'uomo,* in « Supplemento Pedagogico », Serie Undicesima, 1949-1950, pp. 9-14.

2.

LINEAMENTI DI STORIA DELLA PEDAGOGIA

di Mario Simoncelli

INTRODUZIONE

102. Storia della pedagogia storia della maturazione della riflessione umana intorno all'educazione

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 società anche più rudimentale, e 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*.

103. Storia della educazione storia delle istituzioni e attuazioni educative

Parallelamente, anche nelle applicazioni metodologiche e nelle realizzazioni 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 acquisita da altre fonti la conoscenza delle forme connesse di cultura, filosofia, letteratura, arte, scienza, ecc. In particolare, supponiamo note dalla storia della filosofia le premesse teoretiche che spiegano la soluzione data nelle varie epoche al problema educativo.

CAPITOLO I

LA PAIDEIA GRECA

104. Le origini del dissidio tra umanesimo classico e umanesimo tecnico

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 colluttazione: quella del primato del pensiero e dello spirito, della filosofia, delle lettere, che ha dominato nel passato, e quella del primato delle scienze positive e 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 a 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.

...nel periodo classico greco-romano e nell'Umanesimo-Rinascimento

Gli antecedenti storici del primo orientamento ora indicato 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 diversi.

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 significativa della nostra pedagogia.

1. - Cultura, pedagogia, educazione greca.

105. Grecia, culla della cultura occidentale

Dalla storia civile, della filosofia e 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.

...mediante l'educazione

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 capaci di conservarla e perfezionarla.

...la paideia

Nasce così, dalla stessa cultura greca, un *ideale di formazione greca,* che in quanto mèta da raggiungersi dal cittadino delle *poleis* 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.

106. Caratteri essenziali: l'areté

I caratteri essenziali di cui questo ideale è costituito si possono schematizzare così: 1. 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,* il cui significato è quindi reso solo inadeguatamente dalla letterale traduzione nel nostro « *virtù* ». 2. Ne risulta una grande *apertura a tutti i valori umani:*

...educazione fisica, intellettuale, democratica

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

...umanistica

eminentemente *umanistica* e *liberale: umanistica* per la tendenza alla formazione dell'uomo ideale, nel maggior possibile equilibrio delle sue qualità

...liberale

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. 3. È facile vedere come, in questa visione prospettica della *paideia,* si realizzi la proiezione

armonia e euritmia

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, ecc.), e che della stessa opera educativa faceva come un'opera d'arte. Euritmia e 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 compren-

sivo 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 in una parola *anèr agathós.*

l'anèr agathór

Fermiamoci per un momento a questo prospetto degli elementi positivi dell'idealità educativa greca; ne indicheremo poi anche le ombre. Ma intanto dobbiamo già fare qualche precisazione: 1. Lo sguardo sintetico ora offerto presenta soltanto le linee generali e complessive dell'educazione greca; ma esso non è sgorgato subito completo nei suoi elementi; è naturale che sia venuto gradualmente costituendosi 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). 2. La stessa « apertura a tutti i valori umani » non va confusa con una assoluta e oggettiva integralità di ideale educativo, che — come vedremo — non può esser attribuito alla paideia greca.

107. Frutto di lenta e lunga evoluzione.

integralità problematica

2. - Omero e l'educazione greca.

A Omero 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 ancora, quindi, grandi idealità speculative.

108. Omero educatore della Grecia

areté militare

L'ideale educativo omerico è un ideale concreto, personificato: l'« eroe » che realizza nella sua vita e nelle sue gesta le qualità sopra indicate; « un buon dicitore di consigli e un buon facitore di opere ».

l'eroe

Questa 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. Però, nel V secolo a. C., col diffondersi dell'idea democratica e coll'apparizione delle scuole, si verifica anche l'accesso di una più larga base popolare all'educazione. Ciò suscita anche la polemica sull'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.

educazione aristocratica

Volutamente abbiamo parlato di accesso all'educazione, non alla cultura intellettuale. Infatti, nonostante la tendenza greca 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

109 Prevalenza dell'educazione fisica

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; e il diffondersi della paideia sarà contrassegnato dal diffondersi dei ginnasi e delle palestre.

110. **Esiodo maestro degli uomini operosi**

Per avere un quadro meno unilaterale e inadeguato, si deve anche contrapporre all'idealità eroica di Omero, il tipo di educazione almeno indirettamente e implicitamente vagheggiato da *Esiodo* (forse della prima metà del VII secolo a. C.), il cantore dell'operosità umana, della saggezza semplice e pratica, della concretezza dura e faticosa della vita quotidiana. In questo egli vuol essere maestro degli uomini, soprattutto nelle sue opere, la *Teogonia* e *Le opere e i giorni*.

3. - Umanesimo sofista.

111.

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).

L'uomo misura

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 un'avvincente forma oratoria. Questo potere, in accordo col nuovo clima democratico, è messo al servizio dell'ideale politico: ragionare, convincere e guidare le masse. L'*areté* acquista quindi un contenuto nuovo: *areté* dialettica-oratoria-politica.

...e l'areté dialettica, oratoria, politica dei sospiri

Data questa centralità dell'uomo e questa valorizzazione dei suoi poteri, ben si può parlare di un *umanesimo sofista.* Esso è anche ideale educativo: infatti come educatori e venditori di educazione si presentano i sofisti. Tuttavia, a causa del relativismo e scetticismo della visione filosofica 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 deriva, quindi, un umanesimo vuoto di contenuto: una *paideia* letteraria e formale priva di consistenza.

Paideia formale

4. - Umanesimo socratico.

112. **L'universalità del concetto e dei valori etici**

Fu Socrate (469-399 a. C.) — contrappostosi ai Sofisti, come maestro ed educatore dei giovani — a ristabilire la fiducia nella validità oggettiva della ragione, attraverso la scoperta del « concetto », che superando la soggettività e i limiti della sensibilità, coglie ciò che nella conoscenza è universale e, quindi, oggettivamente valido. Con ciò stesso egli viene a salvare il mondo dei valori, e in particolare i valori etici, il valore delle leggi, — quindi dell'ordinamento civile, — e i valori religiosi. Così contrappone al vuoto umanesimo sofista un contenuto umanistico universalmente valido; imposta cioè il problema dell'edu-

cazione sulla base sicura di autentici valori umani. Questo è il primo apporto a dimensione pedagogica della speculazione socratica.

Ma, più specificamente, va rilevato che la concreta applicazione socratica della scoperta del concetto fu fatta in un campo strettamente connesso con quello pedagogico: il campo della morale. Egli diede così un oggettivo orientamento morale alla vita, deducendolo dalla conoscenza del fine dell'uomo: *la felicità*. Il raggiungimento di questo fine, e quindi l'ordinamento *virtuoso* della vita che vi conduce, è *inscindibilmente* connesso con la sua retta conoscenza. Si tratta dunque di una concezione intellettualistica della morale. Ciò, se da una parte propugna l'insegnabilità della virtù per via intellettuale (e si noti l'arricchimento socratico del concetto di *areté*), imposta però la formazione in modo evidentemente lacunoso, per aver trascurato la parte fondamentale della volontà. Anche questo intellettualismo etico sarà una nota costante della *paideia* greca.

Intelletualismo morale

Un discorso a parte meriterebbe il problema del *metodo socratico,* sia nel suo aspetto contingente (la professione d'ignoranza e l'uso dell'*ironia* trattando con i sofisti suoi avversari); sia nel suo aspetto più valido e perenne: la realizzazione dell'*attivismo* educativo e didattico nella caratteristica forma della *maieutica* socratica, e nella scuola del dialogo. L'educazione viene così impostata, nella concezione socratica, come *processo interiore*. Se ne deduce senz'altro la non insegnabilità della virtù (sempre la complessa *areté*) puramente ab extrinseco [1].

113. **Maieutica e scuola dialogo**

Ma più che per l'aspetto *metodologico* (che pure lo fa giustamente collocare tra i più genuini precursori del moderno attivismo), è per la sostanzialità del *contenuto* pedagogico che Socrate contribuisce, con una validità comune a pochi, alla maturazione dell'idealità educativa classica, e possiamo ben dire anche perenne.

5. - Cultura filosofica e educazione sociale ptatonica.

La *paideia* greca — anche solo come quadro programmatico — non può ancora dirsi completa con l'apporto sofistico-socratico. Ci sono però dei filoni già chiaramente indicati, che attendono una più precisa sistemazione.

114.

Platone (428-348 a. C.) [2], in opposizione alla mentalità sofistica (cfr. i dialoghi: *Eutidemo, Cratilo, Gorgia*), continua la via aperta dal suo maestro Socrate, portando a maggior chiarezza, nella sua speculazione e per la scoperta dell'*idea,* la fondazione oggettiva dei valori già propria del pensiero socratico. Ma ne continua anche l'austera linea pedagogica, sia dal punto di vista *intellettivo* (ponendo al culmine della formazione umana la contem-

L'oggettività dell'universale e dei valori

1. Ciò porta a una soluzione di equilibrio, sgorgante dalla sintesi socratica, della questione sopra accennata sulla insegnabilità della virtù: Essa è insegnabile per via intellettuale, ma ha la sua realizzazione per un processo interiore. Anche questo dell'*interiorità* costituisce uno dei più validi elementi della pedagogia di Socrate.

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

plazione filosofica della verità), sia dal punto di vista *etico*. I due aspetti sono però strettamente collegati tra loro, in quanto l'ordinamento etico della vita è guidato e orientato alla contemplazione delle idee. Qui la speculazione platonica è a dimensione eminentemente pedagogica: la tensione verso la contemplazione delle idee, che hanno sede in un proprio mondo, l'« iperuranio », comporta un atteggiamento di *ascesi*, di distacco dal mondo delle ombre che ce ne allontanano (cfr. il mito della caverna). La conduzione delle anime (*psicagogia*) in questa ascesa alla riconquista delle idee costituisce la parte più fondamentale dell'educazione.

Contemplazione e ascesi

115. Intellettualismo etico e virtù cardinali

Si rileva senz'altro l'impostazione ancora intellettualistica di questa etica e di questa pedagogia. Ciò non toglie che in Platone la *concezione della virtù* prenda un volto più concreto. Ci rifacciamo alla concezione psicologica del *tripsichismo* (*nous*, appetito irascibile e appetito concupiscibile) e al mito platonico dell'*auriga* (cfr. il *Fedro*) che lo illustra. Nel dominio dell'anima razionale sulle altre due consiste la saggezza. Ne deriva 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 squisitamente 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.

...e politiche

Platone però continua, pur impostandolo in modo al tutto personale, anche il postulato dei sofisti, cioè l'orientamento eminentemente sociale e politico dell'educazione. Con un rigoroso parallelismo 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 l'ordine sociale (cfr. la *Repubblica*).

116. I Filosofi governanti e educatori

Con logica deduzione se ne possono ricavare i punti basilari della pedagogia platonica, nel suo aspetto organizzativo: i filosofi sono coloro che sono pervenuti alla contemplazione delle idee. Ora siccome i reggitori rappresentano nello stato ciò che nell'individuo è il *nous* o anima intellettiva (auriga dei due appetiti concupiscibile e irascibile), spetterà ai filosofi il ruolo di governanti (la *prudenza* che tutto ordina nella compagine dello stato). Essi parimenti sono gli unici che possono guidare gli altri uomini nella via verso la contemplazione delle idee. I filosofi-governanti saranno quindi anche gli *educatori* del popolo. Si giunge così alla concezione dello *stato educatore* e della educazione come rigorosa funzione di stato. Ciò comporta non solo il monopolio dello stato in campo educativo, ma anche l'ordinazione di tutta l'educazione allo stato, alla sua grandezza e prosperità. La categoria di citta-

statalismo pedagogico

dini più curata da questa educazione di stato è quella dei «*custodi*» (o soldati), dalla quale, per ulteriore selezione, verranno anche i filosofi e i governanti.

Qualche rilievo conclusivo di questi rapidi cenni: 117.

Eros educativo

1 - Grande importanza è attribuita da Platone all'*eros* educativo (cfr. il *Convito*), da cui una metodologia pedagogica dell'amore, che unisce educatore e educando nella graduale ascesa verso il «Bene» sommo, attraverso i vestigi sensibili di quaggiù e la speculazione filosofica.

Scire est reminisci

2 - Siccome, secondo la dottrina platonica, l'anima ha già precedentemente contemplato le idee nell'iperuranio, prima della sua attuale situazione tra le «ombre» di questo mondo, l'imparare non è che un ricordare (*anamnesi; scire est reminisci*). A sua volta l'insegnare non è che la capacità di far ricordare (*ars dicendi ars docendi*).

Svalutazione dell'arte

3 - Coerentemente alla sua dottrina sulle idee e sull'iperuranio (ma in contrasto con una delle forze educative e delle caratteristiche culturali più proprie della Grecia), Platone nega il valore formativo dell'«arte», che in quanto imitazione della natura — «ombra» a sua volta del mondo delle idee — ci allontanerebbe di più da quella contemplazione delle idee che è il fine della più valida aspirazione umana.

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

Pur sottolineando la validità umana di questo quadro educativo, ne vanno 118.
anche rilevati limiti e lacune: p. es. l'utopismo e astrattismo; l'intellettualismo etico; l'assolutismo monopolistico educativo dello stato[3].

Pur seguendo fondamentalmente, e integrando, l'impostazione pedagogica di Socrate e di Platone, Aristotele[4] se ne differenzia per alcuni caratteristici apporti sostanziati di realismo e concretezza, quali si addicono alla sua mentalità.

L'eudaimonia

La prima chiarificazione di portata anche pedagogica riguarda la precisazione della «*felicità*», che già Socrate pose come orientatrice dell'impostazione etica della vita dell'uomo e che A. specifica, additandola nell'armonioso sviluppo e perfezione di tutte le capacità dell'uomo, e nell'attuazione ordinata di tutte le sue potenzialità alla luce della razionalità. Come si vede ne sgorga un ideale educativo pienamente rispondente al genio greco.

Virtù etiche: abiti operativi

Un secondo rilievo dobbiamo fare riguardo alla concezione delle *virtù* etiche come abiti operativi, chiaramente distinte dalle virtù dianoetiche (abiti mentali), con cui A. ovvia in parte all'intellettualismo etico greco. Egli diede pure una più precisa determinazione delle virtù cardinali: prudenza, giustizia, temperanza e fortezza. Il concetto di virtù, anche per Aristotele, ha

---

3. Va però ricordato che tale ingerenza statale nell'educazione non passò mai all'attuazione pratica nella Grecia classica, eccetto che a Sparta, la cui realizzazione fu aspramente criticata da Platone e da Aristotele.

4. Per il pensiero pedagogico di Aristotele cfr. soprattutto la *Politica*, specialmente lib. VII e VIII, e l'*Etica a Nicomaco* lib. X.

un ruolo di capitale importanza in fatto di educazione: « La felicità è esplicamento e uso perfetto della virtù » (*Politica,* VII, 12)[5].

119. Natura costume discorso

Tre fattori A. colloca a fondamento dell'opera educativa: « *natura, costume, discorso* »; cioè certe doti di natura, un costume pubblico e familiare, e l'opera di insegnamento e istruzione.

Per la mancanza del primo requisito, non per tutti gli esseri umani è accessibile la completa educazione, la quale quindi, anche per A., resta per natura retaggio di una *élite* di privilegiati.

Statalismo educativo

Sulla base del *costume* A. introduce, come Platone ma per diverse ragioni, il requisito di *statalità* dell'educazione. Per la creazione del « costume » si rendono necessarie le leggi; colui che ha il compito di legislatore ha quindi anche quello di educatore. La pedagogia è così parte della politica. Ciò si conferma, per A., dal fatto che uno solo essendo il fine della comunità politica « è manifesta la necessità che l'educazione sia una sola e identica per tutti, e che la cura di essa sia affidata allo stato, e non ai privati » (*Pol.,* VII, 1).

E liberale (filosofia ed estetica)

Il contenuto dell'educazione e dell'istruzione (« discorso ») è anche per A. di tipo strettamente umanistico e liberale, con una marcata accentuazione della formazione filosofica, e una rivalutazione (nei confronti di Platone) del valore catartico e pedagogico dell'arte.

7. - Pedagogia e cultura retorica - Isocrate (436-338 a. C.).

120.

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.

L'areté retorica, oratoria e politica

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.

...fondata sulla doxa,

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 ideale, in paragone di quello proposto da Platone: una cultura meno di *élite* e più alla portata di tutti. Alle arditezze

---

5. Si noti come si sia venuto ulteriormente arricchendo in senso etico il concetto di *areté.*

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 civilità; legame più importante di quello stesso del sangue e della nazionalità, che costituì anche l'unione di tante parti 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.

fonte di cultura universalistica

Ciò spiega come e in qual senso Isocrate abbia potuto essere chiamato *padre dell'Umanesimo.*

Padre dello umanesimo

8. - Conclusioni sull'educazione greca.

121. 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 nettamente definiti — e specifica sempre più il doppio fondamento dell'educazione tradizionale: *ginnastica e musica*[6] e si articola nei tre settori dell'educazione *fisica, intellettuale, politica* (con prevalenza ormai dell'aspetto culturale e spirituale) per formare nel suo complesso l'armonico insieme che abbiamo prospettato all'inizio.

121. La paideia ellenistica: educazione fisica (ginnastica), intellettuale (musica) e politica

Completo è anche il *programma* degli studi e delle istituzioni educative[7]. In esse sull'orientamento prevalentemente filosofico di Platone (che dopo una prima educazione elementare — *propaideia,* comune con Isocrate — contempla successivamente: letteratura, musica e 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.

Cultura integrale: letteratura, eristica, retorica

122. Si possono anche facilmente rilevare le ombre di questo quadro, che segnano allo stesso tempo i limiti di quell'armonia ed equilibrio umano di cui si è parlato. Schematicamente: 1) 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; 2) la dignità della persona umana è in diversi punti misconosciuta e ciò stabi-

122. Carenza religiosa ed etico-volitiva

Limiti: infanticidio classismo aristocratico, statalismo

---

6. Col termine « *ginnastica* » si indicano gli esercizi fisici: lotta, corsa, lancio del disco, lancio del giavellotto, ecc. eseguiti sotto la guida del *pedotriba* nella palestra.

Col termine « *musica* » si comprendono le materie artistico-letterarie (poste sotto gli auspici delle *muse*) imparate con la guida del *grammatista;* e la *musica* in senso stretto, insegnata dal *citarista.*

7. Le scuole erano tutte private. Unica istituzione pubblica di Stato era l'*efebia,* che ad Atene raccoglieva i giovani dai 18 ai 20 anni per addestrarli al servizio delle armi. Anche l'*efebia* però, con la perdita dell'autonomia politica da parte della Grecia, perdette la propria funzionalità e la propria fisionomia e vivacchiò come istituzione di studi superiori.

lisce 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.

9. - La parentesi spartana.

123. Sparta

A questo ideale educativo classico c'è specialmente una città greca che fa eccezione ed esige quindi un cenno a parte: *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 e artistico viene sacrificato a quello militare, al quale viene pure orientata tutta la formazione umana nei suoi diversi aspetti: da quello fisico (la preparazione del soldato) a quello morale (una morale utilitaristica e funzionale).

Assolutismo di stato

L'areté militare

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 celebrata realizzazione. Al valore militare si tende attraverso un'educazione (*agogé*) comunitaria, completamente statalista, 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 e 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 dello stato, della vita e del valor militare, che ancora adesso chiamiamo laconico, cioè spartano.

L'indurimento fisico

CAPITOLO II

HUMANITAS ROMANA

1. - Cultura, pedagogia, educazione romana.

124. Dalla Grecia a Roma tramite la paideia ellenistica

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.

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.*

Educazione romana arcaica

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

famiglia

1. Maggior senso e dedizione del romano alla famiglia.

patria potestas

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

praticità operosità

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; sua palestra è il campo di Marte.

semplicità religiosità eticità

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.

il diritto

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, però, 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 [1]. Ma come 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.

Tradizione e modernità

Tale passaggio di clima educativo e di costume pubblico non avvenne senza una crisi, che coincise con le lotte per lo sviluppo repubblicano di Roma e gli attriti tra forze popolari e aristocrazia romana. Per sottolinearne anche solo l'aspetto culturale educativo, rileviamo che grandi personaggi, conservatori ad oltranza del costume romano, furono decisamente all'opposizione contro qualsiasi innovazione (come Catone il Censore), mentre altri assecondarono il progredire della nuova impostazione. Uno degli elementi maggiormente equilibratori tra le esigenze non sempre sagge delle giovani generazioni e la tradizionale cultura latina fu Cicerone, al quale perciò molto è debitrice la nuova corrente culturale.

2. - L'orator.

125. L'orator: «vir bonus dicendi peritus»

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 derivino anche le caratteristiche della nuova educazione letterario-retorica e (romanamente) giuridica; esse 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 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 [2]. Cicerone lo definì, sulla scorta di Catone il Censore, *vir bonus di-*

---

1. « Graecia capta ferum victorem cepit et artes intulit agresti Latio », Hor., *Ep.*, II, 1, 156.

2. 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 philosophos esse relegandam, cum vir ille vere civilis, et publicarum privatarumque rerum administrationi acco-

cendi 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 honestaeque vitae*) una vasta cultura intellettuale (*vere sapiens,* dice Quintiliano [3]), una grande abilità oratoria (*dicendi facultas eximia*) e una non comune competenza giuridico-politica (*regere consiliis urbes, fundare legibus, emendare iudiciis*).

126. 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.*

Prevale la scuola di retorica

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.

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

127. Enciclopedia ciceroniana

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 costituire uno dei requisiti programmatici dell'ideale dell'*orator.* Enciclopedica veramente — non solo denominativamente in quanto attinge e assimila la *enkyklios paideia greca* — 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

---

modatus, qui regere consiliis urbes, fundare legibus, emendare judiciis possit non alius sit profecto quam orator » (*De inst. orat.,* proemio, 10).

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

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 [4], almeno di un quadro e di una terminologia latina che facilitasse la naturalizzazione a Roma di correnti di pensiero di importazione greca, ripensate con mentalità romana.

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

128. Seneca moralista stoico

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.

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

129. Quintiliano il teorico e il metodologo della classicità romana

M. F. Quintiliano [5] è colui che, facendo proprio l'ideale culturale-educativo dell'oratore presentato da Cicerone e da Seneca, elabora anche una *metodologia pratica,* fondata su felici intuizioni delle esigenze psicologiche del bambino dalle quali deduce particolari accorgimenti didattici e sagge norme educative, che, mentre fanno di Quintiliano l'educatore per eccellenza della classicità romana [6], lo collocano anche tra le grandi figure considerate, nell'alveo della pedagogia perenne, precorritrici dei moderni sviluppi dell'educazione attiva.

Suoi principali apporti sono:

infanzia famiglia morale

a) In campo educativo: l'intuizione dell'importanza dell'educazione fin dalla prima infanzia [7], 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!);

---

4. Ricordiamo il tipico carattere eclettico della filosofia di Cicerone e in genere di Roma.

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

6. « Quintiliane, vagae moderator summe iuventae » (Marziale, *Epigrammi,* lib. 2, ep. 90).

7. 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 ».

b) In campo didattico scolastico: la nobilitazione della figura e dell'opera del *maestro* [8]; — la proclamazione dei vantaggi educativi della scuola pubblica sull'istruzione privata; — la difesa di una *disciplina* umana [9] fondata sulla comprensione, sul rispetto del bambino, sull'emulazione; contro l'inumano uso allora vigente delle *ferulae tristes sceptra paedagogorum* (Marziale).

maestro

scuola pubblica

disciplina comprensiva

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 [10].

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. 130.

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 italiano.

---

8. Quintiliano fu il primo maestro stipendiato dallo Stato.

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

10. « ... 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).

CAPITOLO III

CRISTIANESIMO E PEDAGOGIA

131. Dissoluzione dello Impero e avanzata di popoli

Il fenomeno pedagogico, che ora abbiamo per sommi capi esaminato, si estende dal massimo fiorire della civilità greca e della grandezza di Roma — con graduale declino, seguendo il declino stesso della potenza imperiale romana — fino al secolo quinto dell'era attuale; fino a quando, cioè, i popoli ancora barbari che premevano ai confini dell'impero ebbero a poco a poco il sopravvento sulla ormai fiacca impalcatura del vasto dominio imperiale, e costituirono la più grande minaccia anche per tutto quel mondo culturale di cui Grecia e Roma erano state messaggeri. È questo un avvenimento che interessa profondamente tutto il campo della cultura, e quindi — in non ultima istanza — anche quell'aspetto del quale ci stiamo direttamente interessando: quello dell'educazione.

Mediazione educativa del Cristianesimo

Ma intanto un altro avvenimento di fondamentale portata religiosa, sociale, culturale e pedagogica si era realizzato e si veniva prodigiosamente consolidando; e avrebbe interessato intimamente, pur senza circoscriversi ad essi, anche i due estremi del quadro ora indicato, cioè la salvezza della cultura classica, da una parte, e dall'altra l'educazione delle nuove genti che si intromettevano nella compagine dell'impero. Questa nuova forza era il *Cristianesimo*.

1. - Ciò che la filosofia non potè dare.

132. L'avvento del Cristianesimo e la predicazione della sua dottrina si inserirono, quindi, 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 nazionalistici, portando al mondo il frutto universalizzato della speculazione greca e della praticità romana: cioè nel pieno della cultura elle-

nistica. Ne abbiamo visto 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 fino allora insoluti.

Cristianesimo Religione soppranaturale e innovatrice

Da questa azione innovatrice attuata dalla *realtà cristiana,* nasce e si afferma 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.*

2. - Pedagogia del vangelo e pedagogia cristiana.

La fonte scritta principale della *Rivelazione* e dell'*Insegnamento* di Gesù Cristo, sono i Vangeli. Dalle considerazioni fin qui fatte saremmo logicamente portati ad affrontare la questione dell'esistenza e dei caratteri di una *Pedagogia del Vangelo,* e della figura di *Cristo Educatore.* Ma — accennato al problema da altri ampiamente studiato [1] — ci accontenteremo di pochi rilievi: 133.

1. La portata dottrinale del Vangelo e l'opera di Gesù Cristo non sono, evidentemente, riducibili entro quelli che possono essere i limiti di una dottrina pedagogica. Essi investono tutti gli aspetti della vita umana. **Religione, non solo educazione**

2. Ma appunto per questo contengono anche le basi fondamentali insostituibili — come indicazioni teleologiche e contenutistiche — per una dottrina educativa adeguata alla nuova forma di vita che il Redentore è venuto a instaurare, e alla quale chiamò tutti gli uomini (*euntes docete omnes gentes,* Mt. 28, 19). La stessa natura etico-religiosa del messaggio evangelico include necessariamente anche questa dimensione pedagogica.

3. La *Pedagogia del Vangelo* è soprattutto una pedagogia implicita, molto feconda e suscettibile di sempre più chiara e matura esplicitazione, e sta alla base di qualsiasi forma di pedagogia autenticamente cattolica. E così anche Gesù Cristo è in modo eminente Educatore dell'Umanità. **Pedagogia del Vangelo contenutistica**

4. Oltre a ciò, si trovano nel messaggio evangelico e nella prassi di Gesù Cristo con i dodici e con le turbe, nei suoi discorsi e nelle sue parabole, occasionali (anche se sostanziali) spunti pedagogici e suggestioni metodologiche; nelle quali, però, non può in alcun modo ritenersi esaurita la *Pedagogia del Vangelo.* **...e metodologica**

---

1. Si vedano ad esempio: CASOTTI M., *La Pedagogia del Vangelo,* La Scuola Ed., Brescia, 1953; DESPLANQUES Fr. S. J., *Paraboles pour la seconde équipe. Essai de Pédagie évangelique à l'usage de nos dirigents,* SPES, Paris, 1945; RAVIER A., *Éducation selon l'Evangile,* SPES, Paris, 1946; MARIN CABRERO R., *Pedagogía del Evangelio,* Madrid, 1946; NOSENGO G., *La Pedagogia di Gesù,* Saggi di pedagogia del Vangelo, AVE, Roma, 2ª ed. 1949.

134. Rileveremo, solo schematicamente, alcuni degli elementi pedagogici nuovi, quali sgorgano dal Vangelo e da tutto il complesso messaggio cristiano e che, essendo inseparabili dall'essenza stessa del Cristianesimo, sono presenti, più o meno evidenziati, in tutte le forme e realizzazioni della pedagogia veramente cristiana, senza prevenzione di limiti spaziali o temporali.

Fini naturali e soprannaturali

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 *virtus* 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 eppure reale: il *Santo!*

l'areté cristiana: la santità

Personalismo educativo

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 (*Unus est enim Magister vester,* Mt. 23, 8); 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.

Dignità dell'educando

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 per far riconoscere a 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.

La carità cristiana, vincolo educativo

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

3. - La Chiesa educatrice dell'umanità.

Si ha così quella perenne fecondità educativa della Chiesa, di cui parla Pio XI nella sua Enciclica sull'educazione cristiana della gioventù (*Divini Illius Magistri*). Essa si manifestò fin dai primissimi tempi del Cristianesimo, e si venne sempre più consolidando in settori specificamente connessi con una integrale formazione dell'uomo, in accordo da una parte con il quadro di princìpi della dottrina cristiana, e dall'altra con le esigenze particolari delle singole epoche. Si può però indicare un'azione più vasta e profonda per cui alla Chiesa compete per eccellenza il titolo di educatrice dell'umanità: perchè con la sua dottrina e per la misssione materna e magisteriale datale dal suo Fondatore operò la lenta trasformazione del mondo alla luce del messaggio evangelico, la preservazione dei valori umani della tradizione classica, la civilizzazione dei popoli barbari. Indicheremo, volta per volta, le tracce principali di questa perenne presenza della Chiesa nel mondo dell'educazione, per aiutare a valutarne oggettivamente la eccezionale importanza. 135.

La Chiesa educatrice dell'umanità.

Facciamo intanto una osservazione preliminare: Il Cristianesimo ha 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 anteriore, 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 pedagogico-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*.

L'educazione cristiana è l'unica integrale de jure

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.

4. - Educazione e scuola nei primi secoli del Cristianesimo.

a) Chiesa e famiglia

136. La prima concreta impostazione del fatto educativo in seno al Cristianesimo si impernia essenzialmente sul binomio *Chiesa-famiglia.* Fu attraverso queste due forze che cercò di risolvere il grave problema della educazione cristiana, essenziale per il Cristianesimo in ogni tempo, ma soprattutto ai suoi inizi, in mezzo ad una società totalmente pagana.

La famiglia cristiana

Alla *famiglia* inculca la precipua responsabilità dell'educazione. Essa poggia su un profondo senso della famiglia, che non ha riscontro neppure nella organizzazione sociale romana. Alla famiglia spetta controbilanciare gli influssi deleteri della società pagana ed anche quelle lacune e deviazioni che il giovane avrebbe potuto riportare dalla scuola; come pure integrare in campo religioso e morale (in collegamento con la Chiesa) quella stessa educazione scolastica. Uno dei primi documenti scritti della cristianità, la *Didaché,* è già pienamente esplicito su questo dovere della famiglia.

137. La Chiesa, oltre a quella opera educativa che è implicita nello stesso contatto magisteriale e ministeriale con i fedeli nel compimento della sua missione, ha una istituzione espressamente educativa, di preparazione per coloro che aspirano a far parte della Chiesa stessa. Si tratta del « *Catecumenato* ». Esso affonda le sue radici nella stessa prassi della predicazione apostolica e ha la sua più rigorosa e specifica organizzazione soprattutto nei secoli III, IV e V. Comprende un aspetto *dottrinale* e un aspetto *disciplinare;* in quanto la Chiesa vuole comunicare ai catecumeni le verità della Fede, che hanno il loro coronamento nella *traditio symboli* (il *credo*), e allo stesso tempo introdurli gradualmente alla vita cristiana, alla partecipazione ai misteri divini e alla « edificazione » della vita « in Cristo ». Il catecumenato, nell'epoca del suo splendore, dura, pur senza troppa fissità, tre anni e si conclude col Battesimo nella solennità pasquale. I catecumeni erano divisi in due categorie: i semplici *catecumeni* e, nell'imminenza del Battesimo, i *competentes* o *electi.*

Il Catecumenato

b) La scuola e i classici

138. Come si vede, oltre al binomio famiglia-Chiesa, non compare, come elemento educativo proprio della Chiesa, il fattore « scuola », che pure è elemento tanto importante dell'opera educativa nella sua integralità. Infatti nei primi tempi, e fino al IV secolo, la Chiesa non dispone di scuole proprie. La cosa sarebbe spiegabile, oltre che per il fatto che la Chiesa era agli inizi, anche per le burrascose circostanze (le strettezze della persecuzione) che hanno caratterizzato quegli stessi inizi. Ma anche quando la Chiesa godette di sicurezza e libertà (con Costantino), questo problema non fu affrontato. Quale fu, allora, l'atteggiamento assunto di fronte alla scuola pagana?

La scuola pagana

Per rispondere in maniera assolutamente schematica (e perciostesso lacu-

nosa) possiamo distinguere due aspetti del problema: Il fatto della frequenza della scuola pagana e il contenuto culturale della medesima.

La frequenza della scuola pagana anche da parte dei figli di cristiani fu cosa praticamente pacifica, essendo quello l'unico modo di provvedere alla loro istruzione, necessaria anche per una illuminata e cosciente professione del Cristianesimo. Anche i Padri della Chiesa, sia in oriente che in occidente, sono favorevoli a questa impostazione; così S. Basilio di Cesarea (328-379), S. Gerolamo (331-420), S. Agostino (354-430); ma già anche il rigorista Tertulliano (160-240/50) e a Roma S. Ippolito († 235/36).

139. Divergenti posizioni di fronte alla cultura pagana

La cosa non è più così pacifica di fronte alla cultura pagana in se stessa, considerata contraria nel suo contenuto alla sintesi cristiana. Quello, perciò, che era ammesso per i giovani come una necessità per sola ragione di mezzo, era biasimato negli adulti e soprattutto negli ecclesiastici. Qui tuttavia la posizione non è uniforme, e si va da atteggiamenti estremisti (come quello di Tertulliano, che stima inconciliabile con la professione di cristiano la professione di maestro di scuola) a posizioni più moderate e prudentemente conciliative. Comunque un po' alla volta anche i cristiani occupano cattedre d'insegnamento in tutti i gradi della scuola (IV secolo), pur rimanendo fondamentalmente inalterata l'organizzazione e i programmi della stessa.

Resta però il fatto che la scuola pagana, costituiva realmente un pericolo per la formazione cristiana integrale del giovane. Come antidoto si ricorre soprattutto all'opera formatrice e integratrice della famiglia, come si è già più sopra accennato.

Sul modo di studiare i classici e di ricavarne vantaggio è rimasto famoso un *Discorso di S. Basilio* di Cesarea, che riproduce l'atteggiamento che fu sempre tra i cattolici il più diffuso ed equilibrato, ogni volta che si presentò questo — per alcuni aspetti spinoso — problema. Egli mette in risalto gli elementi buoni e umanamente positivi che si trovano anche nei poeti, filosofi, retori pagani, sia pure accanto ad errori e lacune. Il suo invito ai giovani e il suo insegnamento conduce a scoprire e tesoreggiare questi elementi positivi, e a sfuggire al deleterio effetto di dottrine e suggestioni che con la vita cristiana e con una integrale formazione umana riescono inconciliabili. Questi studi costituiranno per il giovane cristiano anche una preparazione allo studio delle Sacre Scritture.

c) Scuole monastiche e scuole catechetiche superiori.

140. La scuola cristiana

Accanto a questa scuola di indirizzo classico, si va tuttavia lentamente formando anche un altro tipo di scuola, di impostazione nettamente cristiana e di ispirazione strettamente religiosa. Essa è collegata, sia in oriente che in occidente — ma con caratteristiche diverse — con il fenomeno della vita monastica. Accanto ai cenobi e ai monasteri si vanno formando scuole strettamente ordinate alla preparazione per la vita monastica. La principale divergenza tra oriente ed occidente rispetto a questa scuola è il diverso atteggiamento assunto di fronte alla cultura classica (pagana). In seno al *monache-*

simo orientale si attuò una netta chiusura all'influsso di tale cultura, in favore esclusivo dello studio della Scrittura, e soprattutto dei Salmi. Il *monachesimo occidentale* fu invece più aperto; ad esso dobbiamo la conservazione di moltissimi documenti letterari della classicità.

141. S. Girolamo: educazione austera e serena

In fatto di educazione a impronta monastica — sebbene con largo influsso dello stile educativo proprio dell'ambiente ellenistico e con chiare dipendenze metodologiche da Quintiliano — va ricordato *S. Gerolamo* (331-420), soprattutto per due sue *Lettere:* una a Leta, sull'educazione della figliola Paola (cfr. P. L., 22, coll. 867-878); l'altra a Gaudenzio, sull'educazione della figlia Pacatula (P. L. 22, coll. 1095-1099). L'orientamento alla vita monastica delle due destinatarie di queste lettere spiega la rigidità e austerità di tale educazione: ritiratezza, preghiera, preservazione da compagnie mondane o comunque dissipanti; senza escludere però un ambiente di serenità e di gioia. Le Sacre Scritture e i Salmi costituiranno il testo del loro studio e il tema del loro canto.

142. Le scuole superiori

Il vertice dell'attività scolastica cristiana in questi primi secoli è raggiunto con le grandi scuole superiori, apparse specialmente in oriente: Alessandria d'Egitto; Cesarea di Cappadocia; Cesarea di Palestina; Antiochia; Nisibi e Edessa nella Siria. In esse si realizzò la forma più elevata dello *studio religioso,* specialmente delle Scritture, che costituiscono la parte programmatica principale anche in quelle che furono più aperte al dialogo con la cultura profana e pagana.

La più nota di queste scuole fu il *Didascaleion* di Alessandria, che ebbe il massimo suo splendore all'inizio del III secolo, quando vi insegnò Origene (185-253).

d) OPERA EDUCATRICE INTEGRALE.

143.

Sarebbe però erroneo ridurre alle proporzioni di una qualsiasi attività scolastica l'opera educatrice della Chiesa; come sarebbe incompleto coartare a una casuale e spicciola precettistica pedagogica (che pure non manca, anzi è molto ricca, nonostante il suo carattere di occasionalità) la portata pedagogica dell'opera dei Padri della Chiesa. L'aspetto più profondo di questa pedagogia sta in quella che potremmo chiamare « pedagogia pastorale », concretizzantesi nella catechesi, nei sermoni, nella penetrazione e lenta trasformazione della mentalità del mondo; nella realizzazione dell'evangelico *euntes docete*. Soprattutto in questa forma, assolutamente nuova per il mondo ellenistico, il Cristianesimo si mostra dottrina e realtà essenzialmente pedagogica, perchè essenzialmente ordinata a informare la vita di coloro che vi aderiscono. Un'altra grande prova dell'efficacia di quest'azione la si avrà, qualche secolo più tardi, nel contatto della Chiesa con i popoli barbari, e nella loro graduale trasformazione.

Pedagogia missionaria e pastorale

144. Agostino e il De Magistro

Chiudiamo questi accenni all'epoca dei Padri, ricordando la figura del massimo Dottore di questo periodo: S. AGOSTINO. Le sue due opere pedagogiche più note sono il *De Magistro* e il *De Cathechizandis Rudibus*. Nel primo affronta filosoficamente il problema, di natura gnoseologica, della possibilità

e del modo dell'azione di un maestro esteriore su un discepolo; con la nota soluzione della principalità, e quasi esclusività, dell'opera efficace del Maestro Interiore. Vi è, in certo modo, la dimensione pedagogica della dottrina agostiniana dell'illuminazione.

Nel *De Cathechizandis Rudibus,* dà il suo caratteristico apporto di saggezza alla migliore realizzazione di quell'istituto formativo-istruttivo che fu il catecumenato, e della stessa catechesi cristiana; offrendoci una pedagogia dell'amore, della comprensione; la nobilitazione della figura del maestro esteriore, collaboratore del Maestro Interiore.

Ma nè l'una nè l'altra di queste due opere esauriscono il valore pedagogico del pensiero agostiniano. Esso si impernia piuttosto sulla profonda concezione della vita cristiana, sul compito assegnato alla cultura, sulla totale ordinazione della sapienza umana alla scienza divina (che prelude in certo modo alla *reductio artium ad philosophiam* del Medioevo). Così hanno grande importanza pedagogica il *De Doctrina Cristiana* e il *De Civitate Dei.*

Spiritualità agostiniana

Tale influsso di Agostino in fatto di pedagogia cattolica va integrato anche con un altro aspetto: con la sua dottrina Teologica e Filosofica egli è anche il maestro di una *scuola di spiritualità* che avrà in ogni tempo, anche se con diversa incidenza nella vita della Chiesa, molti seguaci, costituendosi così fonte di vitalità e di rinnovamento cristiano.

5. - L'opera della Chiesa e la cultura nel Medioevo.

a) La crisi dei secc. VI-VIII.

145. Con il VI secolo (e già con la seconda metà del V secolo) entriamo certamente nel periodo più critico per tutta la cultura classica e per la scuola che essa aveva prodotto. Ciò vale soprattutto per l'Occidente; ma anche — se pure in forme meno drammatiche — per l'Oriente.

Crisi culturale

La regione che più radicalmente risente, in questo settore, l'effetto delle invasioni barbariche è la Gallia, in cui gradualmente scompare ogni traccia di scuola, e nella quale, per qualche periodo, sono sconosciute le stesse scuole monastiche ed episcopali. Meno radicale è la situazione in Spagna, in Africa; e soprattutto in Italia ove il colpo più forte sarà inferto nella seconda metà del VI secolo dall'invasione dei Longobardi.

...e l'opera salvatrice monastica

La tradizione culturale diventa ovunque irregolare, saltuaria, a volte affidata a pura trasmissione familiare. I centri monastici compiono una vera opera di salvataggio (e qui vanno ricordati soprattutto i monaci fondati da Cassiodoro e i Monasteri di S. Benedetto). A salvare una certa continuità di cultura interviene principalmente un'esigenza religiosa: il bisogno della continuità del Sacerdozio cattolico, e la ragion di vita del monachesimo. Accanto alle Chiese (specialmente cattedrali) e nei monasteri urge formare, almeno rudimentalmente, gli addetti rispettivamente agli uffici del tempio (cantori, lettori...) e i membri delle comunità monastiche. Nasce così la scuola episcopale, e continua la scuola

monastica. Di scuola esse furono l'unica sopravvivenza; aperte in un primo tempo di diritto ai soli chiamati al servizio della Chiesa e alla vita monastica; con alcune eccezioni, che andarono gradualmente crescendo.

b) Rinascita carolingia.

146. Il movimento d'apertura della scuola monastica ai figli del popolo, anche se non orientati alla vita religiosa, e il rinvigorimento della scuola e della cultura in genere, fu decisamente accentuato col verificarsi, dalla fine del sec. VIII, di quel fenomeno culturale che fu chiamato *Rinascita Carolingia.*

Rinascita carolingia:

L'opera di Carlomagno si proponeva due mète principali:

1) Quella di coordinare le forze di diverse scuole o centri culturali, dando nella collaborazione maggior efficacia al lavoro dei singoli. Un centro di irradiazione fu così la « Scuola palatina », fondata dall'Imperatore e nella quale s'incontrarono i più noti cultori delle « arti liberali »; tra essi ricordiamo Alcuino venuto dall'Inghilterra (Northumbria), e dall'Italia Paolo Diacono, che sono praticamente i capi del nuovo movimento culturale.

...Scuola Palatina

2) Quella di portare a un minimo rudimento di cultura quanti più fosse possibile dei figli del popolo, mediante l'insegnamento almeno della lettura e scrittura. Ciò spiega le sue prescrizioni ai monasteri e alle Chiese di aprire una scuola cui non fosse precluso l'adito anche a coloro che non fossero « oblati » alla vita monastica o chiamati al Sacerdozio. Particolarmente celebre è in questo senso un *capitolare* di Carlomagno del 789.

...scuola popolare

Oltre all'incremento della scuola in genere e in singole località per specifiche provvidenze imperiali, va rilevata l'importanza della Rinascita Carolingia per il più vasto e complesso risveglio della cultura, che determina un riaggancio cosciente alla tradizione classica e cristiana, studio e valorizzazione di codici; insomma una garanzia di continuazione di quello che era stato l'apporto culturale della civilità classica grecoromana.

c) Il clero e la scuola.

147. Dopo Carlomagno è solo il clero, e soprattutto la Gerarchia, a preoccuparsi delle scuole; anche se vi furono in campo monastico delle reazioni contro l'apertura voluta da Carlomagno e in favore del ritorno alla esclusiva funzione interna della scuola monastica. Ma non mancarono monasteri che aprirono una scuola per esterni accanto a quella per gli oblati.

Clero e scuola

Richiederebbe più lungo discorso il seguire, anche sommariamente, le vicende della scuola nei secoli immediatamente seguenti alla rinascita carolingia. Valga qualche cenno di indicazione [2].

---

2. Sarà utile consultare specialmente: Lesne E., *Les Écoles de la fin du VIII siècle a la fin du XII*, Lille, 1940; Delhaye Ph., *L'organisation scolaire au XII siècle*, in « Traditio », 1947 (V), pp. 211-268.

La scuola e lo studio restano praticamente monopolio della Chiesa e dei monasteri, a causa della incuria di altri; tanto che « studioso » e « chierico » si riducono ad essere quasi sinonimi e ugualmente indicativi di una professione di studio.

L'accentuarsi, specialmente dopo S. Pier Damiano (1007-1072), della svalu- 148.
tazione della cultura pagana rispetto alla *sacra pagina*[3] porta, nei sec. XI-XII, alla decadenza della scuola sia interna che esterna nei monasteri; nei quali si afferma soprattutto la preoccupazione ascetica e la meditazione della scrittura, lasciando al clero diocesano la sollecitudine per la cura delle scuole, compreso lo stesso studio sistematico scolastico della Teologia. Si crea dunque un quasi antagonismo tra clero religioso e clero secolare anche di fronte alla cultura. Si noti però che abbandono della scuola non significa (o almeno non nella generalità) abbandono delle cultura: nei monasteri sono frequenti ricche biblioteche, attivi *scriptoria* per la cura dei manoscritti. Il perfezionamento culturale, letterario, ed anche teologico, è però più prodotto di lavoro e meditazione personale, che frutto di una scuola.

Clero diocesiano e scuola

Diversa è la situazione fuori dei monasteri, cioè tra i Canonici regolari e il 149.
clero secolare. Le chiese cattedrali hanno delle scuole fiorenti, che soprattutto nel XII secolo vedono aumentare sempre più il numero dei loro allievi, con la conseguenza dell'urgente necessità di moltiplicare le scuole stesse. La scuola costituisce un punto di vanto per una chiesa cattedrale. Essa è organizzata sotto le cure di uno « Scolastico » responsabile del suo andamento e della sua efficienza. Ne deriva anzi un autentico monopolio, che si estende su tutto il territorio sottoposto alla giurisdizione della chiesa o della collegiata. L'esigenza della moltiplicazione delle scuole portava quindi, oltre che alla associazione di più maestri in aiuto dello « scolastico », al conferimento della *licentia docendi,* che autorizzasse l'insegnamento fuori della scuola principale, ma sempre nell'ambito della sua giurisdizione. Il facilitare e tutelare il conferimento agli idonei di tale *licentia docendi,* anche contro le suscettibilità di « scolastici » di corte vedute o eccessivamente accentratori, fu cura costante di Vescovi e Papi[4], autenticamente benemeriti anche in questi secoli della cultura e dell'educazione.

Lo scolastico

e la «licentia docendi»

Questa attività scolastica costituisce senza dubbio una gloria pedagogica del XII secolo, e un nuovo argomento storico a favore di quella perenne e fattiva

nel secolo XII

---

3. S. PIER DAMIANO, *De sancta simplicitate scientiae inflanti anteponenda.* Si veda però GONSETTE J., *Pierre Damien et la culture profane,* Lovanio 1956.

4. Si noti quale fu la vera preoccupazione della Chiesa, e della gerarchia specialmente, in fatto di scuola nel M. E., e la reale portata del monopolio di cui si è parlato. Il monopolio della scuola era un dato di fatto, nel senso che la Chiesa fu l'unica a prendersene cura; nè costituì mai una preclusione per altri, anche se di fatto questi altri non erano presenti nel campo scolastico. Non possono quindi sostenersi le insinuazioni di taluni laicisti nostri contemporanei, che vorrebbero contrapporre l'atteggiamento odierno della Chiesa in difesa del diritto delle proprie scuole, al monopolio che essa avrebbe (dicono) esercitato in altri tempi. Si vorrebbe in tal modo falsare la positiva opera della Chiesa in favore della cultura e dell'educazione, con l'accusa di oscurantismo in ragione di un supposto monopolio limitativo di una (inesistente) più vasta azione scolastica.

missione educatrice, attuata dalla Chiesa attraverso i secoli, cui si è ripetutamente accennato.

150. Programmi: non impostazione esclusivamente ascetico-teologica.

Non sarà superfluo un rilievo, relativo all'*indole* e all'*indirizzo programmatico* della scuola medievale. Si suol dire, e a volte in tono deprezzativo, che dominò in essa un'impostazione eminentemente ascetico-teologica. A parte il fatto che tali critiche non sempre tengono nel debito conto la necessaria gradualità della ripresa, dopo l'influenza devastatrice delle invasioni barbariche, il *tono* della scuola va considerato e giudicato in accordo con la sua destinazione; ora s'è visto che, per alcuni secoli almeno, le scuole che in tale penuria ebbero vita risposero espressamente a impreteribili necessità di ordine ecclesiastico e religioso. Il fatto che esse siano state rese accessibili anche ad altri non ne mutò la natura, nè dal punto di vista teleologico nè dal punto di vista programmatico. Del resto va anche rilevato che nella netta ripresa delle scuole lo schema del loro *programma* è ancora quello della vecchia scuola ellenistica, fondamentalmente articolato sulle « sette arti liberali », anche se, per comprensibili circostanze, più povero di contenuto.

...ma articolati sulle sette arti liberali

151. Nei comuni: interesse dei laici per la cultura

Nel XII secolo e soprattutto nel XIII secolo inizia un risveglio culturale generale anche nel popolo. In Italia esso coincide con la floridezza dei Comuni e l'organizzazione delle corporazioni. Ciò apre gradualmente la porta alla laicizzazione della cultura e della scuola; nel senso che si risveglia l'interesse e anche i laici entrano a parte — o almeno in misura più abbondante di prima — del tesoro della cultura.

Rileviamo soprattutto un tipo di educazione e di scuola, che è legato con la organizzazione delle corporazioni e realizza un primo tipo di apprendistato organizzato e un rudimento di scuola professionale artigiana, adatta alle esigenze dell'educazione popolare, con l'intento di rispondere all'integralità delle necessità educative del giovane garzone.

d) L'UNIVERSITÀ.

152. Le università: potenziamento culturale

Ma la più importante e la più nota organizzazione scolastica del M. E. fu l'*Università* [5]. Il suo sorgere ed affermarsi nel XII secolo va senz'altro collegato con quel rifiorire delle scuole di cui si è più sopra brevemente parlato. Esso infatti favorì, come il maturare completo di un frutto lungamente preparato, l'eccellere di alcune scuole sulle altre, e la loro sempre più adeguata specializzazione. Così da una parte questi centri di insegnamento superiore costituiscono un'attrattiva e un richiamo per gli studenti desiderosi di una più completa formazione, provenienti da tutte le parti del mondo; dall'altra il qualificarsi delle varie discipline rompe il cerchio delle sette arti liberali e porta al costituirsi stabile delle varie facoltà (Teologia, Filosofia, Diritto, Arti, Medicina).

Origine

La constatazione della continuità delle Università con le precedenti forme

---

5. La parola « università » indicò all'inizio l'insieme (*universitas*) dei professori o degli studenti (*universitas magistrorum; universitas scholarium*), o di entrambi (*universitas magistrorum et scholarium*). Solo in un secondo tempo significò l'insieme delle discipline (*universitas studiorum*). Lo stesso può dirsi del termine analogo *studium generale*.

di scuola, va completata con il rilievo della loro ecclesiasticità. Anche questa forma di scuola superiore è sotto l'egida della Chiesa; promossa, riconosciuta e tutelata dalla Chiesa. Appunto in virtù di questa dipendenza dalla Chiesa e dal Papa (in primo tempo infatti le Università sono a riconoscimento pontificio) la corporazione degli insegnanti e degli alunni (*Universitas magistrorum et scholarium*) gode delle caratteristiche esenzioni, di fronte ai Comuni e ai Potenti, che erano del resto tanto consone al regime di privilegi proprio del clima feudale. Ciò conferisce alla scuola protezione, sicurezza e grande autorità. Dalla suprema autorità del Papa (o più tardi dell'Imperatore per alcune Università) derivava l'autorizzazione al conferimento dei gradi accademici. Tra le più rinomate Università ricordiamo quella di Parigi, di Bologna, di Oxford, di Padova, di Napoli.

ecclesiastica

e) La Cavalleria.

Una istituzione molto nota, che assume nel M. E. una caratteristica struttura e cui non manca anche un aspetto pedagogico è la « Cavalleria », quale fiorisce specialmente nel IX-XIII secolo. In questo periodo essa è strettamente legata al regime feudale; ne costituisce anzi una parte vitale. Il *Cavaliere* è (almeno generalmente) o Feudatario o al servizio del Feudatario. La Chiesa si interessò vivamente a questa istituzione, per imprimerle una chiara impronta cristiana, che ne nobilitasse le idealità, le gesta, lo stile di vita; è appunto in base a questa nobilitazione ed elevazione che l'educazione cavalleresca acquista il suo più vero significato. Essa è generalmente impartita in un castello amico in cui il fanciullo si ingentilisce partecipando come paggio alla vita di castello; si irrobustisce negli esercizi fisici che costituiranno gran parte delle *probitates* del futuro cavaliere; riceve una certa (non molto sviluppata) cultura ed è curata la sua formazione religiosa; si tempra al valore nel servizio, come scudiero, del castellano. La conclusione del periodo formativo si solennizza con la investitura del cavaliere, ricca di cerimonie simboliche e permeate di significato religioso: il bagno purificatore, la veglia notturna delle armi davanti all'altare, il giuramento del cavaliere.

153. **L'ideale educativo della Cavalleria**

f) Pedagogia medioevale.

Rinviamo senz'altro ad opere più complete il lettore che desiderasse dettagli su singoli scrittori di pedagogia o educatori del Medioevo[6]. Ci permetteremo qui solo un'osservazione di indole generale: non si troveranno trattazioni di

154.

6. Tra coloro che hanno fortemente influito sul M. E. come tramiti, in qualche modo, della cultura classica, vanno ricordati alcuni scrittori, famosi più per un'opera di compilazione che di pensatori originali. Così Marziano Capella (della prima metà del V sec.), per il suo *De Nuptiis Philologiae et Mercurii*, opera allegorica sulle *sette arti liberali* del *Trivio* e del *Quadrivio* (Grammatica, Dialettica, Retorica, Matematica, Geometria, Astronomia, Musica). Cassiodoro (485/490-583), soprattutto per le sue *Institutiones* (P. L., vol. 70; ediz. crit. R. A. B. Mynors, Oxford 1937). S. Isidoro di Siviglia (560-636) della cui copiosissima produzione ri-

pedagogia quale la consideriamo adesso, cioè con quadri teorici sistematici e con ampia preoccupazione per l'aspetto metodologico. Fuori della sensibilità per un certo metodo scolastico, la pedagogia medievale è piuttosto una pedagogia implicita in una determinata concezione di vita, più prospettazione di ideali che esame di procedimenti; più chiarificazione dell'ideale umano-cristiano di vita, che studio del suo adeguamento a concrete situazioni evolutive individuali (del fanciullo, dell'adolescente, del giovane). Anche le trattazioni espressamente pedagogiche hanno un contenuto più vasto e perciò meno specifico di quello che un moderno si attenderebbe.

Vale anche qui quanto si disse per l'epoca patristica: abbondano accenni occasionali, ricchi spunti metodologici e istanze pedagogiche in molti scritti di indole teologica, ascetica, pastorale; ma esse costituiscono più una manifestazione esterna del messaggio medievale, che non la pedagogia medievale nella sua totalità. Intendiamo dire che la pedagogia medievale (studiata in sè, e non in rapporto alla problematica e alla sensibilità moderna) è meno povera di quanto generalmente non sia stimata.

155. La filosofia dell'educazione tomistica: etica e teoria del magistero

Accenneremo a S. Tommaso D'Aquino, perchè essendo uno dei massimi esponenti del pensiero medievale, ci mette più profondamente in contatto con quella pedagogia implicita di cui si è detto. Intendiamo riferirci soprattutto alla concezione della « *morale* » tomistica, allo sviluppo in senso umano e cristiano della dottrina già aristotelica delle « virtù », specialmente delle quattro cardinali e tra esse della prudenza, come regolatrice della vita etica individuale. Facciamo questo rilievo per evitare l'uso, troppo comune, di ridurre, almeno praticamente, la pedagogia tomistica al *De Magistro* (*Quaestio disputata XI de veritate*), che, riprendendo la problematica dell'opera omonima di s. Agostino, reimposta e risolve più adeguatamente (in accordo con la gnoseologia dell'Aquinate) il problema filosofico-pedagogico del rapporto « maestro-scolaro », e quindi, più ampiamente, « educatore-educando ». Da quest'opera, e da altri passi dell'abbondante produzione tomista, si possono logicamente evolvere ricche osservazioni e rilievi pedagogici, come viene già fatto in più parti del presente volume.

---

cordiamo soprattutto, per il nostro argomento, le *Etymologiae* (P. L., vol. 82), che ebbero tanta risonanza nella cultura medievale.

Tra gli scritti di interesse direttamente pedagogico, pur tra sè molto eterogenei, segnaliamo a titolo indicativo Gilberto di Tournai († 1284), *De Modo Addiscendi*, ediz. crit. a cura di E. Bonifacio, Torino, S.E.I., 1953; Filippo di Harvengt, *De Institutione Clericorum* (P. L., volume 203); Egidio Romano, *De Regimine Principum*.

Una raccolta di testi di interesse pedagogico si può trovare in Bruno Nardi, *Il pensiero pedagogico del M. E.*, coediz. Giuntine-Sansoni, Firenze 1956.

CAPITOLO IV

PEDAGOGIA UMANISTICO-RINASCIMENTALE

1. - Classicismo e umanesimo.

156. Ritorno dell'idealità classica

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* (XV-XVI secolo), che si estende per tutto il 1400 ed è appunto denominato Umanesimo [1].

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 XIII-XIV secolo, 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 soggezione alla Chiesa. È dunque un allontanarsi dal tipo di cultura prevalentemente teologico-ascetica che aveva dominato nel Medioevo; 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

---

1. 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.

entusiastici contatti con gli autori classici, la migliore realizzazione di quell'ideale che essi stessi sognavano. Di qui la bramosia della ricerca, 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.

2. - Culture e educazione umanistica.

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

Programma: studio e imitazione dei classici; studi liberali

1. Il *programma* comprende principalmente lo studio delle lingue classiche, e in genere lo studio e l'imitazione dei classici. Poeti, oratori, filosofi, storici romani — e in secondo tempo anche greci — sono i maestri dello stile letterario e le fonti preferite del pensiero degli Umanisti; su di essi si forma la mente del giovane studente nelle scuole e nelle Università. Gli studi classici sono stimati come la via che conduce al raggiungimento dell'ideale *umano*.

« Liberalia studia vocamus, quae sunt homine libero digna: ea sunt, quibus virtus ac sapientia aut exercetur aut quaeritur, quibusque corpus aut animus ad optima quaeque disponitur, unde honor et gloria hominibus quaeri solet, quae sunt sapienti prima post virtutem proposita praemia. Nam ut illiberalibus ingeniis lucrum et voluptas pro fine statuitur, ita ingenuis virtus et gloria. Oportet igitur a prima infantia his intendere, et ad sapientiam omni studio conari » (P. P. Vergerio, nel *De ingenuis moribus*).

Lo stesso concetto, a volte con minore equilibrio umano, vediamo espresso da altri umanisti. Così Giovanni Della Casa, con intento direttamente pedagogico, scrive al nipote A. Rucellai: « Ti conviene imparare sì la lingua greca e la latina, che tu possa favellare con gli antichi maestri...; ed essi... scopriranno i meravigliosi tesori della loro scienza, nella quale apprenderai non solo il parlare, come si conviene a uomo, ma ancora il fare e l'operare. E donerannoti, fatto che tu sia loro familiare, non solo la pietra del paragone (tra vera e falsa ambizione), ma insieme l'oro della magnanimità e di tutte le altre virtù raffinato e perfetto » (*Lett.* 13, aprile 1549). E altrove: « ... e sii certo che si va chi in levante e chi all'isole nuove, e molto alla guerra ed a pericoli e a disagi mortali, per acquistar minor gloria assai, che quella che si acquista per via d'ozio e di studio... » (*Lett.* 4, nov. 1549).

158. Cultura enciclopedica sulla linea del «retore» o dello «oratore»

Su questa fondamentale base classica si tende ad una *formazione enciclopedica,* che costituisce la mèta dell'insegnamento in tutte le scuole umanistiche. « Omnino enim praestantia illa, de qua loquor, non nisi ex multarum variarumque rerum fit cognitione. Itaque multa vidisse legisseque oportet et philosophis et poëtis et oratoribus et historicis et aliis omnibus scriptoribus operam impertisse. Sic enim resultat plenum quiddam ac sufficiens, ut copiosi, ut varii, ut ornati, ut nulla in re vacui rudesque videamur » (Leonardo Bruni, *De studiis et litteris*). Così pure Maffeo Vegio nel *De educatione liberorum:* « Praeter haec probant maiores nostri ut et aliis simul disciplinis imbuantur,

atque eodem tempore, conficiaturque in eis qui *orbis doctrinarum* appelatus est ».

È insomma il ristabilirsi del quadro di cultura letterario-retorica del *retore* di Isocrate e dell'*orator* ciceroniano. Se ne conserva anche, almeno sotto certi aspetti, l'orientamento sociale politico. Infatti questo tipo di formazione ha le sue sedi privilegiate proprio nei palazzi principeschi, divenuti asilo di umanisti ed artisti; è impartita all'uomo di corte e al principe, da cui si esige (se pure con non eccessivi requisiti di profondità) una cultura umanistica accanto alla saggezza di governo e all'abilità delle armi (a « prìncipi » sono dedicati diversi trattatelli pedagogici di ispirazione nettamente umanistica). 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 delle corti rinascimentali non rendesse sovente troppo diafana questa imitazione.

159. Formazione completa e armonica

2. Anche i *criteri ispiratori* dell'opera educativa sono quelli che sgorgano dal nuovo ideale umano e culturale. Si mira alla formazione completa ed armonica di tutto l'uomo, allo sviluppo di tutte le sue qualità. La prevalenza è abbastanza comunemente data alla formazione e istruzione *morale e religiosa* (pur con maggiore o minore accentuazione di tale religiosità). Il culto della « classicità » è la via ordinaria di una compiuta formazione della personalità. L'accompagna normalmente un'accentuata valorizzazione ed esercizio della *memoria,* non come superficiale e meccanica ripetizione di nozioni, ma come personale — quindi sempre in qualche modo originale — arricchimento, sfruttando i tesori accumulati e tramandati dalla storia, dalla tradizione culturale nei suoi più alti rappresentanti. Come *magistra vitae, vita memoriae, nuntia vetustatis* è vista, con Cicerone, la storia. Anche alla *cura del corpo,* per l'armoniosità di tutta la persona umana, è dato un posto importante mediante gli esercizi ginnici e sportivi, alquanto in reazione all'ascetismo medievale. Nella *disciplina* e nello stimolo allo studio si ama far leva su molle umane: il rispetto della personalità dell'educando, il senso dell'onore e della lealtà, il desiderio di gloria, lo spirito di emulazione.

È l'ideale classico di euritmia ed equilibrio comune alla *paideia* ellenistica che ritorna con i suoi metodi e con i suoi maestri. Gli autori preferiti sono infatti Quintiliano e Plutarco, Cicerone e Seneca, con gli altri più celebrati scrittori della classicità.

3. - Teorici della pedagogia umanistica.

160. Senza originalità

Su questa base e con questi criteri principali, come pure nella comunanza delle fonti ispiratrici, convengono praticamente tutti gli scrittori di pedagogia del periodo umanistico-rinascimentale; i quali, perciò, pur con rilevanti accentuazioni personali, non rilucono in genere per grande originalità, e ci riportano in parte allo stile delle analoghe opere dell'epoca classica, arricchite però quasi sempre del fondamentale apporto cristiano.

Un primo gruppo di scrittori di pedagogia si rivolgono principalmente alla **161.**

Pedagogia aristocratica

classe dei nobili, alle famiglie principesche, alle quali, per la loro natura e per la prassi dell'umanesimo, più propriamente si adattano gli *otia* e gli *studia humanitatis*. Del resto non esiste per la maggioranza degli umanisti un vero problema dell'educazione popolare.

P. P. Vergerio

Pier Paolo Vergerio (1370-1444) scrive il *De ingenuis moribus et liberalibus studiis adulescentiae* che è il primo di questi trattatelli pedagogici. Dedicato a Ubertino da Carrara, prospetta in modo particolare i criteri umanistici per la formazione del principe-condottiero. Cultura classica, finezza di tratto, saggezza di governo, elevatezza di formazione religiosa e morale ne costituiscono i tratti principali.

E. S. Piccolomini

Enea Silvio Piccolomini, poi Papa Pio II (1405-1464), dedica a Ladislao re di Ungheria e di Boemia il suo *De liberorum educatione,* in cui su una impostazione educativa cristiana dà molta parte all'educazione letteraria.

J. Sadoleto

Jacopo Sadoleto, Card. (1477-1547), non si scosta molto da questa linea nel suo *De liberis recte instituendis,* in cui sul comune sfondo umanistico-aristocratico si inserisce il più marcato spirito cristiano proprio di un Vescovo, che viveva intensamente il bisogno di riforma interiore (*in capite et in membris*) largamente sentito dalla Chiesa in quegli anni, se pur con poca rispondenza da parte dell'ambiente umanistico.

M. Vegio

Minor senso di limitazione a una *élite* aristocratica si riscontra nel *De educatione liberorum clarisque eorum moribus* di Maffeo Vegio (1407-1458); più aperto alla concretezza della vita, alla impostazione familiare del fatto educativo; più manifestamente ispirato, oltre che ai classici pagani, a fonti cristiane (S. Gerolamo, S. Agostino), donde un più consapevole umanesimo cristiano.

M. Palmieri

Una impostazione dell'educazione con prospettiva sociale si ha in Matteo Palmieri (1405-1475), *Della vita civile.*

162. L. B. Alberti

Ma la forma più scultorea e suggestiva, e grandemente rispondente allo spirito rinascimentale, è quella presentata con originalità da Leon Battista Alberti (1404-1476) soprattutto nel suo *Della Famiglia* e *De Iciarchia.* Non coartato, pur essendovi finemente sensibile, all'ideale letterario; meno sensibile di altri all'impostazione religiosa, almeno nel senso devozionale (qui si ripercuote una sua crisi personale); egli tratteggia soprattutto l'ideale dell'*uomo artefice,* costruttore della propria vita e della propria fortuna, indipendentemente da particolari situazioni economiche e sociali. L'artefice si forma attraverso l'*esercizio,* attuato nell'applicazione di illuminata intelligenza e di fermo volere, in qualsiasi settore della vita. Se si deve lamentare in questo quadro un certo *naturalismo* (dal quale però non è alieno un largo settore della cultura e della vita rinascimentale) va d'altra parte rilevata una robusta, realistica e in certo senso spartana impostazione del fatto educativo, orientato all'attuazione della grandezza dell'uomo — come singolo, nella famiglia, nella società — che della pedagogia rinascimentale costituì l'ideale.

S. Bernardino da Siena

In questa linea di concretezza, ma con integrale, esplicita fondazione cri-

stiana, possiamo mettere S. Bernardino Da Siena (1380-1446) per l'indirizzo educativo sgorgante dalle sue prediche al popolo, con molte esplicite allusioni ai genitori sull'educazione dei figli; ai giovani sul dovere dello studio, sul modo e i limiti da imporsi nella lettura dei classici, sulla necessità della virtù, sulla fuga dell'ozio (« La gentilezza non sta nell'oziosità, ma nello *esercizio* di te e della tua famiglia e della tua città »). Equilibrio, saggezza, prudenza dominano in uno sfondo di arguta vivacità le sue incisive e efficaci direttive pedagogiche (cfr. passim *Le prediche volgari,* Siena 1935).

4. - Scuole e educatori.

163. Scuola «humanitatis officina»

Dal campo teorico passiamo a quello delle realizzazioni pratiche, della scuola nel periodo umanistico-rinascimentale. Vanno evitati anche qui due estremi: quello di fare della scuola dell'umanesimo un parnaso di delizie della cultura letteraria, e quello di farne, al contrario e indiscriminatamente, un inferno di pedantismo, di mnemonismo, di passivismo, ecc. Se giudichiamo dalle migliori realizzazioni — quelle che possono darci il valore reale della pedagogia umanistica — vi troviamo un ambiente di grande applicazione, pur nei limiti del quadro programmatico umanistico. La presenza di autentici studiosi di varie età e condizioni, il fervore per la lettura dei classici, la raccolta personale degli *excerpta* dalle loro opere, le declamazioni e composizioni scritte, creavano un ambiente di fervido impegno e attività, una vera officina di studio (in ambiente diverso, quella *humanitatis officina* di cui più tardi parlerà A. Comenius).

Non sono pochi i centri in cui fioriscono queste scuole, anche se non tutte livellabili alla stessa intensità di rendimento: p. es. Verona, Venezia, Padova, Firenze. Ma le più rinomate, soprattutto per la loro efficienza educativa, sono lo Studium di Ferrara, fondato dal Guarino, e la Scuola di Mantova di Vittorino da Feltre.

La rinomanza delle scuole era legata al nome di celebri maestri, che costituivano un grande richiamo — facendo in certo modo riscontro a quanto succedeva con i magistri delle fiorenti università medievali. Così, a titolo d'esempio, Gasparino Barzizza per il latino, il Crisolora e poi Guarino Veronese per il greco, Giovanni da Conversino da Ravenna per la retorica, Biagio Pelacani e poi lo stesso Vittorino da Feltre per la matematica. Del resto tutti i grandi umanisti sono e si sentono in qualche modo anche maestri, come i grandi maestri sono anche degli appassionati ricercatori di codici e cultori della classicità.

164. Guarino Guarini e la sistemazione della scuola umanistica

Guarino Guarini detto anche Guarino Veronese (1374-1470) è con Vittorino uno dei più rappresentativi maestri-educatori dell'umanesimo. Fu in Grecia e studiò greco in casa del Crisolora, acquistando anche per questo grande prestigio tra gli umanisti. Dopo una ricca e varia esperienza scolastica è chiamato a Ferrara come precettore di Lionello d'Este e sarà fino alla morte l'anima dello Studio di Ferrara. Sulla linea dei classici e soprattutto di Quintiliano, è tra i più efficaci sistematori della scuola umanistica, della sua efficienza formativa

sulla base d'un programma classico-enciclopedico e di una intensa applicazione personale degli allievi. Il quadro degli studi è integrato da un chiaro orientamento formativo etico religioso, e caratterizzato da una rispondenza (in accordo s'intende alle esigenze dell'epoca) maggiore che in altre scuole ai requisiti *professionali* dei suoi allievi, di condizione generalmente più modesta di quelli del suo discepolo ed amico Vittorino.

165. Vittorino da Feltre ermonica sintesi di umanesimo pedagogigo cristiano

Vittorino Rambaldoni, più comunemente chiamato Vittorino da Feltre (1378-1446), è giustamente il più celebrato degli educatori dell'umanesimo; più completo dello stesso Guarino Veronese, è il meglio che il xv secolo ci ha dato in campo educativo. Dopo una laboriosa vita di studio e una esperienza magistrale-educativa a Verona e Venezia, è chiamato, per suggerimento del Guarini, come precettore alla corte del Duca di Mantova Gianfrancesco Gonzaga.

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 sotto tutti due questi aspetti: Grande umanista (nel medaglione del Pisanello è chiamato *Victorinus Feltrensis, Summus Mathematicus et omnis Humanitatis Pater*) e poderosa personalità di cristiano. Ad essi va aggiunto un terzo elemento, che comunica efficienza pedagogica anche ai primi due: la sua genialità e le sue doti di educatore.

2. A questa triplice sorgente va ricollegato l'armonioso insieme di elementi programmatici e metodologici della educazione realizzata alla « Ca' giocosa » di Mantova, tutta orientata alla formazione integrale umana e cristiana:

a) *Educazione fisica,* ispirata a criteri umanistici; sviluppata attraverso esercizi ginnici ed escursioni; fondata su una tipica tendenza all'indurimento attraverso una ben intesa spartanità di vita, 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 severità morale eccezionale per le corti rinascimentali e proverbiale per la scuola di Vittorino.

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

Accanto ai figli dei Gonzaga erano anche i figli di altre famiglie nobili. Ma un altro tipo di allievi integrava la scuola: i figli del popolo, quelli che non

avrebbero facilmente potuto percorrere una carriera di studio e cui soccorreva la carità di Vittorino, con l'aiuto della generosità della Duchessa. Questo, mentre ci mostra un nuovo aspetto della personalità di Vittorino, mette anche in risalto due criteri educativi da lui realizzati: quello di una più adeguata educazione sociale anche dei prìncipi, mediante il ravvicinamento delle classi sociali; e quello dell'estensione dell'educazione non secondo le possibilità di censo, ma secondo le vere capacità mentali.

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 stata 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 dell' '800, Don Bosco.

5. - Umanesimo e pedagogia cattolica.

a) Umanesimo o cristianesimo?

166. Il problema della conciliabilità della cultura classica con il Cristianesimo

Si è ripetutamente parlato di ritorno ai classici, di ammirazione e ricerca delle loro opere. 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 (come può già apparire dai pur rapidi accenni che si son fatti a scrittori e educatori dell'epoca) soprattutto in una più accentuata sensibilità religiosa e morale, e in una più completa valutazione della persona umana.

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 Medioevo e attraverso la speculazione scolastica. Essa aveva del resto anche un'occasione pratica e cioè la vita piuttosto paganeggiante e la mentalità non cristiana di molti umanisti. In reazione alla quale si tentò opporre un totale rifiuto alla cultura pagana, per salvare nella sua interezza la sintesi cristiana. Si rinnovano così posizioni di contrasto già storicamente avveratesi in momenti in cui la pedagogia cristiana si trovò in circostanze simili.

La opposizione

Un esempio di questa opposizione è il Beato Giovanni Dominici (1356/57-1419) con la sua opera *Lucula noctis* e con la parte pedagogica della *Regola del Governo di cura familiare.* « Intendo i nostri antichi viddono lume dottrinando la puerizia, e i moderni fatti son ciechi, fuor della fede crescendo lor figliuoli. La prima cosa insegnavano era il salterio e dottrina sacra; e se gli mandavano più oltre, avevano moralità di Catone, fizioni d'Esopo, dottrina di Boezio, buona scienza di Prospero tratta di Santo Agostino... Ora sì crescono i moderni figliuoli, e così invecchia l'apostatrice natura nel grembo degli infedeli, nel mezzo degli atti disonesti sollecitanti la ancora impotente natura al

peccato, ed insegnando tutti i vituperosi mali si possono pensare, nello studio d'Ovidio maggiore, delle pistole, de *arte amandi,* e più meretriciosi suoi libri e carnali scritture. Così si passa per Virgilio, tragedie e altri occupamenti, più insegnanti d'amare secondo carne che mostratori di buon costumi. E che peggio è, quella teneruccia mente si riempie del modo del sacrificio fatto agli falsi iddii, e riverenze grandi, udendo di lor falsi miracoli e vane trasmutazioni; prima diventando pagani che cristiani, e prima chiamando dio Juppiter o Saturno, Venus o Cibeles, che il Sommo Padre, Figliuolo e Spirito Santo: donde procede, la vera fede essere dispregiata, Dio non riverito, scognosciuto il vero, fondato il peccato » (G. Dominici, *Regola del governo di cura familiare*). Da questa lunga citazione sono ben messi in rilievi i due aspetti fondamentali del pericolo costituito dall'appassionato studio dei classici: quello morale e quello religioso.

Ma la posizione più comune non è tanto drastica come quella qui prospettata dal Dominici. Maffeo Vegio, dopo aver raccomandato la graduale lettura della Bibbia dice: « His gentiles auctores et historici et poëtae simul permiscebuntur. ... His adiungentur poëtae atque ei quidem qui (= limitandosi a quelli che)... nulla turpitudine legentium animos inficere possint. Quare qui tragoedias scripserunt non erunt repudiandi; qui vero heroica, ante omnes recipiendi propter grandiorem elevatioremque eorum spiritum... » (*De educatione liberorum*). Similmente E. S. Piccolomini, dopo aver ripetutamente citato il pensiero di S. Basilio, scrive: « Non prescrivo infatti che si legga alla leggera qualunque poeta, e che l'animo infantile vi s'immerga senza restrizioni. Essendo in essi molti passi amatori e non virtuosi, non bisogna volgere la mente a tutto ciò che dicono... Ma quando riportano parole o azioni di uomini eccellenti, allora il lettore si lasci commuovere e accendere con tutta l'anima sua, e faccia ogni sforzo per essere quale essi furono. Se invece rievocano uomini malvagi, ci si guardi dall'imitarli » (*De liberorum educatione*).

167. Soluzioni positive

L'umanista Leonardo Bruni presenta in una traduzione latina il discorso di S. Basilio ai giovani. I criteri da lui propugnati sono ancora quelli che stanno alla base della soluzione più equilibrata; condivisa anche da S. Bernardino da Siena e da tutti gli umanisti cristiani (Giannozzo Manetti, Ambrogio Traversari e gli altri già nominati) 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 disopra anche di particolari atteggiamenti rigoristi, che il vero e più integrale umanesimo è quello cristiano. Non quindi essenziale dissidio, ma profonda conciliazione; non umanesimo o cristianesimo, ma umanesimo cristiano.

b) La Compagnia di Gesù.

168. Pedagogia della verità e dell'ideale

La realizzazione più stabile e consistente dell'educazione umanistica è dovuta a una delle più imponenti organizzazioni cattoliche: la Compagnia di Gesù, fondata da S. Ignazio di Lojola (1491-1556). Il segno più tangibile della presenza della Chiesa anche in questo periodo e in questo tipo di educazione.

I princìpi della spiritualità ignaziana (cfr. gli *Esercizi Spirituali*) informano anche i criteri animatori dell'opera educativa e didattica della Compagnia: chiarezza del fine (pedagogia della *verità* e dell'*ideale*); valorizzazione dell'interesse e delle « potenze » personali; approfondimento e gradualità; cura dell'individuo.

Due rilievi principali ci danno la misura in cui i Gesuiti si immettono nella corrente della pedagogia umanistica: i *collegi* da essi fondati e i *documenti scritti* che ne offrono i criteri direttivi pedagogico-didattici.

I collegi

Il rapido rifiorire e diffondersi dei primi (253 a 50 anni dalla morte del fondatore) dimostra l'efficacia del sistema e la rispondenza alle esigenze del tempo.

Documenti pedagogici

Quanto ai secondi, ci limiteremo solo ai due più fondamentali e definitivi: la *Parte IV delle Costituzioni* e la *Radio Studiorum* della Compagnia di Gesù.

La parte IV delle Cost. è come « la legge organica dell'insegnamento nella Compagnia » disposta principalmente per gli studenti della stessa.

La «Ratio Studiorum»

La *Ratio* è un trattato più ampio, che si applica a tutte le scuole tenute dalla Compagnia. Tentativi che la precedono sono principalmente quello del P. Nadal (Collegio di Messina): *De studiis Societatis Jesu* rielaborato in *Ordo Studiourm;* e quello del P. G. 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 ai collegi, 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 mutate esigenze culturali e pedagogiche.

169. Umanesimo letterario

I criteri educativi e scolastici contenuti nella *Ratio* sono quelli cattolici e umanistici:

Formazione ad un umanesimo classico come era nello spirito del tempo: quindi fondamentale importanza data allo studio delle lettere classiche e della filosofia, con minore interesse per lo studio di materie scientifiche, delle letterature e lingue nazionali.

Tuttavia non *formalismo letterario* (difetto della decadenza umanistica), ma *formazione* d'una mentalità attraverso gli studi classici (realismo umanistico).

Organizzazione scolastica

Gradualità e specializzazione nelle scuole (nella netta distinzione del corso umanistico, di quello filosofico e di quello teologico; sullo stile delle Università medievali).

Ripetizioni

Valorizzazione dell'attività stimolata e controllata (si considerino le numerose *ripetizioni*) degli allievi: esercitazioni, composizioni, dispute, declamazioni, accademie...

Emulazione

Uso dello stimolo dell'emulazione tra condiscepoli.

La soluzione del problema disciplinare segna un deciso progresso sull'uso, allora ancora tanto diffuso del castigo corporale; tuttavia esso, pur grandemente limitato e regolato (è contemplata una carica del « correttore »), non fu completamente annullato.

La *Ratio* raccoglie il frutto di tutta la tradizione umanistica, senza dipendere specificamente da nessuno dei grandi umanisti. Tuttavia il *modus parisiensis* (università di Parigi), per confessione degli stessi umanisti della Compagnia, fa massimamente sentire la sua influenza.

Il movente fondamentale apostolico dell'opera anche pedagogica della Compagnia di Gesù, sintetizzato nel motto programmatico *ad maiorem Dei gloriam,* spiega l'orientamento generale di questo caratteristico stile di educazione cristiana e il fatto che con esso i Gesuiti si siano preferibilmente rivolti alle classi nobili e dirigenti, per un più vasto influsso sociale.

Concludendo diremo che la pedagogia gesuitica può essere considerata come un punto di arrivo, un frutto maturo di tutta la pedagogia dell'umanesimo. In seguito l'impostazione della *Ratio* servì praticamente di guida agli studi classici fino ai nostri giorni.

c) S. Giuseppe Calasanzio (1558-1648), e le Scuole Pie.

170. 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.

cuola popolare

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; da notare a tal proposito le cariche del prefetto e del correttore e il « consiglio di disciplina » per casi di licenziamento.

Sotto l'aspetto religioso, anima profonda di tutto il sistema, merita speciale menzione, tra i numerosi atti di devozione, la pratica, anche durante le ore

di scuola, dell'« orazione continua » e l'ufficio di « prefetto dell'orazione continua » esercitato con vera funzione di *educazione* religiosa.

d) Altri rappresentanti della pedagogia cattolica.

La brevità di queste note non ci permette di diffonderci sull'attiva presenza della Chiesa nel campo educativo in questo periodo. Per dare un quadro meno incompleto faremo almeno il nome di personaggi o Istituzioni cattoliche, che esercitarono anche un'attività strettamente pedagogica. 171.

S. Gerolamo Emiliani (1481-1573) fondatore della Congregazione dei PP. Somaschi, ed esponente dell'educazione popolare, dei poveri, dei più abbandonati.

S. Antonio Maria Zaccaria (1502-1539) fondatore della Congregazione dei Chierici Regolari di S. Paolo (Barnabiti), grandemente benemerita dell'educazione cristiana e dell'istruzione della gioventù.

S. Filippo Neri (1515-1595) fondatore della Congregazione dei Preti dell'Oratorio, tipico realizzatore di una delle forme più genuine della pedagogia della bontà (era appunto chiamato Pippo buono), della fiducia, della carità, della gioia. Ispiratore anche in seguito di altri apostoli dell'educazione cristiana.

S. Carlo Borromeo (1538-1595), propagatore delle *Scuole della Dottrina Cristiana,* dalle quali si sarebbero poi sviluppati i fiorenti oratori lombardi.

6. - Reazione alla decadenza umanistica.

Ci si è appellati più sopra a equità di giudizio nella valutazione della cultura e della scuola umanistica, senza infatuazioni e senza preconcetti. Un pericolo insito nella pedagogia umanistica era appunto costituito dalla minaccia di un puro formalismo letterario; il che dovette succedere in non poche scuole. Del resto è già dei grandi umanisti la lamentela della inadeguatezza dei maestri ai compiti della scuola. L'ammirazione per i classici portò a una pedissequa imitazione di stile e ripetizione di concetti e di forme, 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, cui si aggiungeva 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 ciò 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. 172. **La minaccia del formalismo**

La reazione non poteva mancare per l'urgenza stessa con cui in ogni epoca si pone il problema dell'educazione alle menti più illuminate. Una prima manifestazione si ha ancora in pieno clima umanistico.

Erasmo Da Rotterdam (1467-1536), il massimo degli umanisti non italiani, sente potentemente il richiamo della classicità e stima valido il suo messaggio di formazione umana per tutte le nazioni, perchè Roma è a tutto il mondo 173.

maestra di civiltà. Mentre rimprovera agli umanisti italiani il formalismo in cui sviliscono e tradiscono il vero spirito dei classici, vuole ristabilire la piena efficienza della scuola umanistica, della quale propugna fiduciosamente i programmi. Per questo promuove il risollevamento delle sorti della scuola attraverso il ristabilimento della dignità magisteriale: il maestro deve essere all'altezza della sua missione, sia per cultura (*quam eruditissimus*), che per intuito e conoscenza dei suoi alunni, che per doti caratteriali. Personalmente influì soprattutto sulla scuola umanistica inglese. Sue opere di interesse pedagogico sono specialmente: *De pueris statim ac liberaliter instituendis; De ratione studii ac legendi interpretandique auctores;* più qualche dialogo della serie « Colloquia familiaria ».

L'importanza del maestro

174. Luigi Vives (1492-1540), spagnolo, meno celebre di Erasmo come umanista, dimostra però maggior intuito e sensibilità in campo pedagogico. Combatte la stessa battagia di Erasmo per una rinnovata efficienza della scuola (della cui decadenza studia le cause) e ne vede egli pure una condizione precipua nell'adeguata scelta e preparazione dei maestri; tanto che proporrebbe per essi un apposito grado accademico: *gradus docentis*. Particolare senso di concretezza dimostra nella valorizzazione, a differenza di Erasmo, delle lingue nazionali accanto a quelle classiche; difende e propugna la necessità dell'educazione e istruzione femminile, fino allora piuttosto trascurata. Suo grande merito è soprattutto l'aver intuito l'importanza dello studio della psicologia del giovane nell'opera dell'educazione, e di averne anche indicato la via nell'applicazione del metodo di ricerca empirica ai fenomeni conoscitivi. Principali suoi scritti di interesse pedagogico sono: *De ratione studii; De institutione feminae christianae; De tradendis disciplinis.*

Modernità dei programmi e della sensibilità psicologica

Nei Francesi Rabelais e Montaigne, al margine tra la mentalità umanistica e quella realistica, questo moto di reazione si accentua e prelude già nettamente a nuove forme pedagogiche.

175. Per Francesco Rabelais (1495-1553) — come risulta da alcuni capitoli del suo *Gargantua* e *Pantagruel* — 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 MICHELE MONTAIGNE (1533-1592). Scet- 176.
tico, — 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, ottenuta 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.

Di interesse pedagogico sono alcuni dei suoi *Saggi* (*Essais*), p. es. lib. I, cap. XXII, *Dei costumi;* cap. XXIV, *Del pedantismo;* cap. XXV, *Dell'educazione dei bambini;* lib. II, cap. VIII, *Dell'affetto dei padri verso i figli;* ecc.

Il vario apporto di questi scrittori, pur tanto diversi tra loro per cultura e orientamenti di pensiero, va considerato nel suo insieme come manifestazione di un'esigenza di apertura nel campo pedagogico e una ricerca, ancora alquanto incerta, di più adeguate soluzioni del problema educativo; ci fa notare il lento, ma continuo, cammino della pedagogia verso forme più rispondenti, e apre la via alla maturazione graduale di quel *metodo naturale* che sarà la conquista di epoche posteriori.

CAPITOLO V

REALISMO E DISCIPLINARISMO PEDAGOGICO

1. - La corrente realistica in pedagogia.

a) SCIENZA E PEDAGOGIA.

177. Dalla pedagogia dello 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 si passa lentamente alla pedagogia del fanciullo. - 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 fanciullo, sia nei criteri pedagogici che nei metodi didattici, cioè a una vera *pedagogia del fanciullo.*

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. Ciò soprattutto con l'impostazione di Rabelais e di Montaigne.

La natura

Tale orientamento è caratterizzato da una maggior apertura allo studio e contatto con la « natura »: la natura cosmica in genere per Rabelais, la natura societaria umana per Montaigne. Dunque un accentuarsi in campo pedagogico della tendenza naturalistica dei filosofi rinascimentali.

Questo atteggiamento doveva essere decisamente intensificato da un fatto culturale nuovo, che colmava lacunosità, imprecisioni, asistematicità precedenti: *la scoperta del metodo scientifico-sperimentale* nello studio della natura [1].

Metodo scientifico sperimentale

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 [2] — 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 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

---

1. 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).

2. *Naturae parendo imperatur* (BACONE).

filosofico, ma per connotarne le principali caratteristiche metodologiche, fondate sulla diretta osservazione della natura.

b) Amos Comenius (1592-1670).

178. 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 [3].

Il merito principale di aver portato nel campo pedagogico educativo le conseguenze del nuovo clima culturale scientifico va attribuito ad Amos Comenius [4] 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, con la società e con la natura.

Completezza programmatica anche nel campo specifico dell'istruzione, propugnata 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 [5].

2. *Rinnovamento metodologico,* che segnasse la strada adeguata per la realizzazione del nuovo quadro programmatico. Opera, questa, animata da una grande *fiducia* nel metodo stesso, dal quale si attendeva proprio il con-

---

3. Tra i precursori e ispiratori di A. Comenius sono Tommaso Campanella (1568-1639) e Wolfango Ratke (1571-1635). Il primo per la impostazione pedagogica ispirata ad apertura realistica, e una didattica dell'intuizione sensibile quali sono espresse nella sua opera *La città del sole*. Il secondo per una più diretta somiglianza con la concezione pedagogica e didattica del Comenius, anche se meno geniale e meno feconda. Egli pure subisce l'influsso della scoperta del metodo scientifico ed è fortemente entusiasta della nuova prospettiva pedagogica. Suo motto: *vetustas cessit, ratio vicit;* suo programma quello della pansofia (la scuola che dia tutto a tutti). Non ci lasciò grandi opere; la più nota è un memoriale *De studiorum rectificanda methodo consilium.*

4. A. Comenius (nome latinizzato da Komensky) nacque in Moravia. Frequentò le scuole di Prerov e poi l'accademia di Herborn in Nassau, ove subì l'influsso specialmente di Giov. Enrico Alsted. Appartenne alla setta religiosa « Unione dei Fratelli Boemi » nella quale ricoperse le più alte cariche gerarchiche. Lavorò con fiducia e ottimismo per il rinnovamento della società e l'unione delle chiese. Fu chiamato in diverse nazioni per una riorganizzazione delle scuole. Tra i suoi scritti di indole pedagogica notiamo: *Didactica magna, universale omnes omnia docendi artificium exhibens; Janua linguarum reserata; Orbis sensualium pictus.*

5. Tra le opere pansofiche di Comenius sono: *Pansophiae diatyposis ichnographica et orthographica; Schola pansophica, hoc est universalis sapientiae officina.*

cretizzarsi dell'ideale pansofico, come si può capire anche dal sottotitolo della principale opera teorica del C.: *Didactica magna, universale omnes omnia docendi artificium exhibens*. 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*.

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 organica dei diversi gradi della scuola — dalla schola materni gremii, alla scuola vernacola, a quella del latino, all'accademia — (basata sul duplice criterio metodologico-programmatico della gradualità e della pansofia, ed aperta 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.

c) John Locke (1632-1704).

Da quanto si è visto, il pensiero pedagogico di Comenius, pur determinando 179.
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 dot-

trina 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 [6].

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 (cioè l'intelletto) non è puramente passivo, — cioè quasi estrinsecamente recettivo e limitato a subire una esperienza — 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 (per mezzo della « riflessione ») 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.

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

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

2. L'*ottimismo* pedagogico (comune esso pure con il Comenius) non deriva più dalla spesso ingenua fiducia nel metodo, ma si fonda e si giustifica da una parte sulla chiara concezione delle attività innate nell'animo del fanciullo; 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 fanciullo 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.

---

6. John Locke, nacque a Wrington (contea di Bristol) nel 1632. Filosofo, scienziato, medico; insegnò in un primo tempo materie classiche e filosofia morale nell'università di Oxford. Si dedicò in un secondo tempo agli studi scientifici (fisica, chimica, fisiologia). Si immette, accanto al conte di Shaftesbury, nella vita politica in un periodo burrascoso della politica inglese, e col Shaftesbury deve esulare in Olanda. Ebbe una esperienza pedagogica soprattutto come precettore del figlio del Shaftesbury. Dei suoi scritti, oltre al *Saggio sull'intelletto umano* (la principale opera filosofica), vanno ricordati in campo pedagogico i *Pensieri sull'educazione,* la *Guida dell'intelletto.*

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 181.
borghese della società liberale dell'Inghilterra di fine secolo 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[7]. 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 attribuita alla formazione del giu-

7. Non che il Locke neghi l'esistenza d'una legge morale; ne riconosce anzi di tre tipi: legge divina, legge civile, opinione pubblica. Quello che esula dalla sua filosofia è la possibilità di fondazione razionale d'una norma assolutamente valida e quindi universale e obbligante, che pure è essenziale per una illuminata educazione morale.

dizio e del raziocinio sull'informazione e sull'erudizione 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.

2. - Pedagogia disciplinare.

a) Razionalismo cartesiano.

182. Si è voluto precedentemente rilevare il deciso influsso esercitato sul corso della pedagogia e dei suoi procedimenti educativi e didattici dalla maturazione di metodo scientifico sperimentale.

Quasi contemporaneamente, un altro fenomeno culturale-filosofico (non interamente disgiunto dallo stesso affermarsi del metodo esatto della scienza) influiva su un diverso atteggiarsi della pedagogia, dando origine a una nuova corrente pedagogica: cioè il diffondersi e l'affermarsi del razionalismo cartesiano.

Benchè Renato Cartesio (1596-1650) non abbia scritto direttamente di pedagogia [8], le sue dottrine hanno però esercitato un chiaro influsso sul corso delle dottrina e della prassi educativa, ispirandone ampiamente la corrente « razionalistico-disciplinare ». Ciò che vi influì maggiormente sono queste principali risultanze della speculazione cartesiana:

1. La concezione dell'uomo come « ragione » — alla quale si sarebbe presto contrapposta polemicamente la concezione empiristica lockiana dell'uomo-esperienza — dedotta dal punto di partenza critico del *cogito* cartesiano e accentuata dal dualismo di *res cogitans* e *res extensa,* portato dal C. nell'intimo stesso dell'essere umano.

2. L'importanza data al problema del « metodo » e al procedimento per via di idee chiare e distinte, che impone come una traccia obbligata nella formazione di questo « uomo-ragione »: formare la ragione è formare al metodo che garantisca la validità del procedimento e la sicurezza dall'errore.

3. La stessa impostazione *antidogmatistica* della conquista personale della certezza e della verità apre la via a un accentuato attivismo intellettuale personale.

183. Si è detto che Cartesio non ebbe nè una produzione nè una attività espressamente pedagogica. La più chiara applicazione educativa dei suoi princìpi la troviamo specialmente nelle scuole degli *Oratoriani* e nelle *Piccole Scuole di Port-Royal.*

---

8. Nel 1626 Descartes publica le *Regulae ad directionem ingenii;* nel 1637 il *Discorso del metodo;* nel 1641 le *Meditationes de prima philosophia* e nel 1644 i *Principia Philosophiae.*

b) Oratoriani e portorealisti.

La Congregazione degli Oratoriani (*Oratorio di Gesù e di Maria Immacolata*) fu fondata a Parigi (1611) dal Card. Pietro de Berulle (1575-1629). L'attività pedagogica degli Oratoriani si esercitò molto a favore del giovane clero, particolarmente nella cura dei Seminari. I loro Collegi ebbero un grande sviluppo e furono molto apprezzati per la loro efficienza educativa.

Sono praticamente due gli elementi precipui che determinano la caratteristica fisionomia dell'impostazione pedagogica, che anima la loro opera educativa:

a) La *dottrina ascetica,* austera e impegnativa, eminentemente dogmatica, — che dal de Berulle, dal P. Charles de Condren (1588-1641) passerà alla scuola francese di spiritualità — tutta imperniata sul concetto della grandezza e della maestà di Dio; della nullità della creatura; della sudditanza di quest'ultima a Dio, attraverso Gesù Cristo e l'immedesimazione ai suoi « stati », ai suoi atteggiamenti teandrici.

b) La *concezione culturale* di tipo cartesiano; accentuando quindi la preminenza della ragione e tendendo a sminuire l'apporto della sensibilità, della memoria, della fantasia.

Nella coincidenza formativa di questi due fattori, si tendeva alla formazione cristiana di forti personalità.

184. Le *Piccole Scuole di Port-Royal* ebbero una tormentata esistenza, che durò una ventina d'anni (1637-1660), e nacquero dall'attività di un gruppo di elette personalità della cultura e della società parigina, i *Solitari di Port-Royal,* riunitisi in questo abbandonato antico monastero di suore dell'ordine di Citeaux, per condurvi una vita ascetica di meditazione e di rinuncia. A tale elevata impostazione ascetica di rigorosa vita cristiana — che non poteva non avere una forte ripercussione sull'educazione impartita nelle *Piccole Scuole* — si aggiunga l'indirizzo nettamente giansenistico impressovi dall'Ab. di St. Cyran, Jean de Verger de Hauranne (1581-1643), — direttore spirituale sia delle Suore che dei Solitari, — con la conseguente concezione pessimistica della natura e il rigorismo religioso-morale proprio del Giansenismo.

Anche per i Portorealisti, quindi, nella loro effimera, ma non sterile, esperienza pedagogica, i fondamenti della dottrina educativa sono due: la concezione religioso-ascetica ora indicata, e la base culturale razionalistico-cartesiana.

185. Si può dunque facilmente rilevare la vicinanza, e in molti punti coincidenza, di queste due esperienze educative (Oratoriani e Portorealisti): tutte e due le istituzioni caratterizzano la loro opera per l'orientamento razionalistico, e quello ascetico-mistico di tipo agostiniano; per cui alla formazione di forti convinzioni e a una salda struttura mentale si congiunge una tipica serietà di orientamento morale-religioso, dando come effetto unitario quella *moralizzazione della cultura,* che è indispensabile per una completa formazione dello spirito e del carattere.

Oltre a questa convergenza di intenti (pur con le fondamentali divergenze teologiche, particolarmente sul problema della Grazia), va rilevata anche la concordanza di procedimenti e di criteri pedagogici: la principale importanza data alla formazione della mente: del giudizio, del raziocinio; con una certa svalutazione dell'esperienza sensibile, della memoria, della fantasia; lo stimolo all'attività critica personale nella conquista del sapere; l'importanza programmatica data alle scienze matematiche e fisiche, in quanto stimate le più idonee a dare all'attività mentale l'abito del giusto metodo scientifico, e, cartesianamente, dell'universale metodo del pensiero.

Abbiamo così accennato a una delle più chiare realizzazioni di quella corrente pedagogica che, per la fondamentale importanza attribuita al disciplinamento della mente, anteposto a qualsiasi arricchimento di pura erudizione, è chiamata appunto *corrente disciplinare* della pedagogia.

c) Fénelon (1651-1715).

186. Nell'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 pedagogico, può benissimo figurare tra i precursori della pedagogia nuova: Francesco Fénelon [9]. 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 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: quel-

9. François de Salignac de la Mothe Fénelon. Occupa un posto ragguardevole in vari campi del pensiero. Filosoficamente difende posizioni di tipo agostinista in *Démonstration de l'existence de Dieu et de ses attributs tirée des preuves intellectuelles et de l'idée de l'infini même.* In campo teologico-ascetico va ricordata la sua dottrina dell'*amor puro,* di indole quietista e collegata con le idee di M.me de Guyon. Su ciò ebbe una vivace polemica con Bossuet. Sotto accusa di quietismo fu condannata dalla S. Sede la sua opera *Explication des maximes des saints;* condanna che F. accettò sottomettendosi. - Ebbe una diretta esperienza educativa come cappellano in un Istituto di neoconvertite al cattolicesimo, e poi come precettore del duca di Borgogna. Fu Arcivescovo di Cambrai.

l'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.

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

187. Il Fondatore dei Fratelli delle Scuole Cristiane, S. Giovanni Battista de la Salle, 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 quella in cui l'aveva trovata a Roma S. Giuseppe Calasanzio.

Constatazioni che spronarono gli inizi dell'opera del Fondatore furono: 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 precipui intesi dal fondatore e dalla Congregazione furono l'elevazione sociale e morale mediante la scuola e l'educazione; con una preoccupazione squisitamente catechistica (il primato indiscusso ed insostituibile della scuola di Religione); e una sensibilità culturale nuova (la cultura popolare, umanesimo del lavoro).

Opere compiute a questo scopo sono soprattutto:

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,* dedicata al 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, per una più adeguata preparazione alla vita.

Lo spirito animatore è la generosa dedizione a un autentico apostolato educativo per una formazione cristiana integrale. Perciò è curatissima la formazione del « Religioso-Educatore » (spirito di fede, zelo, presenza di Dio...); il posto d'onore è dato alla scuola di catechismo; le pratiche religiose, sostegno della vita cristiana e della stessa opera educativa, sono mezzi essenziali.

L'educatore Lasalliano è cordiale, vive coi suoi giovani pur senza farsi uno di loro, in una vicinanza che eviti la familiarità; è animato dalla più viva

carità evangelica verso i suoi giovani, pur mantenendo quel certo riserbo che garantisca l'efficacia dell'autorità. Questa certa « gravità » il La Salle desidera anche nei suoi giovani; essa tende a dare un tono di serietà e precisione a tutto l'ordinamento e le manifestazioni della vita del collegio o della scuola.

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*.

CAPITOLO VI

DALL'ILLUMINISMO AL ROMANTICISMO PEDAGOGICO

188. 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 illuministico, il cui rappresentante più caratteristico è GIAN GIACOMO ROUSSEAU.

Illuminismo 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. Conseguentemente: avversione a qualsiasi forma di dogmatismo anche religioso e in particolare alla Chiesa Cattolica (*écrasons l'infâme*, 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.

1. - Gian Giacomo Rousseau (1712-1778).

189. Cenni biografici Nato a Ginevra il 28 giugno 1712, non conobbe la madre; il padre non si preoccupò della sua educazione, per la quale fu successivamente affidato a una zia, al pastore protestante Lambercier, all'incisore Ducommun. A una intelligenza vivissima unì fin dai primi anni una grande passione per la lettura (soprattutto dei romanzi ereditati dalla madre, e presto di Plutarco) e un grande amore e ammirazione per la

natura. Si sviluppò così prepotentemente in lui quella vita del sentimento che sarebbe stata poi sempre la sua caratteristica. — A sedici anni fugge nella Savoia, accolto a Confignon dal parroco e inviato ad Annecy presso Madame de Warens cui si sentirà poi sempre legato. — Inviato a Torino, dopo due mesi di preparazione vi riceve il Battesimo cattolico (1728). — Seguono quattro anni di vagabondaggio, in cui si dedica a diverse occupazioni in famiglie nobili. Tornato quindi presso la De Warens, si applica allo studio di letterati e filosofi, ma senza metodo e senza un rigoroso vaglio critico degli autori (Leibniz, Malebranche, Locke, Descartes; Keplero, Newton; Racine, Voltaire, Montaigne; Machiavelli, Grozio...) e senza un vero lavoro di ripensamento e di assimilazione. Nel 1741 è a Parigi (copista di musica, precettore, segretario...). Vi conosce Teresa Vasseur (che solo alla fine della vita sposerà). Dei cinque figli nessuno ha dall'autore dell'*Emilio* una qualsiasi cura educativa. — Le sue opere — specialmente il *Contratto sociale* e l'*Emilio* — gli attirano molte ostilità da parte di autorità civili ed ecclesiastiche. Si accentua così la mania persecutoria, che inasprisce il suo carattere già proclive alla solitudine e all'isolamento. Fugge in Svizzera, va in Inghilterra (inviato dallo Hume), poi torna in Francia alle sue occupazioni di copista di musica. Muore il 2 luglio 1778.

Il suo pensiero sociale e pedagogico è contenuto specialmente in queste opere: I due discorsi: 1° *Se il progresso delle scienze e delle arti abbia contribuito alla purificazione dei costumi* (1750), 2° *Sull'origine e fondamenti dell'ineguaglianza tra gli uomini; La Nuova Eloisa* (1761); *Il Contratto sociale* (pubblicato nel 1762); *L'Emilio* (1762); *Le Confessioni* (1766-1769).

190. Tra l'illuminismo e il Romanticismo: il sentimento

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 si ritrae davanti alle intemperanze scettiche, materialistiche, atee e immorali del 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.

a) Il pensiero sociale.

191. La natura come «primitività»

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.

...e come spontaneità

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.

Il contratto sociale e la volontà generale

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, fonte 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 di sopra delle leggi nate dalla volontà generale, causando quella corruzione della vita sociale che R. deprecava al suo tempo.

b) La dottrina pedagogica.

192. Educazione naturale

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:

...delle cose

a) La natura esterna non dominabile dell'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 anche la teoria della *disciplina delle conseguenze naturali.*

.. dell'interiorità

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 perciò stesso « 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:

...indiretta

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).

...funzionale

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 psicologica 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.

...successiva

193.

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.

194. Ciò che è vivo

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 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.

...e ciò che è morto

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.

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. Ma 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.

2. - Enrico Pestalozzi (1746-1828)

195. Esperienza e riflessione

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 [1] 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 [2].

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:

Pedagogia dell'amore

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 [3]. *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.

...dell'eticità

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 [4]: 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.

Ora, questa formazione alla moralità è opera eminentemente interiore e non può essere 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

---

1. 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.

2. 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.*

3. Attività che colloca il P. tra i grandi educatori oltre che tra i grandi pedagogisti.

4. Cfr. le *Mie ricerche sul processo della natura...*

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. ...della famiglia e della madre

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. 196. Integralità

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. Metodicità

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. Intuizione

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*). Elementarità

Nonostante i punti deboli, che abbiamo rilevato, resta positivo 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 l'eccessività del sentimento, dannoso particolarmente in alcuni settori dell'educazione, come l'educazione religiosa; e il matematicismo affermatosi ad opera di qualche collaboratore del P. e già rilevato dal P. Girard nella sua visita a Yverdun.

3. - Federico Froebel (1782-1852).

197. Unità di sviluppo della realtà e dell'educazione

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 [5]. 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 tenere presente per capire nel suo vero significato sia la teoria pedagogica sia la metodologia dei giardini d'infanzia froebeliani. Tutto si riallaccia alla dottrina schellinghiana 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 esige in ogni grado dello sviluppo è di « essere... completamente, ciò che questo grado esige ».

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

---

5. Federico Froebel nacque in Turingia il 21 aprile 1782. Orfano di madre a 9 mesi, solo a 10 anni gode d'un vero ambiente familiare, con lo zio Hoffmann. Dal padre e dallo zio (pastori protestanti) riceve una profonda educazione religiosa che influirà anche sulla sua pedagogia. Molto varia e discontinua la sua formazione culturale nelle università di Jena, Gottinga e Berlino. Dominò sempre in lui l'amore, lo studio, l'ammirazione per la natura, il che pure avrà un peso determinante sull'impostazione romantica della sua pedagogia. Sono decisivi, per lo sbocciare ed affermarsi della sua vocazione educativa, gli incontri prima con il Grüner (1805) discepolo di Pestalozzi, e poi con lo stesso Pestalozzi nel 1805 e in un contatto più prolungato a Yverdun negli anni 1808-1810. E queste sono le principali sue istituzioni educative: nel 1816 (con soli 10 allievi) a Griesheim l'« Istituto Generale Tedesco di Educazione », che, con cresciuto numero di allievi, si trasporta nel 1817 a Keilhau, ma l'istituzione è di effimera durata. La più stabile e famosa è nel 1837 a Blankenburg l'Istituto per l'educazione dei bambini, che nel 1840 sarà chiamato Kindergarten (Giardino d'infanzia). Importante anche l'Istituzione di Marienthal in cui è curata la formazione di maestre *giardiniere*. Qui Froebel muore il 21 giugno 1852.

Le sue opere principali sono: *L'educazione dell'uomo; Canti e conversari materni; I giardini d'infanzia.*

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 ». Autonomia ed eteronomia, spontaneità dell'educando e guida dell'educatore, trovano quindi una felice sintesi nel pensiero froebeliano, in nome del « valore » che dall'educazione deve essere realizzato: la legge universale dello spirito e dell'assoluto.

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 quindi dalla prima infanzia (contro Rousseau) deve cominciare l'educazione religiosa, altrimenti sarà più tardi difficilissimo realizzarla.

198. Il gioco: lavoro del fanciullo

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, ecc.

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.

199. Il giardino d'infanzia:

6. *Il giardino d'infanzia* (Kindergarten). — Da questi princìpi 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.

giochi e occupazioni

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.

doni

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 nell'uso dei doni è quella generale di tutta la sua 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).

200. Ciò che è morto

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 difetti fece decadere il metodo di F. in un froebelismo deteriore.

...e ciò che è vivo

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.

4. - 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 P. GREGORIO GIRARD. 201.

L'opera principale della Necker de Saussure, *L'educazione progressiva,* costituisce quasi un parallelismo antitetico all'*Emilio* di Rousseau e 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. **Educazione progressiva**

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: **...materna**

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 special- **...religiosa**

mente 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 mostraci quanto la Necker abbia saputo superare il naturalismo di Rousseau e avvicinarsi a una integrale e cristiana concezione dell'educazione.

5. - Padre Gregorio Girard (1765-1856).

202. Anche il Francescano Conventuale 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 atteggiamento 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.

La madre 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[6]. 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

6. Il titolo della sua opera principale è, in fatti, *Dell'insegnamento regolare della lingua materna.*

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 dell'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 della 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.

6. - G. H. 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 [7]. 203.

Fondazione scientifica della pedagogia:

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.

psicologica

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.

...etica

La primarietà intenzionale del fine è chiaramente indicata anche dal titolo dell'opera pedagogica principale: *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'edu-*

---

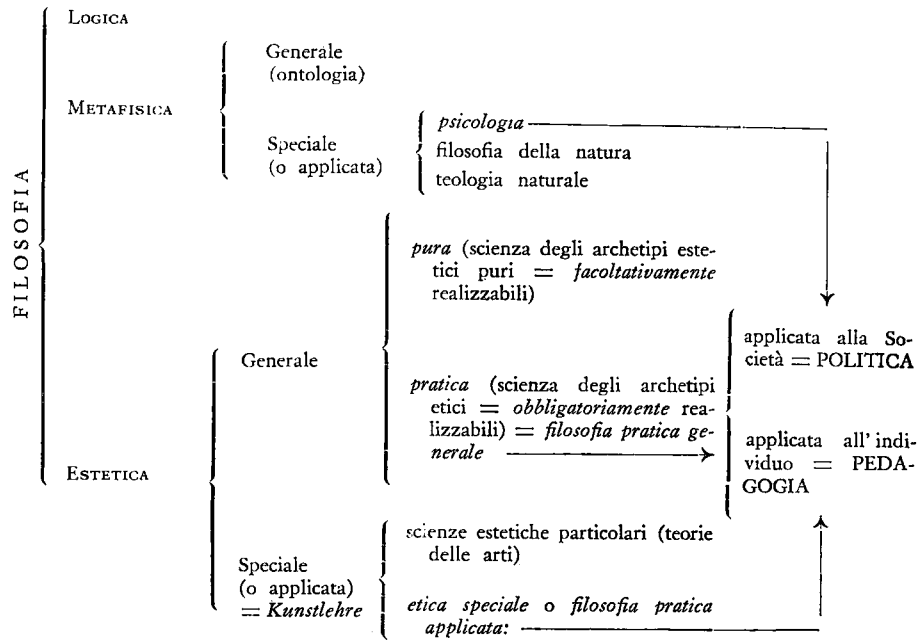
7. Giov. Federico Herbart, nato a Oldenburg il 4 maggio 1776, compì gli studi universitari a Jena ove prevalse in lui l'attrattiva per la filosofia. Discepolo di Fichte e di Schiller si orientò nella linea della filosoa idealistica, che ben presto superò e criticò elaborando la sua concezione filosofica di un pluralismo realistico immobilistico. Subì molto l'influsso di Goethe e Schiller, e in campo pedagogico quello di Pestalozzi, che visitò a Burgdorf riportandone vivissima impressione. Ebbe una sua esperienza educativa come precettore in casa Steiger. Esercitò l'insegnamento universitario prima a Gottinga (1802-1809); quindi a Königsberg (1809-1835) ove fondò un seminario di pedagogia e una scuola sperimentale; e nuovamente a Gottinga. Morì nel 1841. Le sue principali opere pedagogiche sono: *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione; Disegno di lezioni di Pedagogia.*

cazione; 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 [8].

204. Psicologia: dinamica delle rappresentazioni

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 popolano questa, che originariamente era « tabula rasa » e ne costituiscono *tutta* la vitalità. Poichè

8. Riportiamo dallo studio di P. Braito, *Introduzione alla Pedagogia,* Torino, Pontificio Ateneo Salesiano 1955, p. 30, uno schema che facilita la comprensione del quadro epistemologico herbartiano:



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, per H., 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.

Possiamo dunque enucleare in questi tre punti il pensiero educativo-meto- 205.
dologico 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 educativa). 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.

In una comprensiva divisione degli interessi dell'uomo, in cui questa molteplicità viene sfaccettata e schematizzata, Herbart distingue due classi di interessi: *Interessi di conoscenza* (empirico, speculativo e estetico); e *interessi di partecipazione* (simpatetico, sociale e religioso).

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).

Tralasciando altri particolari, rileveremo l'importanza dello Herbart nella storia della pedagogia, sia per l'apporto dato alla sua chiarificazione e sistemazione epistemologica, sia per il suo contributo al miglioramento dei metodi didattici. Sarà tuttavia utile rilevare anche i limiti inerenti alla pedagoga herbartiana: l'intellettualismo eccessivo; l'atomismo psicologico; l'agnosticismo metafisico (che non può non ripercuotersi anche sul quadro etico posto a fondamento dell'educazione); il formalismo e lo schematismo della sua didattica, che pure ha tenuto lungamente il campo nelle scuole e facilmente si conciliò con l'impostazione pedagogica positivistica.

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

206. Anche in questo periodo, nel campo della pedagogia e dell'educazione, soprattutto popolare, è vivamente presente la Chiesa, con varie provvidenziali opere. Ne rileviamo una delle più significative nel clima — ancora critico per la scuola e l'educazione, anche se pervaso da molteplici tentativi di risolleva-

mento della scuola popolare — della Restaurazione in Francia. Nel periodo che segue la rivoluzione francese e il regime imperiale napoleonico, in una situazione educativa e scolastica popolare non molto dissimile da quella trovata dal La Salle, compare la figura dello Champagnat. Dotato di grande spirito apostolico e profonda sensibilità pedagogica, egli si dedica all'educazione e istruzione dei figli del popolo e si fa fondatore e guida di una nuova forma educativa, la Congregazione dei Piccoli Fratelli di Maria, o Fratelli Maristi.

Restaurazione: educazione popolare

La sua attività si svolge nell'alveo della più genuina tradizione cristiana. È infatti positivamente collegata con alcune delle espressioni più efficienti (cui abbiamo già accennato) di questa tradizione. Si ispira al metodo sulpiziano (oratoriani); attinge specialmente all'esperienza pedagogica dell'Istituto dei Fratelli delle Scuole Cristiane, per l'istruzione catechistica e per il metodo didattico; ed è in continuità anche con le forme di pedagogia cristiana che sarebbero apparse successivamente, per esempio con il metodo preventivo di Don Bosco, per il continuo accenno all'esigenza della carità evangelica, della bontà, della comprensione da parte dell'educatore della gioventù; pur senza giungere all'impostazione della familiarità voluta dall'educatore torinese.

...e cristiana

Anche il contenuto di questa educazione è tipicamente quello della totale elevazione umana nell'integrità del messaggio cristiano: istruzione nelle scienze umane e formazione cristiana, con una accentuatissima tonalità mariana (« pedagogia cristiana » e « pedagogia mariana »). Nè c'è pericolo che una tale impostazione faccia cadere in un vacuo bigottismo (come d'altra sponda si ama sovente rimproverare a ogni genuina forma di educazione cristiana), perchè tutte le istanze di una integrale educazione, con una precisa accentuazione « disciplinare » (cioè *formativa*) sono presenti nelle parole e nell'azione dello Champagnat: « Illuminare l'intelligenza... Formare la coscienza... Formare la volontà... Soprattutto formare il giudizio... formarne e forgiarne il carattere... ispirandogli amore al lavoro... Occuparsi dello sviluppo fisico del fanciullo come della sua cultura intellettuale, morale e religiosa ».

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, quindi in una organizzazione stabile e a vasto raggio, il vero spirito dell'educazione cristiana.

CAPITOLO VII

PEDAGOGISTI E EDUCATORI DEL RISORGIMENTO ITALIANO

207. Il clima pedagogico generale italiano in questo periodo è caratterizzato soprattutto da due atteggiamenti: da una parte un grande risveglio pedagogico e la sensibilizzazione all'urgenza dell'opera educativa e scolastica; dall'altra la non uniforme reazione (ora di simpatia, ora di riserbo o avversione) di fronte al grande influsso dell'illuminismo sensistico di marca francese e alle sue implicanze pedagogiche.

Formazione umana e educazione nazionale

Una tonalità caratteristica a questo risveglio pedagogico è data dal clima politico del Risorgimento e dell'unificazione dell'Italia; si accentua infatti l'urgenza, oltre che d'una educazione generale, della formazione della coscienza politica, nazionale, sociale degli italiani. Questa impostazione di formazione umana — con volute prospettive di integralità — e la sensibilità nazionale-politica caratterizzano il pensiero della maggioranza dei pedagogisti italiani di questo periodo. Di essi rileveremo qui, a tratti essenziali, l'apporto teorico e pratico limitandoci però ad alcuni più rappresentativi.

1. - Giuseppe Mazzini (1805-1872).

208. Nazione Umanità Popolo

Il profeta laico e laicista del moto nazionale, con aspirazione essenzialmente repubblicana, fu Giuseppe Mazzini. Egli propugnò con il suo misticismo eroico l'elevazione del popolo, di tutte le classi sociali, mediante l'educazione alla coscienza nazionale e alla coscienza dell'unità umana sopranazionale, sullo sfondo d'una mistica e d'una religione del popolo, quale manifestazione unica e genuina del volere e del disegno di Dio sull'umanità.

Questa utopistica suggestione umanitaria si estende animatrice a tutte le manifestazioni della vita sociale, compresi i problemi agitati dai primi moti del socialismo e del comunismo; ai quali, però, nel pensiero di Mazzini, la soluzione sarà trovata solo nell'educazione sociale-morale elevatrice del popolo.

Nel quadro suggestivo della « missione » dei popoli, ha particolare rilievo — nella mazziniana prospettiva antipapale e antiaustriaca — il « messianismo » della nazione italiana, più direttamente delle altre collegata con Roma, chiamata ad essere sempre liberatrice e guida dei popoli.

La realizzazione di questi ideali sarebbe stata necessariamente condizionata all'educazione popolare. Ciò fece di Mazzini uno dei più convinti assertori della necessità dell'istruzione e soprattutto dell'« educazione » morale-sociale del popolo; colui che più drammaticamente visse e sofferse, in patria e in esilio, la situazione sociale e pedagogica nazionale; colui che più appassionatamente cercò di trasfondere nel popolo, anche nei lavoratori, le sue umanitarie aspirazioni. Questo influsso — nonostante le contraddizioni, astrattismi, errori filosofici e religiosi — costituisce la parte positiva ed efficace del suo pensiero e della sua azione.

2. - Ferrante Aporti (1792-1857) e gli asili d'infanzia in Italia.

Contemporaneamente alle esperienze di Froebel per i giardini d'infanzia, 209.
anzi con qualche anticipo e indipendentemente dal pensiero e dall'opera del pedagogista tedesco, ci fu anche in Italia un iniziatore coraggioso nel campo dell'educazione infantile: Ferrante Aporti [1], Sacerdote di Cremona. Ebbe l'ispirazione per la sua attività dall'opera dell'inglese Wilderspin, *Educazione infantile, o rilievi sull'importanza dell'educazione dei bambini poveri.* Nel 1828-29 apre il primo *asilo d'infanzia,* e nell'anno seguente un secondo gratuito per bambini poveri (Froebel inizierà il suo *Kindergarten* a Blankenburg nel 1837).

L'opera dell'Aporti supera decisamente nell'impostazione educativa i tentativi di « sale di custodia » o « scuole infantili » fatti in diverse nazioni d'Europa. La rispondenza alla reale necessità del momento è dimostrata anche dal favore incontrato da tali Asili d'Infanzia.

L'Aporti, oltre all'aiuto offerto alle famiglie e ai genitori, cui il lavoro non avrebbe permesso un'adeguata cura dei bambini, si propone uno specifico intento educativo, secondo un programma integrale di educazione (fisica, intellettuale, e soprattutto morale e religiosa) in un ambiente rispondente alle esigenze igieniche e sanitarie e al bisogno di espansività infantile.

Quanto ai criteri metodologici e didattici si ispira particolarmente al Pestalozzi (metodo intuitivo) e al P. Gregorio Girard (per la parte affidata alla lingua materna).

---

1. Le opere pedagogiche dell'Aporti sono: *Manuale di educazione ed ammaestramento per le scuole infantili; Guida per i fondatori e direttori delle scuole infantili di carità; Cenni sull'indole propria delle scuole infantili di carità e sul loro scopo; Elementi di pedagogia.*

La principale critica da fare al metodo dell'Aporti è la troppa « scolarità » da lui introdotta nei suoi asili — (derivata probabilmente dalla mentalità acquisita nella precedente esperienza di direttore e ispettore delle Scuole Elementari a Cremona) — con le caratteristiche di eccessive esigenze di programma, di mnemonismo precoce e quindi di parziale inadeguatezza, nonostante gli intenti, alla psicologia del bambino. La accentuazione di questi difetti porterà anzi a forme deteriori di « aportismo ». Ciò spiega il maggior successo ottenuto dal metodo di Froebel e, più tardi, da quello della Montessori e delle sorelle Agazzi.

3. - Raffaello Lambruschini (1787-1873).

210. Uno degli spiriti più vigili in questo complesso clima del Risorgimento italiano è Raffaello Lambruschini; grandemente interessato al risveglio politico e alla rigenerazione sociale della sua terra, e dell'Italia tutta. La parte più nota di questa sua attività è quella attinente il settore pedagogico educativo.

Oltre a un continuo, diretto e fecondo interessamento per le scuole e il loro rinnovamento programmatico e metodologico, dobbiamo a lui alcune opere teoriche di particolare rilievo, in cui affronta con acutezza sia l'impostazione generale dell'educazione, sia alcuni suoi aspetti particolari [2].

Autorità e libertà

Un punto studiato con speciale insistenza e chiarezza (in accordo anche con la sua particolare sensibilità accentuata da una mentalità piuttosto incline a posizioni modernistiche in campo religioso) è il problema dell'« autorità » e della « libertà », uno dei più delicati nella concreta realizzazione del rapporto educativo interpersonale. La risposta del Lambruschini è di equa conciliazione dei due aspetti, nel necessario rispetto della libertà dell'educando e nella impreteribile necessità dell'autorità dell'educatore. La maggior difficoltà sta nel modo d'attuazione dell'autorità per potenziare pedagogicamente, anzichè spegnere, la libertà dell'educando. L'autorità dev'essere considerata e realizzata come servizio, come aiuto, come atto d'amore educativo.

È questo un principio fecondo, che ha ripercussione sull'impostazione di tutta l'educazione, giacchè ogni intervento educativo è pure un incontro di due libere volontà. Un punto concreto in cui la giusta o la falsa impostazione di questo rapporto facilmente si manifesta è il problema della *disciplina* e in essa l'uso di quegli amminicoli che sono *premi e castighi*. Lambruschini ne mette in luce l'unico valore che è quello funzionale ai fini dell'educazione, al pari delle medicine per la salute del corpo. Ogni abuso per frequenza o per intensità esula dai limiti dell'intervento autenticamente educativo.

---

2. Segno della fervida attività di R. Lambruschini sono alcune riviste di varia indole da lui dirette, tra cui più famosa fu la *Guida dell'educatore*. Delle opere vanno particolarmente ricordate *Della Educazione; Della Istruzione; Dell'Autorità e della Libertà*.

Il L. studia anche il problema didattico. Il nucleo centrale del suo apporto in questo settore si compendia nel principio della « gradualità » nell'insegnamento; e nel procedimento dal confuso al distinto, dal generico allo specifico. **Gradualità**

Ma oltre all'attività teorica, egli nella sua villa di Figline Valdarno diede vita a una autentica scuola di tipo nuovo, ispirata alla realizzazione pratica delle sue idee pedagogiche (scuola di S. Cerbone); tendente alla integrale formazione umana dei suoi allievi; in un ambiente di spontaneità e in clima di famiglia (per questo era molto ridotto il numero degli allievi); nell'associazione dello studio e del lavoro dei campi; sotto la confidente guida dell'educatore e nel diretto contatto con la natura; con una accentuata ispirazione religiosa. **S. Cerbone**

Su quest'ultimo aspetto tuttavia, quello dell'educazione religiosa, si fa il principale appunto critico all'attività pedagogica del Lambruschini (sacerdote): per l'impostazione troppo vaga, più umanitaria che dogmatica, quindi scarsamente cattolica.

4. - Antonio Rosmini (1797-1855).

Tra i teorici della pedagogia dell'Ottocento, colui che ci offre la sistemazione più rigorosamente organica e filosoficamente fondata e di più cosciente impostazione cattolica è il filosofo e pedagogista Abate Antonio Rosmini, fondatore della Congregazione (con missione anche educativa) dei Figli della Carità e del corrispondente ramo femminile delle Figlie della Carità. 211.

L'esigenza e l'intento di organica « unità » nel pensiero pedagogico del Rosmini è indicato anche dal titolo delle principali sue opere pedagogiche: *Saggio sull'unità dell'educazione* (1826); *Del principio supremo della metodica* (postumo e incompleto, 1857).

Si potrebbero ridurre a due i fondamentali e tra loro subordinati centri di questa sistematica unificazione: uno esterno e uno interno.

1. Centro unificatore esterno è l'ordine oggettivo degli « esseri » (*ordine ontologico*) nel loro gerarchico orientamento all'Essere supremo. In quest'ordine l'uomo (l'educando) deve immettersi, per occuparvi coscientemente il suo posto. Perciò quest'ordine degli esseri è orientatore dell'impostazione dell'educazione; in quanto fondamentalmente unificatore dei suoi fini, del suo contenuto, dei suoi stessi procedimenti. Ne deriva che la pedagogia rosminiana è essenzialmente « pedagogia della verità » e in questo senso « pedagogia dell'essere », fondata sull'adeguamento alla verità dell'uomo nell'ordine degli esseri, non sul capriccio e l'istintività individuali. Per la stessa ragione è pedagogia di necessaria e fondamentale impostazione *religiosa,* anzi rigorosamente *cattolica.* Vi trova fondamento e giustificazione l'istanza d'una formazione umana *integrale* (nella sua prospettiva terrestre e ultraterrena; nella sua dimensione individuale e sociale; nella sua portata di interiorità ed esteriorità; nei suoi contenuti di abilità, sapere, virtù...). **Unità dell'essere**

2. Il centro unificatore interno è la personalità dell'educando, che coscientemente e attivamente s'immette nell'ordine della « verità totale » conosciuta. **Unità della persona**

La nota di « personalismo », alla luce e nella soggezione alla verità, è delle più tipiche della pedagogia rosminiana. In questa impostazione è risolto — per l'ordinamento di entrambi alla « verità » — il pericolo di dissidio tra autorità e libertà nell'educazione; come si risolve qualsiasi minaccia di dissociazione di contenuti educativi (che invece incombe su impostazioni non personalistiche). Ora per Rosmini la nota della personalità è data dalla *volontà* e dall'*attività morale*. S'introduce così la distinzione tra « perfezione della natura » e « perfezione della persona ». Nella prima si assommano le varie capacità — più o meno ricche e perfette nei singoli individui — proprie della natura umana, estendentisi dalle doti fisiche, alle capacità e potenze affettive, estetiche, intellettuali; la seconda è costituita dalla perfezione della volontà, dell'orientamento etico (virtù), del carattere morale. La perfezione della « persona » dà la giusta dimensione dell'educazione raggiunta e del farsi dell'educazione; ad essa deve orientarsi, per essere autenticamente educativa, la formazione della « natura » in tutti i suoi aspetti.

Sensibilità psicologica e metodologica

La mentalità speculativa non impedisce al Rosmini di cogliere anche l'urgenza dell'adeguazione dei procedimenti educativi alla concreta psicologia dell'educando; anzi questo criterio è a fondamento della sua metodica. Egli sente infatti, sulla scia della Necker de Saussure, l'urgenza del seguire la natura, e quindi di osservarla, di conoscerla, di adeguarvisi; di scoprire le regole d'operare e il modo d'intendere proprio del bambino. Egli distingue così, nel bambino e nel fanciullo, diverse « età » e diversi « ordini di intellezioni ». Ad esse deve adeguarsi per essere efficace l'opera dell'educatore.

Il fondamentale principio didattico del R. è, in comune con il Lambruschini, quello della « gradazione »; e il metodo da lui consigliato, in rispondenza al globalismo della conoscenza infantile, è un contemperamento tra l'induttivo e il deduttivo.

L'apporto del Rosmini, soprattutto per la parte teorica generale, è dei più qualificati nella storia della pedagogia cattolica.

5. - S. Giovanni Bosco (1815-1888) e il metodo preventivo.

212. Cenni bio - bibliografici

S. Giovanni Bosco nacque a Castelnuovo d'Asti il 16 agosto 1815. Ordinato Sacerdote nel 1841, frequenta per tre anni il Convitto Ecclesiastico di Torino — dove gli è maestro anche S. Giuseppe Cafasso — dedicandosi già alla cura della gioventù abbandonata. Dopo aver prestato per alcun tempo la sua opera sacerdotale nel « Rifugio » della Marchesa Barolo per l'educazione delle giovani, si consacra totalmente ai giovani del suo Oratorio Festivo, fissato stabilmente nella zona torinese di Valdocco nel 1846. Per il consolidamento e la diffusione della sua opera fonda la Congregazione Salesiana (Pia Società di S. Francesco di Sales), riconosciuta da Roma nel 1869, e le cui Costituzioni furono definitivamente approvate nel 1874. Già durante la vita del Fondatore l'attività educativa dei Salesiani ebbe grande sviluppo. Fondò pure la Congregazione Religiosa delle Figlie di Maria Ausiliatrice, che svolgono nel campo della

gioventù femminile un'opera parallela a quella dei Salesiani e ispirata agli stessi criteri pedagogici.

Benchè Don Bosco sia stato prevalentemente un pratico e un realizzatore nel campo educativo, ha però anche una considerevole produzione di scritti, nei quali enuncia i criteri ispiratori e principi direttivi del suo metodo educativo. Ricordiamo soprattutto l'opuscolo sul *Sistema Preventivo;* la lettera da Roma del 10 maggio 1884; i *Regolamenti* dell'Oratorio e dei Collegi; le *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales. Dal 1815 al 1855* (autobiografiche); le biografie dei giovani *Domenico Savio, Magone Michele, Besucco Francesco;* l'abbondante *Epistolario.*

Tradizione cristiana e e modernità

Saldamente ancorato alla più genuina « tradizione » educativa della Chiesa, Don Bosco ne dimostra una volta di più la perenne vitalità. Ciò non toglie che si presenti con una sua « originalità », realizzando i princìpi educativi cattolici con genialità pedagogica e con senso di grande rispondenza alle contingenze dei tempi nuovi, soprattutto alle esigenze della gioventù cresciuta in una società in cui iniziava l'organizzazione industriale, in cui si accentuava il fenomeno dell'urbanesimo, in cui quindi molta parte della gioventù, nelle grandi città soprattutto, era abbandonata a se stessa. Don Bosco risponde a questo urgente richiamo da una parte con l'opera degli Oratori festivi; dall'altra con l'interessamento per i giovani apprendisti e in un secondo momento (1853) con l'istituzione di laboratori interni e scuole d'arti e mestieri (legatori, tipografi, ecc.).

Ma il cuore di Don Bosco era aperto per tutta la gioventù; così si interessò anche della gioventù studentesca, mandando prima i giovani del suo ospizio alla scuola di fidati mastri esterni e poi (1856) aprendo anche scuole interne.

Da questi umili inizi si svilupparono le molte opere educative salesiane, sparse ormai in tutto il mondo: oratori festivi e quotidiani, collegi e scuole d'ogni ordine, laboratori e scuole professionali, sia maschili (curate dai salesiani) che femminili (curate dalle Figlie di Maria Ausiliatrice).

Il metodo educativo da Don Bosco attuato, e legato al suo nome, le opere compiute e l'impulso dato alle sue istituzioni possono darci la statura pedagogica del Santo Educatore, e la sua importanza nella storia dell'educazione.

213. Amore pedagogico

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" (*I Cor.,* XIII, 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

Famiglia

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... ».

Assistenza-presenza

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

Ragione

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

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 ».

Allegria

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.

Studio e lavoro

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.

Istituzioni

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 didat-

tico, 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.

6. - Il positivismo pedagogico.

214. Antimetafisica

Nella seconda metà dell'Ottocento anche la cultura italiana è caratterizzata dall'affermarsi del « positivismo », che diventa la filosofia di moda (per quanto di filosofia si può parlare a proposito di positivismo). L'accentuata reazione all'astrattismo dell'idealismo romantico da una parte e l'esaltazione causata dalle scoperte scientifiche dall'altra, assommate all'eredità del meccanicismo dell'illuminismo francese, portano all'abbandono dell'impegnatività della genuina speculazione filosofica, per ripiegare esclusivamente sull'ammirazione del metodo scientifico e dei suoi sicuri risultati.

Il fatto educativo

Necessariamente una tale dottrina scientifico-filosofica doveva ripercuotersi sull'impostazione del « fatto » educativo, per ricercarne scientificamente le più giuste soluzioni. E realmente essa permeò l'attività educativa, i piani di riforma scolastica, e i metodi didattici. Noi considereremo qui il fenomeno culturale del positivismo solo in questa sua dimensione pedagogica.

Metodo scientifico positivo

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.*

Psicologia e sociologia

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.

215. Spencer Ardigò

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, molti tra i più noti pedagogisti dell'epoca: ARISTIDE GABELLI (1830-1891; tra l'altro scrisse: *L'uomo e le scienze morali; L'istruzione in Italia*); PIETRO SICILIANI (1835-1885; *La scienza dell'educazione*); ANDREA ANGIULLI (1837-1890; *La pedagogia e la filosofia positiva; La pedagogia, lo Stato e la famiglia; La fisolofia e la scuola*); SAVERIO F. DE DOMINICIS (1846-1930; *Idee per una scienza dell'educazione; L'antropologia in relazione all'educazione nazionale; Scienza comparata dell'educazione*); 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 » raggiunto solo con la fede, 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'intelligenza) si manifesta la parte psichica dell'indistinta monistica unità del tutto (Ardigò).

La scienza dell'educazione

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 con la 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).

La stessa moralità non è in ultima analisi che la concrezione delle esperienze sociali; e l'educazione morale non è che la trasposizione in abitudine, nell'agire individuale, d'una specie di convenzione sociale.

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 ordinato alla formazione delle abitudini. « Attività », « esercizio », « abitudine » segnano il procedimento graduale nel farsi di questa « educazione ». 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 meccanismo universale e mortificata, anche pedagogicamente, da un metodo educativo meccanico. Ingegneria sociale; non genuina educazione *umana,* ma piuttosto perfezionato addestramento.

CAPITOLO VIII

SCUOLA E PEDAGOGIA NEL SEC. XX

1. - Reazione al ositivismo - La pedagogia idealistica.

216. Nel clima pedagogico-scolastico creato dal positivismo, e in contrapposizione ad esso, si accentua, soprattutto all'inizio del secolo XX, il movimento spiritualistico, nel quale ebbe particolare rilievo, oltre al realismo personalistico cristiano, la corrente pedagogico-educativa e scolastica collegata all'affermarsi della filosofia idealistica. Riviviscenza e ripensamento dell'idealismo romantico tedesco, e reazione al positivismo, la pedadogia dell'idealismo in Italia, nei suoi due principali rappresentanti GIOVANNI GENTILE (1875-1944) e GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE (1879-1938), ha 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 scuole idealistiche, ma rilevandone la sostanziale coincidenza, ci fermeremo su quella dell'idealismo attualistico gentiliano, anche per la sua lineare consequenzialità. Ne prospetteremo qui solo la dimensione pedagogica nelle sue linee essenziali.

217. **L'attualismo di Giov. Gentile** Partiamo dalla posizione del monismo idealistico, cioè della realtà considerata come « soggetto » pensante e realizzantesi nell'« atto » del pensare. Posta la non diversità tra il soggetto e l'atto del suo farsi, e la assolutezza di questo stesso farsi, non c'è luogo a distinzione di essere e dover essere, di teoria e di pratica, di filosofia e di pedagogia; ma tutto il farsi è, per identificazione, educarsi; e l'educarsi è « autoeducazione », perchè il farsi del Sog-

getto è *autoporsi* nell'atto del pensiero (*autoctisi*). La stessa opposizione (*astratta*) di essere e dover essere non è che un aspetto di quel contrapporsi per superarsi, che costituisce appunto l'immanente dialettica del farsi del Soggetto, cioè dell'educazione o autoeducazione. Quindi non ci può essere *un programma fisso di educazione,* perchè sarebbe fermare il divenire del soggetto; il che costituirebbe la sua nullificazione. O, se vogliamo, questo divenire è l'unico e sempre originale programma, sempre attuale e sempre rinnovantesi.

autocrisi autoeducazione

Il Soggetto poi (il vero « Soggetto » al di sopra dei momenti astratti costituiti dalle molteplici individualità) è unico; la molteplicità è solo negli oggetti, nei momenti astratti che il soggetto pone per superarli. Non ci sarà quindi reale opposizione di educatore e di educando, di maestro e scolaro. Ma, nell'immanenza dell'*unico Soggetto,* il maestro non sarà che il momento più perfetto e lo scolaro il momento meno perfetto dell'attuale farsi (per via di contrapposizione e superamento) del Soggetto. In questa prospettiva l'educatore, il maestro, tanto più è educatore e maestro quanto più si identifica nel momento presente dell'allievo. Perciò non ci può essere una didattica o un metodo educativo sistematizzato, perchè il Soggetto non si ripete mai. L'unico vero metodo è l'immedesimazione di maestro e scolaro. Il « metodo » pedagogico e didattico è la « vita » educativa e scolastica. Di conseguenza la miglior preparazione alla missione educativa e magistrale non è lo studio di *un* sistema o metodo, ma il *tirocinio* magistrale.

La negazione del dualismo non significa però negazione dell'educazione, ma significa (sempre per l'idealismo) precisazione del suo significato: educazione è il farsi dell'« Io »; l'educazione è quindi necessaria ed eterna, coessenziale all'Io stesso; perchè l'Io, il Soggetto, è appunto nell'atto del suo *farsi.*

218. Identità di filosofia e pedagogia

Annullata ogni reale molteplicità negli oggetti del conoscere — in quanto anche l'oggetto si identifica con l'unico atto del conoscere — è chiaro che al di fuori di questa filosofia che determina le modalità del farsi del Soggetto non c'è posto per un'altra distinta scienza dell'educazione; quindi pedagogia e filosofia si identificano per l'identità del loro oggetto.

Si può così affermare che la pedagogia sgorgante dalla concezione monistica dell'idealismo è una pedagogia di esasperante *unificazione* e *identificazione:* identità di pedagogia e filosofia; unificazione di educando e educatore; di procedimento, metodo e contenuto educativo; di realtà e di ideali. Tutto infatti è unificato e identificato nell'*unica realtà concreta,* che è l'atto presente del farsi del soggetto.

Appare subito chiaro che questa pedagogia di identificazione è allo stesso tempo la negazione della pedagogia e della didattica come scienza e arte con fisionomia propria, quale è intesa da chi giudica al di fuori della mentalità idealistica.

La «critica didattica»

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, che portano anche la pedagogia italiana nel dialogo della « educazione nuova ».

219. Programma: arte, religione, filosofia

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 originale 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 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, l'idealismo crea anche un ambiente propizio al maturare della pedagogia attivistica; di un attivismo di carattere spiritualistico — anche se gran parte dei pedagogisti italiani non sfruttarono questo apporto, più attratti dalle dottrine del maestro dell'attivismo naturalistico americano J. Dewey. — Con la pedagogia idealistica i programmi segnano il trionfo dell'indirizzo culturale umanistico-filosofico.

Umanesimo classico

Se vanno giustamente valorizzati gli elementi costruttivi, rileveremo d'altra parte che il filosofismo pedagogico idealistico e il suo antididattismo fecero però da remora in Italia al progresso metodologico delle tecniche educative, causando la stasi anche dell'autentica didattica, in favore di un certo misticismo educativo appellantesi all'intuizione del concreto momento dello spirito, e accentuando per un certo periodo l'inadeguatezza della didattica italiana ai progressi di altre nazioni.

2. - Attivismo pedagogico.

220. Dalla centralità alla attività dell'alunno

Con il sec. XX, e già sullo scorcio del sec. XIX, si va sempre più affermando e qualificando quella caratteristica impostazione del fatto educativo e dei procedimenti didattici, che si chiama comunemente « attivismo ».

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, si cercò di metterlo a contatto con la natura, di presentargli cose e insegnamenti in modo che fossero da lui direttamente assimilati, 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 pedocenrica e intuitiva.*

Era già molto (abbiamo più volte accennato alla necessaria gradualità dello sviluppo storico, anche in campo pedagogico). Era la « rivoluzione copernicana » in pedagogia 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 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. L'educazione tenderà sempre più a diventare « vita » in concretezza di procedimenti e di situazioni vitali. La formula cara agli attivisti sarà: educazione per la vita e attraverso la vita.

Non ci attarderemo in definizioni e analisi, che il lettore troverà in altra parte del presente volume. Ci limiteremo a qualche rilievo prevalentemente di prospettiva storica. 221.

La prima domanda che naturalmente ci facciamo, riguarda l'origine dell'attivismo. E non crediamo che la risposta, se una risposta esaustiva si volesse, sia facile. È certo che una parte dell'attivismo ufficiale nasce a seguito delle scoperte della psicologia del sec. XIX, da una parte, e dall'altra, da orientamenti filosofici sociologicistici e positivistici. **Origini ideologiche dell'attivismo**

È vero che per es. Dewey — notoriamente uno dei padri dell'attivismo americano, ma con molta influenza anche sulle diverse correnti dell'attivismo europeo — fonda la propria concezione pedagogica su premesse pragmatistiche. In conseguenza differisce dall'impostazione positivistica quanto al compito affidato alla ragione, all'intelligenza. Il positivismo, infatti, pone, per la funzione rappresentativa della realtà e il raggiungimento della verità, la massima fiducia nella ragione, sulla base del metodo scientifico sperimentale. Il pragmatismo, invece, riconosce alla ragione solo una funzione pratica, e cambia totalmente il concetto di verità. Ma molto del positivismo è passato nel pragmatismo, e segnatamente in quello deweyano: psicologismo e sociologismo; monismo evoluzionistico; procedimento sperimentalistico nell'effettuarsi della conoscenza e nell'acquisizione della verità.

Quello che massimamente accomuna gli esponenti di questo attivismo è il « naturalismo » nella visione dell'uomo, delle sue potenze, dei suoi destini; quel naturalismo che dall'illuminismo francese passa al positivismo, da questo al pragmatismo e a quel tipo di attivismo pedagogico di cui stiamo parlando.

Esso si fonda soprattutto su due princìpi: *la legge psicologica degli interessi* e la *legge evoluzionistica delle ricapitolazioni biogenetiche* (l'ontogenesi ripete la filogenesi: nello sviluppo dell'individuo si riassumono le fasi dello sviluppo della specie). 222.

Sarà facile vedere il diverso significato che la parola « interesse » assume qui, da quello che aveva presso Herbart. Per Herbart interesse significava apertura attentiva e appercettiva; qui invece interesse è preso nella linea dinamico-istintiva: o come *interesse-bisogno* — (Claparède: « L'interesse del fanciullo è sempre rivelatore di un bisogno, come nell'ordine fisiologico così in quello **Interesse**

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. In questo nuovo clima, infatti, nacque il concetto di « autoeducazione » e la polemica relativa.

Individualizzazione e socializzazione

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 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.

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

1. Il « naturalismo pedagogico », che ebbe per padre Rousseau, ha il suo prolungamento, tramite l'apporto scientifico, nella pedagogia del naturalismo attivistico.

2. Il ripudio di *finalità* oggettive e trascendenti, già collegato al meccanicismo e naturalismo illuministico, riappare giustificato dalla ametafisicità della mentalità scientifica, psicologistica, pragmatista, 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 più preme è lo « sviluppo naturale », non intralciato dall'ordinazione a fini trascendenti.

Da ciò risulterà la qualifica che dovremo dare al « puerocentrismo » di questo tipo d'attivismo: puerocentrismo naturalistico; al centro il bambino (l'educando) come « natura ».

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 aspetti.

224. Attivismo personalistico cristiano

Ma non possiamo ridurre l'attivismo a *questo* attivismo. C'è un attivismo più integralmente umano, e degno anche da parte degli storici, di più attenta considerazione: l'attivismo spiritualistico, personalistico, cristiano. Anche per questo dicevamo difficile stabilire una origine comune dell'attivismo; perchè non c'è « un » attivismo, ma ci sono diversi attivismi, che si qualificano diversamente a seconda della filosofia, o almeno dell'ideologia su cui si fondano.

Se non vogliamo ridurre l'attivismo a « metodologia » più che a « dottrina

pedagogica » (infatti è sul piano metodologico che l'attivismo si è mostrato fecondo). Allora il valore dell'uno o dell'altro va giudicato in base alla rispondenza realistica all'integralità storica dell'uomo (dell'educando) nella sua costituzione ontologica e nel suo ordinamento teleologico. Perchè questo, e non il puro *procedimento* è educazione. Considerato in questa globalità del problema e del fatto educativo, si vedrà che il vero attivismo è debitore al passato più di quanto possa sembrare; ed è ancorato alla storia, alla filosofia, alla teologia per quel che riguarda significati e orientamenti della vita umana e contenuti formativi e culturali; quanto è legato alla psicologia, alla pedologia, alla sperimentazione per quel che riguarda fasi e caratteristiche dello sviluppo e rispondenza di procedimenti educativi e didattici.

La storia e la tradizione nello attivismo

Pur riconoscendo la parte importantissima dovuta agli studi psicologici moderni, diremo quindi che l'attivismo è un prodotto della storia, gradualmente preparato come ogni altra conquista pedagogica (e anche in queste brevi note ne abbiamo indicato alcuni validi precursori). Anche il naturalismo con il quale la pedagogia nuova è nata collegata, è un prodotto del tempo — dell'illuminismo, del positivismo, del pragmatismo come s'è rilevato —. Ma la pedagogia nuova, apparsa sotto l'insegna del naturalismo, non è condizionata ad esso. Scuola nuova e naturalismo sono collegati per circostante storiche e contingenti; non per ragioni inerenti all'essenza stessa della vera educazione in genere o dell'attivismo pedagogico in specie.

Interessi totali

Il più completo e più genuino attivismo è quello che sollecita e risponde a tutti gli « interessi » dell'educando, sia in una visione orizzontale (interessi individuali e sociali), sia in una visione verticale (interessi biologici e spirituali, naturali e soprannaturali, temporali ed eterni; in rispondenza alla gerarchia dei valori, che avvolgono e permeano l'esistenza umana); 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.

Si parlerà ancora di « puerocentrismo » (d'accordo con la scuola nuova e con la nuova luce sotto cui è visto il fatto dell'educazione), ma sarà un puerocentrismo personalistico: al centro il bambino come *persona,* nell'armonica integralità delle sue relazioni e orientamenti ai valori e alla verità.

L'argomento richiederebbe più ampio discorso — per il quale il lettore potrà ricorrere a studi specializzati, — ma intanto possiamo concludere che come l'unica pedagogia integrale oggi non può non essere cristiana, così attivismo completo può essere solo un attivismo cristiano.

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

225.

Padre dell'attivismo americano, John Dewey[1] 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 sopra enunciati.

---

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

Filosofia e pedagogia

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

Monismo naturalistico

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 del tutto, ma vi si inserisce con una sua superiorità non qualitativa, ma di grado. Monismo, dunque, evoluzionistico e naturalistico.

Il pensiero-strumento

Il pensiero, nel divenire del tutto, rappresenta una *funzione* particolare, in quanto quel divenire — soprattutto nella sua dimensione sociale — 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. L'attività del pensiero è tutta in questo continuo sperimentare e risolvere problemi. È promozione del progresso nel superamento delle situazioni concrete. In questo senso, funzione del pensiero è la scoperta di « significati », vale a dire l'intuizione di quello che le concrete situazioni promettono, cioè di quello che da esse è possibile sviluppare. Cosicchè la conoscenza è in certo qual modo prevenire il futuro. 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 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.

226. Moralità

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 teleologicà 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. « Nella nostra indagine circa gli scopi dell'educazione non ci occupiamo perciò di trovare un fine al di fuori del processo educativo, al quale subordinare l'educazione. Tutta la nostra concezione lo vieta ».

L'unica finalità pedagogica è dunque quella immanente allo stesso sviluppo della vita dell'uomo, la cui realizzazione costituisce anche l'unica possibile dimensione morale della stessa vita umana. Ma lo sviluppo e l'attuazione della vita dell'individuo è essenzialmente collegata con quella della società di cui fa parte; con essa dunque sarà anche collegata sia la finalità dell'educazione, sia l'impostazione morale della vita: educazione e moralità sono essenzialmente in funzione sociale; moralità è socialità, morale è sociologia, educazione morale è educazione sociale. « Tutta l'educazione che sviluppa la facoltà di partecipare effettivamente alla vita sociale è morale ». « La qualità morale e quella sociale della condotta sono in ultima analisi identiche fra loro » (*Democrazia e educazione*).

Socialità, fine...

La socialità è dunque punto di raccordo di tutto quanto riguarda l'uomo e 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 costituisce il fine dell'educazione.

...e fattore dell'educazione (interazione)

Ma la socialità non è solo il fine dell'educazione, ne è anche il *fattore precipuo*. L'uomo infatti (*l'educando*) si plasma nel contatto col suo mondo sociale. « L'educazione è il metodo fondamentale del progresso e della riforma sociale. Il dovere quindi che la comunità ha di educare è il suo supremo dovere morale ». Qui s'imposta il fondamentale concetto deweyano dell'« *interazione* »: l'educazione è interazione individuo-società; l'individuo agisce sul progresso della società (questo è il precipuo campo d'azione della sua intelligenza), ma molto più la società è plasmatrice dell'individuo, che risulta così fattura della società (vien fatto di pensare alle « matrici » della pedagogia positivistica di Ardigò). Ora se la vita e il sapere dell'uomo si costituisce essenzialmente nell'esperienza e nell'interazione con la società, l'educazione consisterà nella saggia organizzazione di questa esperienza, per facilitare il suo costituirsi; ed esigerà un intimo collegamento con la società e una strutturazione sociale.

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 —.

227. Attivismo e sperimentalismo

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 (*To learn by living and by doing*). 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 fu-

sione 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.

Lavoro

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.

Democrazia

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.*

228. 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; monismo naturalistico 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.

4. - Adolfo Ferrière, apostolo della scuola attiva.

229. 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 [2], iniziatore 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.

Ferrière e Bergson 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.

Il suo pensiero si ispira 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.

Ma anche con la tonalità bergsoniana dell'*élan vital* è pur sempre l'impostazione naturalistica quella che predomina e impronta di sè tutta la pedagogia di Ferrière. La concezione stessa dello slancio vitale ammanta la dottrina fondamentalmente naturalistica dell'interesse come pura spontaneità, senza giungere alla portata metafisica dell'intuizione vitale bergsoniana. Del resto Ferrière non ha alcuna difficoltà ad ammettere ed accettare (contrariamente alla dottrina di Bergson) l'apporto della psicologia sperimentale, della pedologia, della psicotecnica. Così accanto al principio dello slancio vitale accoglie come legge fondamentale un'eredità delle scienze biologiche positivistiche: la *legge delle ricapitolazioni biogenetiche:* ogni fase dello sviluppo individuale fa riscontro a una fase dell'evoluzione della specie. Dall'apporto della legge biogenetica è pervaso anche un'altra concezione di Ferrière, quella dei « *tipi psicologici* », in base alla quale egli caratterizza di sei in sei anni l'età evolutiva per il predominio d'un tipo di attività (sensitività, imitazione, intuizione, riflessione). Questi tipi pscologici corrispondono alla mentalità d'un periodo o fase dell'evoluzione della specie.

...legge biogenetica

...e naturalismo Questi rilievi ci permetteranno di constatare che anche nell'ecclettismo di Ferrière la nota unificatrice è proprio il fondamentale « naturalismo ». Naturalismo però a tinta spiritualistica, che non impedisce un senso di dipendenza dall'Essere supremo e di ritorno a Lui, dando all'educazione un'impronta di almeno vaga religiosità.

---

2. Della ricchissima produzione pedagogica di FERRIÈRE ricordiamo *La scuola attiva; La scuola su misura.*

5. - Educazione attiva in Italia - Maria Montessori (1870-1952).

230. 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 [3].

Il fanciullo

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 (« messianismo del fanciullo »).

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

La casa dei bambini

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.

6. - Rosa (1866-1951) e Carolina Agazzi (1870-1945).

231. 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 troviamo nel metodo delle sorelle Agazzi [4], che per la sua diffusione fu chiamato il metodo italiano.

Scuola materna

Frutto di profonda intuizione pedagogica delle due maetsre, più che di premesse scientifiche, esso nasce come reazione al froebelismo e all'aportismo. Il

---

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

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

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 peculiare 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.

Le cianfrusaglie

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

Ci dispensiamo dall'indicazione di altri metodi attivistici. Della loro molteplicità e delle caratteristiche di ognuno si parla nel settore dedicato alla didattica.

7. - Giorgio Kerschensteiner (1854-1932) e l'attivismo oggettivo.

Giorgio Kerschensteiner, di Monaco; che ha legato il suo nome soprattutto all'organizzazione della « scuola del lavoro » (*Arbeitschule*). Anch'egli è ampiamente eclettico quanto alle fonti del suo pensiero pedagogico: attinge infatti a Dewey quanto alla concezione del progresso sociale e all'attivismo dei metodi educativi; allo spiritualismo tedesco nello storicismo del Dilthey e nella filosofia dei valori di Windelband; nè manca un influsso del sociologismo (Natorp). **232.**

Anche se non è un grande pensatore, supera nella sua sintesi e nella sua opera educativa il naturalismo di altre concezioni attivistiche e di altri metodi educativi, per la tonalità spiritualistica e personalistica e per il riconoscimento dei valori oggettivi, orientatori dell'opera dell'educazione. Proprio per la fondamentale importanza attribuita nel sistema a questi « valori » oggettivi, trascendenti lo sviluppo dell'educando, e alla realizzazione dei quali lo sviluppo stesso è ordinato e condizionato, il suo è chiamato « *attivismo oggettivo* » (in opposizione al soggettivismo dell'impostazione naturalistica).

Valori oggettivi

Questo principio fondamentale si articola nei vari aspetti del programma e dei procedimenti educativi.

Cultura

a) Nella concezione della « cultura » come arricchimento oggettivo della società, attuantesi attraverso la storia, e che deve essere personalmente assimilato mediante l'educazione.

Lavoro pedagogico

b) Nella « scuola del lavoro » (*Arbeitschule*), nella quale al lavoro è affidato un preciso compito formativo e moralizzatore, per l'adeguazione a un oggettivo « valore ». Questa è la funzione affidata al « *modello* » da realizzare nel lavoro con determinati requisiti di strumenti, di tempo, di precisione. Per questo si urge l'esigenza e l'educazione all'« autoesame » e « autocontrollo » nel confronto con il modello. La scuola del lavoro afferma quindi un attivismo non anarchico, o debole; ma plasmatore di personalità.

Socialità

c) Nella sostanziale orientazione sociale di tutta l'opera educativa: realizzazione personale del valore sociale della vita umana; come servizio e dedizione alla società e allo Stato attraverso l'esercizio della professione, alla cui preparazione contribuisce grandemente la stessa scuola del lavoro.

L'attivismo di G. Kerschensteiner, quindi, costituisce un valido apporto alla educazione nuova; rispettoso e assertore sia dei valori che della dignità della persona umana. Della sua abbondante produzione segnaliamo soprattutto *Concetto dell'educazione civica, Concetto della scuola di lavoro, Teoria della formazione.*

8. - Attivismo Cristiano. A. Manjon e E. Devaud.

233. § 78 § 224

Come si è visto, l'attivismo cristiano non è in preconcetta e totale opposizione alla scuola nuova, ma è in sostanziale atteggiamento di valorizzazione e accettazione di quanto di positivo la tecnica e il progresso ci hanno portato; e di necessaria integrazione di quanto nell'impostazione dottrinale, programmatica e metodologica dell'attivismo naturalistico è rimasto lacunoso.

Delle forme d'attivismo che abbiamo considerato alcune rientrano già in questo quadro: così di pieno diritto quello per l'educazione infantile delle sorelle Agazzi, e sostanzialmente anche quello di G. Kerschenteiner. Segnaleremo tuttavia qualche esempio di pedagogisti e educatori che dell'attivismo specificamente cristiano hanno fatto la missione della loro vita.

Attivismo cristiano

ANDRÉS MANJÓN (1846-1923) attua una delle più chiare forme d'attivismo cristiano, operando una felice sintesi tra un sano tradizionalismo e le migliori esigenze emerse nella scuola nuova, di cui fu precursore.

Dopo la dura esperienza d'una scuola completamente inadeguata alla sua missione (a Sargentes prov. di Burgos, nella Spagna), nella quale il clima era dato dagli aspetti meno validi d'un metodo disciplinare e didattico di scuola antica, in ambiente chiuso, opprimente, senz'aria e senza sole, maturò l'idea d'una scuola dove i ragazzi avessero per tetto lo stesso cielo e l'insegnamento fosse il prodotto d'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 laicismo 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 quaranta 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 del cammino 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. Le scuole 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 svolgere 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 compie, e che si convertono poi in preziosi scritti pedagogici e didattici, arricchiti da altri libri che scrive col preciso scopo di formare pedagogicamente i maestri e gli allievi.

Attivismo personalistico

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 *to learn by living and by doing* del Dewey viene attuato in un senso integrale, perfetto.

Sebbene non lo si possa dire 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.

Gioco e lavoro

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 nel-

l'« École 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.

234. Mons. Eugenio Dévaud (1876-1942), un altro esempio del rifiorire pedagogico della Svizzera, può essere considerato l'apostolo dell'attivismo cattolico e della cristianizzazione della scuola nuova. Fondamentale a questo proposito è la sua opera *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano,* assieme ad altri scritti, tra cui *La scuola affermatrice di vita.*

I contenuti della pedagogia di Dévaud non si possono ridurre (quasi coartare) a pochi punti o a uno scarno schema, perchè esplicitamente o implicitamente sono una completa riposizione della dottrina pedagogica cattolica sotto la prospettiva delle istanze e della metodologia attivistica; o, se si preferisce, una assunzione e valorizzazione della metodologia attiva sulla base dell'integrale sintesi cristiana, attuando la sintesi vitale di ciò che è essenziale nelle due ispirazioni.

Assolutezza dei fini

Vi troviamo quindi, da una parte i concetti fondamentali di « valori », di « fini », di « verità »; l'impostazione spiritualistica, personalistica, religiosa; la prospettiva temporale ed eterna; la conciliazione di spontaneità e di legge, di libertà e di autorità, di naturalità e di trascendenza. Dall'altra è sentito il bisogno di fondare l'opera educativa sull'« attività » dell'educando, sulla rispondenza ai suoi « interessi » (spontanei o suscitati); di adeguamento « metodologico » alle esigenze dello sviluppo; di rinnovamento quindi della scuola. È accolto l'apporto della psicologia, della pedologia, con la conseguente istanza puerocentrica.

Adeguamento dei metodi

Ne risultano grandemente vivificate la scuola, l'educazione, e la missione del maestro-educatore. Il Dévaud è perciò un benemerito della scuola, e un apostolo sia dell'attivismo che della più genuina pedagogia cristiana.

9. - Pedagogia sovietica. A. S. Makarenko.

235. Una esperienza caratteristica in questa prima metà del xx secolo è costituita dalla pedagogia e dalla scuola sovietica. Caratteristica, diciamo, sia per le sue alterne relazioni con i movimenti e le dottrine pedagogiche dell'Occidente, sia per il suo intimo significato.

L'opera pedagogica sovietica, subito dopo la rivoluzione del 1917, si propone il compito di risollevamento d'una situazione scolastica popolare fallimentare, mediante la lotta contro l'analfabetismo e la formazione della classe operaia. Si ha così nel 1918 la scuola unica di lavoro aperta a tutti gratuitamente. Gran parte di quest'opera di rinascita è dovuta all'industriosa attività della moglie di Lenin, Nadezda Kostantinovna Krupskaja Ulianova (1869-1939).

Educazione politica e partitica

Alla base di tutta l'educazione sovietica è sempre l'intento politico; in essa s'accentua la forza orientatrice preponderante dello stato e del partito: educatore e moralizzatore del popolo — al disopra dell'avvicendarsi di metodi e

tecniche diverse — è quindi fondamentalmente lo stato e il partito. Questa realtà assumerà nella sua impostazione sfumature diverse, fino alla più sistematica presentazione del « collettivo » fatta da Makarenko.

L'orientamento e lo scopo precipuo dell'educazione è il progresso economico e sociale. In questo senso è impostata la scuola del lavoro; e così s'intende la tendenza all'industrializzazione, e la prevalenza data agli studi tecnico scientifici.

La dottrina filosofica che costituisce il sostrato di tutta la concezione pedagogica è il « materialismo storico », con le implicanze che esso comporta di fronte ai valori, alla verità, alla persona, alla religione, alla cultura.

Il cangiante atteggiamento di fronte alla pedagogia occidentale si articola in una prima apertura alle dottrine e ai metodi attivistici. Di essi si accettano soprattutto quelli che maggiormente s'accordano con l'impostazione dottrinale pedagogica socialista dei sovietici: Dewey, Kerschensteiner, Decroly. Si attua così una introduzione di metodi attivi nell'educazione e nella scuola.

Il più valido rappresentante in questo campo è Anton Vassilievic Lunaciarski (1875-1933), che adatta i criteri attinti specialmente a Dewey a un contenuto linearmente socialista, su una concezione classista della società e della stessa funzione educativa. La sua attività pratica si concretizzò nella istituzione di varie scuole sperimentali. Adottò moderatamente il metodo dell'autogoverno (limitandolo alle classi superiori, oltre i 13 anni); organizzò il lavoro nelle scuole, passando dal lavoro obbligatorio, al lavoro libero regolato dagli stessi ragazzi, giungendo a creare poi per il lavoro collettivo l'attività a gruppi col « metodo di brigata-laboratorio ». Sul tipo dei centri d'interesse, largamente attuato nell'attivismo occidentale e meglio elaborato da Decroly, modellò l'« insegnamento concentrico » diviso in tre gradi con tre successivi centri d'interesse: la campagna, la città, campagna-città.

Ma l'esperimento attivistico parve troppo borghese e liberale; più consono alla mentalità occidentale che a quella sovietica. Lunaciarski fu esonerato dalle sue mansioni; la direzione delle scuole fu assunta centralmente dal partito secondo il nuovo impulso, alla successione di Stalin (1929).

236. A. S. Makarenko

L'esponente più qualificato della nuova linea è Anton Siemionovic Makarenko (1888-1939). Con lui, con le sue esperienze nei riformatori, con i suoi scritti [5], si abbandona l'ondata di attivismo e si accentua da una parte il quadro dottrinale programmatico sovietico (naturalismo, materialismo, scientificità, progresso, socialità, lavoro); dall'altra si cura metodologicamente l'impostazione rigida e autoritaria del fatto educativo nei suoi molteplici aspetti: austerità d'impegno, intransigenza disciplinare, sistematicità di procedimenti e unità di direttive. Tutto realizzato in un messianico alone di ottimismo e di entusiasmo

5. Delle principali opere di Makarenko sono tradotte in italiano: *Poema pedagogico* (tr. it. Roma, Edizioni Rinascita 1952); *Bandiere sulle torri* (tr. it., 2 voll., Roma, Edizioni di cultura sociale); *Consigli ai genitori. L'educazione del bambino nella famiglia sovietica* (Roma, Associazione Italia-URSS, 1952).

— clima e fattore esso stesso di educazione —; nello spirito, anzi alla presenza fisica del « collettivo », che costituisce la sorgente prima e il fine assoluto dell'educazione, l'idea madre, o meglio la realtà suprema, dalla quale ogni procedimento si articola e prende significato e nella quale tutto converge e sistematicamente si unifica. L'educazione è educazione *del collettivo* (più che del singolo), *nel collettivo* e *attraverso il collettivo* (in un quadro unificatore simile per l'impostazione a quello del monismo idealistico).

Riportiamo da P. Braido una pagina nella quale sono riassunti i tratti fondamentali della pedagogia di Makarenko: « 1) Anzitutto il suo esplicito, consapevole, voluto carattere sovietico. Si parla di "fede nell'uomo". È parola significativa: è ortodossa "fede" marxistica, che crede solo nell'uomo e alle sue forze, con una chiara qualifica materialistica e collettivistica: l'uomo "solo" con gli altri uomini, unici costruttori della propria felicità, felicità soltanto terrena; 2) il carattere coerentemente collettivistico della pedagogia di Makarenko viene riaffermato anche nella sua centralità metodologica; tutta la pedagogia di M. fa capo al "collettivo pedagogico"; 3) alla sua luce vengono ritrattati tutti i temi tradizionali della scienza pedagogica: il rapporto educativo fondato sul binomio "educando-educatore" viene sinteticamente conciliato nella triade dialettica "educando-educatore nel collettivo"; 4) assume, così, tutto un diverso significato l'incertezza, il "rischio" immanente all'opera educativa; 5) mentre, invece, dal punto di vista organizzativo, è spiccatissimo il tono generale di severità, di rigore, di ineluttabilità: al giovane si deve chiedere molto, perchè *deve* essere felice, se devono e vogliono essere felici tutti; e molto si deve esigere dagli educatori, produttori di felicità solo a condizione di acquistare, quasi con sforzo "ascetico", capacità e qualità pedagogico-didattiche concrete (la "maestria") e, soprattutto se disposti a rinunciare a se stessi, per inserirsi totalmente nel collettivo; 6) e, quindi, l'"attivismo", "lo spirito di iniziativa" appaiono abbondantemente soverchiati dalla superiore esigenza dell'unità: unità di direzione e di piani; unità nella "rappresentanza" di autorità di fronte al collettivo pedagogico (comandante di servizio o di turno); unità di ispirazione e di decisione dell'"assemblea generale", abilmente manovrata dal "gran capo" di tutto, che fa lavorare gli organi politici o partitici (Gioventù comunista e pionieri); 7) ne rappresentano il corollario la rigorosa disciplina, le forme militari, i castighi; 8) ed infine, ultimo in ordine *executionis,* ma primo in ordine *intentionis,* quello che è il segno, l'espressione, il risultato di ogni organizzazione: il lavoro produttivo, creatore di valori e di felicità personale e collettiva, affiancato dalla scuola e preparato, nell'età fanciulla, dal gioco (gioco *per* il lavoro, gioco *al* lavoro, gioco-lavoro) » [6].

---

6. Braido P., *L'esperienza pedagogica di A. S. Makarenko educatore sovietico,* in « Orientamenti Pedagogici », Torino, S.E.I. 1959 (VI) n. 1, p. 63 s.; cfr. anche Braido P., *Makarenko,* Brescia, 1959, pp. 224.

Considerando le forme attraverso cui si sta affermando la pedagogia sovietica non possiamo non vedervi una rinnovata presentazione del tipo di formazione già elaborato dalla pedagogia positivistica, con le sue « matrici » sociali. Il fondamento materialistico vi è del resto quanto mai consono.

Nel quadro della pedagogia contemporanea, di fronte alle moderne realizzazioni ispirate a libertà, spontaneità, democrazia, la situazione educativa sovietica — soprattutto nella forma realizzata e teorizzata da Makarenko — ci riappare in qualche modo la situazione dell'antica Sparta totalitaria, assolutista, statalista, di fronte alla umanistica e liberale cultura delle altre città greche. Lo sviluppo scientifico e tecnico si è grandemente affermato; manca però quello che è affermazione e liberazione umana, e celebrazione di autonome personalità: manca assolutamente l'afflato vivificante della spiritualità.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

237. 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*. 3 voll., Le Monnier, Firenze.

238. *Pedagogia antica.*

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. Trad. it.

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

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

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.

Pedagogia cristiana. 239.

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

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

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

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

POURRAT P., *La Spiritualité Chrétienne.* 4 voll., 2ª ed., Paris 1946-1947.

NARDI B., *Il pensiero pedagogico del Medio Evo,* a c. di B. Nardi. Coediz. Giuntine-Sansoni, Firenze 1956.

MANACORDA G., *Storia della Scuola in Italia.* 2 voll., Sandron, Palermo 1913.

S. AGOSTINO, *Antologia Pedagogica,* a c. di V. Miano. S.E.I., Torino 1958.

GONSETTE J., *Pierre Damien et la culture profane.* Louvain 1956.

LESNE E., *Les Ecoles de la fin du VIII s. a la fin du XII.* Lille 1940.

DELHAYE P ., *L'organisation scolaire au XII^e siècle,* in « Traditio ». New-York 1947 (V), pp. 211-268.

HASTINGS RASHDALL, *The Universities of Europe in the Middle Age.* Oxford, 3 voll., rist. 1951.

P. IRENEO, *Il pensiero pedagogico di S. Tommaso.* Roma, UCIIM, 1957.

CASOTTI M., *La pedagogia di S. Tommaso d'Aquino.* La Scuola, Brescia 1931.
— *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.* S.E.I., Torino, 1953.

Pedagogia moderna. 240.

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.* Milano, Vita e Pensiero, 192

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

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

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

GARIN E., *L'educazione in Europa* (1400-1600). Bari, Laterza, 1957.

— *Il pensiero pedagogico dell'Umanesimo,* a cura di E. Garin, Coediz. Giuntine-Sansoni, Firenze 1958.

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

— *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.

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^e siècle*. Picard, Paris 1894.

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

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

— *Orientaciones pedagógicas de las Escuelas Pías*. Madrid 1950.

AA. VARI, su S. Giuseppe Calasanzio, « Revista Calasancia », Madrid 1957, n .12, numero unico di pp. XIX-736, nel IV centenario della nascita del Santo.

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.

RIGAULT G., *Histoire générale de l'Institut 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.

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.

LAMA E., *Il pensiero pedagogico dell'Illuminismo,* a c. di E. Lama. Coediz. Giuntine-Sansoni, Firenze 1958.

DELEKAT F., *Pestalozzi. L'uomo, il filosofo, l'educatore*. Trad. La Nuova Italia, Firenze 1928.

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, S.E.I., Torino.

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

BORGHI L., *Il pensiero pedagogico del Risorgimento Italiano,* a c. di L. Borghi. Coediz. Giuntine-Sansoni, Firenze 1958.

M. AGOSTI-V. CHIZZOLINI, *Risorgimento educativo nell'800 italiano.* La Scuola Ed., Brescia 1942.

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

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

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

— *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.

— *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.

BRAIDO P., *Il Sistema Preventivo di Don Bosco.* P.A.S., Torino 1955.

— *Don Bosco.* Brescia, La Scuola, 1957.

S. G. Bosco, *Il metodo preventivo. Con testimonianze ed altri scritti inediti.* Introduzione e note a cura di M. Casotti, La Scuola Ed., Brescia 1940.

Ricaldone P., *Don Bosco educatore.* 2 voll., Libreria Dottrina Cristiana, Colle Don Bosco, Asti, 1951-1952.

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

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 », S.E.I., Torino 1955.

Spirito U., *Il pensiero pedagogico del Positivismo,* a c. di U. Spirito. Coediz. Giuntine-Sansoni, Firenze 1958.

241. *Pedagogia contemporanea.*

Stefanini L., *La pedagogia dell'idealismo giudicata da un cattolico.* S.E.I., 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, S.E.I., 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.

— *Democrazia e educazione.* La Nuova Italia, Firenze 1949.

Corallo G., *La pedagogia di Giovanni Dewey.* S.E.I., Torino 1950.

Occhio G., *Umanesimo americano anti-deweyano.* P.A.S., Torino 1955.

Titone R., *Presupposti teoretici della psicologia funzionale.* P.A.S., Torino (Roma) 1956.

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.

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

De Hovre, *Le Catholicisme, ses Pédagogues, sa Pédagogie.* A. Dewit, Bruxelles 1930.

Volpicelli L., *Storia dell'educazione sovietica.* La Scuola Ed., Brescia, 9ª ed. 1951.

Braido P., *Makarenko.* La Scuola Ed., Brescia 1959.

AA. vari, in « I problemi della pedagogia », numero dedicato alla educazione e alla scuola russa.

3.

ELEMENTI DI METODOLOGIA DELLA RICERCA PSICO-PEDAGOGICA

di Luigi Calonghi

INTRODUZIONE

MOMENTI E METODO DELLA RICERCA SCIENTIFICA

242. La Pedagogia e l'uso di metodi scientifici

La pedagogia come scienza pratico-poietica, in quanto cioè scienza di procedimenti pratici, di mezzi e tecniche educative, utilizza anche i dati delle scienze positive che la possano interessare e alle medesime chiede il controllo, dai rispettivi loro punti di vista, dei risultati da essa raggiunti. Il pedagogista si trova quindi nella necessità di dover capire la struttura e il linguaggio di queste scienze, per potersi informare intelligentemente intorno alle loro acquisizioni; di conoscerne le possibilità per poter rinviare agli specialisti delle medesime in vista di una soluzione dei suoi problemi.

Oltre che utilizzarne le conclusioni l'uomo della pratica dovrà anche cercare di accostare i modi di procedere della scienza per perfezionare i propri strumenti modellandoli e verificandoli con quelli scientifici, per ispirarvi i propri concetti e la terminologia, per rendere sempre più sicure le vie attraverso cui cerca una generalizzazione e un arricchimento della propria esperienza e infine per rendere questa trasmissibile.

Quadro dei problemi

Per rispondere agli scopi ora indicati, nella *Introduzione* si sono richiamate le tappe fondamentali che conducono ad un sapere scientifico-positivo, insistendo particolarmente sulle caratteristiche dell'osservazione sistematica e di quella empirica come via alla precedente e come ausilio di ogni educatore. Oltre alla conquista della certezza scientifica attraverso l'osservazione si è parlato anche della verifica per esperimento.

Questi due procedimenti esigono la descrizione accurata delle situazioni e dei fattori che vi operano e quindi l'impiego di mezzi adatti. Per questo, data la novità dell'argomento, la prima sezione tratta con maggiore ampiezza delle applicazioni pratiche dirette cui è suscettibile: dei reattivi, dei saggi, del colloquio e del questionario. Insieme vengono fornite alcune informazioni essenziali circa il sondaggio dell'intelligenza e delle attitudini in genere, degli aspetti dinamici della personalità e del profitto.

La seconda sezione è consacrata alla presentazione elementare di procedimenti statistici allo scopo di dare dei più semplici tra questi una conoscenza operativa e degli altri una informazione sufficiente per capire le ricerche psico-pedagogiche presentate in una maniera non strettamente tecnica.

La trattazione oltre a proporre conclusioni, ha cercato di lasciar intravedere i problemi e gli studi fondamentali ed è stata corredata da frequenti rinvii bibliografici tali da aiutare per un approfondimento dei punti salienti.

243. Adozione del metodo positivo-sperimentale nello studio dei fatti psicologici e pedagogici

Dalla fine dell'Ottocento, per varie ragioni, si sono fatti più sistematici i tentativi di estendere anche alle scienze dell'uomo (psicologia, pedagogia e sociologia) il metodo positivo-sperimentale che così buoni risultati aveva dato in altri settori [1].

L'adozione di tale metodo significa che si cerca di dare, di questi fenomeni, una descrizione rigorosa attraverso una ricerca di nessi che ci illustrino il loro modo costante di mostrarsi e di comportarsi. Un fatto è adeguatamente descritto quando siano stati identificati i fattori (le variabili) cui è « associato », quando cioè si possa inquadrare in uno schema come questo:

$$C = f(F)$$

in cui:

C = un certo comportamento; un fatto educativo.

f = è funzione di...

F = simbolo dei fattori che condizionano l'apparizione e le modalità d'un fatto educativo, di un determinato comportamento.

Quando nella descrizione si è giunti a questo punto si è in grado di affermare che un certo modo di agire è abitualmente connesso con determinate condizioni (dipende da certe variabili) e si è praticamente formulata una legge, raggiungendo la perfezione della descrizione cui mirano le scienze positive.

Per giungere alla conclusione sopra indicata si dovrà passare per quelle che, dall'epistemologia scolastica, sono state indicate come le fasi principali del processo induttivo, che si suppongono note al lettore.

Le vie fondamentali attraverso le quali può effettuarsi la verifica di una ipotesi e quindi l'affermazione di una legge, sono l'osservazione e l'esperimento.

Diremo ora qualcosa sia dell'uno che dell'altra.

1. - L'osservazione.

244. Preparazione all'osservazione sistematica

Raramente un'ipotesi o un aspetto della situazione da verificare attraverso osservazione sistematica si presenteranno subito con chiarezza e precisione alla mente del ricercatore. L'osservazione sistematica, come la sperimentazione, ha

1. La storia della psicologia e della cosidetta pedagogia sperimentale ci indicano le tappe, le incertezze e i primi frutti di questo studio scientifico dei fatti psico-pedagogici. Cfr. per la storia della Psicologia, da questo nostro punto di vista, G. Zunini, *Psicologia*. Brescia, Morcelliana, 1958, pp. 263. Per un rapido *excursus historicus* sulla pedagogia sperimentale vedasi: R. Buyse, *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles, Lamertin, 1935, pp. 467, e P. Braido, *Introduzione alla Pedagogia*. Torino, PAS, 1955, Cap. VII Ped. Sperimentale.

bisogno d'un lungo lavoro preparatorio, che consenta di vedere in tutta la sua portata concreta il problema e che permetta di intuire quali sono i fattori che vi prendono parte, le circostanze che dobbiamo controllare, il punto di vista da cui dobbiamo metterci, i segmenti che dobbiamo particolarmente osservare per cogliere il nocciolo di quanto ci interessa, i mezzi, il tempo, i soggetti che vanno scelti, ecc.

Accanto ad un'osservazione sistematica è conveniente, quindi, parlare di una osservazione empirica preliminare alla precedente (oltre che alla formulazione di ipotesi) e familiare ad ogni educatore o psicologo, anche per scopi pratici.

a) Osservazione empirica.

...l'osservazione empirica:

È la descrizione dei fenomeni condotta senza rigore scientifico, senza cioè rendersi conto esplicitamente e sistematicamente che vengano realizzati tutti i principi e procedimenti richiesti per concludere con certezza attorno al comportarsi dei fenomeni.

Si possono segnalare come frutto di questo tipo di osservazione:

documenti pubblici

— I documenti di carattere « amministrativo o pubblico », come resoconti, relazioni d'ufficio, registri, cronache, presentazioni al pubblico fatte su giornali o con altri mezzi, quando tutte queste cose diano una sufficiente garanzia di obbiettività e completezza.

Per essere utilizzato anche su un piano scientifico questo materiale deve essere sottoposto ad un vaglio condotto secondo i criteri della metodologia storica. Potrà allora servire per studi di pedagogia, didattica e sociologia.

...personali

— I documenti di carattere « personale »: autobiografie, diarii, lettere, biografie scritte da genitori o educatori, storie di casi, a cui si possono aggiungere le annotazioni psicologiche, didattiche e pedagogiche effettuate dagli educatori su ragazzi, metodi di insegnamento o di formazione.

Tali strumenti sono stati sovente presi in considerazione, e non sempre con sufficiente senso critico, nello studio della età evolutiva o di altri fenomeni psico-pedagogici [2].

...o particolarmente significativi

— I documenti presentanti « particolari garanzie » perchè si limitano a registrazioni stenografiche, col magnetofono o cinematografiche di fatti e detti, oppure perchè sono stati redatti da studiosi (tali ad esempio possono considerarsi le osservazioni compiute dal Decroly sulla figlia adottiva e da Binet sulle proprie figlie) anche se al di fuori di vere e proprie ricerche scientifiche.

Si possono forse far rientrare in questa categoria le osservazioni o monografie raccolte da Insegnanti ed Educatori usando di apposite guide all'osservazione [3].

---

2. Un esempio di uso prudente di questi documenti si ha in: F. Trasher, *The Gang*. Chicago 1927.

Rilievi fatti con competenza e rigore sui metodi usati nello studio dell'età evolutiva si troveranno in A. Gemelli, *La psicologia dell'età evolutiva*. 5ª ed. Milano, Giuffré, 1956, p. 385, passim. Cfr. pure C. W. Allport, *The use of personal documents in psychological science*. New York, 1942.

3. R. Gaillat, *Analyse caractérielle des élèves d'une classe par leur maître*. Paris, PUF, 1952,

Il punto debole di queste guide è nell'empiricità delle categorie indicate come quadri di raccolta delle osservazioni compiute e la non sempre accertata rilevanza delle manifestazioni psicologiche segnalate come caratteristiche di questo o quel tratto della personalità. D'altra parte questa deficienza è spesso imputabile alla difficoltà di adeguare la terminologia della psicologia sperimentale alle esigenze pratiche, e alle incertezze nell'assegnare un significato univoco ed accettabile ai termini psicologici. Qualora si ovviasse agli inconvenienti ora citati e si addestrassero convenientemente gli osservatori si avrebbe un'osservazione sistematica e un materiale di notevole valore. Gli Insegnanti e gli Educatori migliorano le loro osservazioni e ne traggono maggior frutto sostituendo ai quaderni di note, strumenti come quelli ora indicati.

Le osservazioni condotte nei tre modi sopraindicati hanno il vantaggio di dare un'idea dello sviluppo di un fenomeno e di fornirci magari il contesto in cui il medesimo si svolge; possono però avere il difetto di rivolgersi a pochi ragazzi, di esser condotte in maniera più o meno rigorosa o di provenire da osservatori disparati quanto ad obbiettività, acume e completezza.

In genere si può dire che il valore e l'utilità delle osservazioni empiriche sono condizionati oltre che dalla bontà dei procedimenti adottati, dalla sagacia e dalla preparazione dell'osservatore che conoscerà i fatti in modo da sapercisi sicuramente orientare, saprà intuire i veri punti-chiave delle situazioni, cogliere i passaggi obbligati da cui si può osservare l'attività liberamente manifestata del soggetto ed aver sottomano accorgimenti semplici ed adatti per registrare con fedeltà e interpretare con sicurezza quanto ha osservato.

b) Osservazione sistematica.

245. L'osservazione sistematica, necessaria per verificare la consistenza di una ipotesi fatta, deve essere condotta secondo i principi riflessamente e sistematicamente applicati della logica dell'induzione. Deve quindi estendersi in maniera adeguata ai fattori che intervengono in una situazione ed esser in grado di fornire una descrizione esatta e completa dell'azione dei medesimi; deve disporre di strumenti e procedimenti obbiettivi e, quando sia necessario, far uso anche di procedimenti statistici che l'aiutino nella descrizione e interpretazione dei fenomeni ed autorizzino le necessarie illazioni.

Requisiti: 1) critica delle fonti

Per rispondere a queste esigenze l'osservazione deve in particolare: fare una critica delle fonti, guardarsi da errori sistematici e condurre le osservazioni secondo un piano logicamente concepito.

2) evitare errori derivanti

Per evitare certi « errori sistematici » dovrà soprattutto guardarsi dagli inconvenienti denominati: selettività dell'osservatore, naturale inferenza, interazione tra osservatore ed osservato, che spiegheremo brevemente.

...dalla selettività

Chi osserva una situazione aspettando di vedervi verificata una certa sua

---

pp. 260 (traduz. ital. SEI, Torino). L'opera si riconnette con la caratterologia del Le Senne. Cfr. sull'argomento: E. Wolter, *Initiation à l'observation systématique des élèves. La méthode d'Albert Huth*. Louvain, 1957, pp. 126.

ipotesi, oppure con delle prevenzioni favorevoli o sfavorevoli, darà inconsciamente maggior risalto ad una certa serie di dettagli e lascierà in ombra altre circostanze e questo non solo al momento della sintesi, ma già su un piano sensoriale e percettivo. Due osservatori con personalità diversa rileveranno in un fatto complesso aspetti parzialmente diversi, a causa appunto della diversa « selettività ». Inoltre ogni sensazione, ogni elemento conoscitivo, è suscettibile di venir inquadrato in una sensibilità ed in quadri mentali diversi ricevendone una impercettibile ma reale interpretazione, per cui all'osservatore non resta alla fine del processo la semplice impressione avuta, il fatto quale a lui si è presentato, ma un fatto con un significato tendenzialmente già determinato dalla colorazione ricevuta venendo a contatto con l'organismo psico-fisico dell'osservatore. Si opera cioè nell'osservatore una « inferenza », un trar anticipatamente delle conclusioni.

...e dall'interazione tra osservatore e osservato

Tra fatto ed osservatore non si osserva solo un'azione unidirezionale: si può stabilire una vera e propria « interazione ». Un insegnante che entrasse in una scuola per osservare, inibirebbe, almeno in un primo tempo, certe manifestazioni degli allievi e muterebbe la situazione che vuol osservare. Lo stesso dovrebbe dirsi quando l'insegnante cerca di osservare una situazione non chiara nell'allievo o nella famiglia [4].

Non è facile evitare questi inconvenienti, che possono tuttavia realmente compromettere in una maniera più o meno accentuata l'oggettività di una osservazione. È da raccomandarsi qui una grande lealtà, un distacco interiore, accuratamente mantenuto, dalle proprie idee e l'uso di mezzi e controlli molteplici [5].

246. 3) l'uso di schemi o piani logici

Infine, per consentire una osservazione sistematica che sappia isolare, nelle situazioni correnti e nei vari tipi di ricerca, le variabili volute e verificare l'ipotesi emessa, l'assunzione delle informazioni dovrà essere disposta secondo « schemi o piani » adeguati da una parte ai vari tipi di situazioni e rispondenti dall'altra fedelmente alle esigenze logiche del processo induttivo in modo da autorizzare conclusioni legittime. Questi schemi sono simili, nella loro logica interna, ai piani degli esperimenti ed obbediscono ad analoghe esigenze.

In pratica volendo condurre l'osservazione sistematica di un fenomeno si dovrà chiarire l'obbiettivo che ci si propone di raggiungere cominciando da un esame storico-critico della letteratura esistente sull'argomento, il che ci aiuterà a stringere il problema e ad arricchire il nostro arsenale di procedimenti ed accorgimenti da mettere in atto per una adeguata osservazione.

Conseguentemente allo scopo prefisso e alla situazione concreta in cui si deve operare si stabilirà il piano delle osservazioni, tale da raccogliere le premesse per il tipo di ragionamento da compiersi nei vari casi per poter concludere sull'azione del fattore allo studio.

---

4. Una presentazione di questi pericoli per l'osservatore si può trovare in P. G. Grasso, *Ricerca sociologica e sociologia religiosa*. Alba, Ediz. Paoline (1958) pp. 14-34.

5. E. Hilgard, *Theories of learning*. New York, Appleton, 1948 dà una rassegna delle deformazioni rilevate dagli sperimentatori facendo riferire ai soggetti dei fatti o dei racconti.

Perchè queste osservazioni diano l'esito voluto converrà farsi una lista dettagliata che preveda e destini ai vari osservatori (se non si è soli) le cose o gli aspetti cui badare e il numero delle osservazioni da compiere in ogni settore.

L'osservazione dovrà essere condotta in modo da realizzare sicuramente i caratteri fondamentali in ogni rilevazione scientifica: l'obbiettività, la validità e la fedeltà.

L'ultima caratteristica è assicurata ripetendo l'osservazione per sfuggire alla situazione personale del momento, premettendo una preparazione preliminare
...fedeltà che uniformi gli osservatori, chiamando eventualmente altri a testimonio, annotando immediatamente il risultato nella forma prestabilita (di semplice rilevazione fattuale o di confronto con criteri esplicitamente stabiliti) ed evitando le distorsioni sistematiche indicate precedentemente.

Nelle esperienze pedagogiche vere e proprie si dovranno descrivere situazioni altamente qualitative; è, dunque, difficile attenersi ad una descrizione quanti-
...oggettività tativa e « precisa ». Si deve evitare lo scoglio di una matematizzazione che si lascia sfuggire il meglio, senza tuttavia cadere nel generico e nei facili lirismi con cui si dimostra pressapoco quello che si vuole. Anche quando la situazione da descriversi è qualitativa e sfuggente converrà dire il numero e il %. Quando si confrontino due % o si voglia valutare un % ottenuto si ricorrerà al procedimento statistico che ci dà la possibilità di giudicare se la differenza tra i medesimi è puramente casuale o è invece rivelativa dell'influsso del fattore e di valutare la stabilità e il margine d'errore su un % ottenuto. Si farà ricorso a prove oggettive, a reattivi di intelligenza e di carattere, a interviste, ecc.

Si avrà infine l'avvertenza di mettere a disposizione di se stessi e dell'eventuale lettore tutti gli elementi che sono emersi nella nostra ricerca cominciando da una descrizione del campione di ragazzi su cui è stata effettuata, dando un esempio delle schede e del tipo di spiegazione, riproducendo qualche lavoro fatto, scelto non tra i migliori, ma per documentare qualitativamente un % dato o un tipo di risultato minutamente ed oggettivamente descritto.

La precisione della descrizione dovrebbe essere tale da permettere a un altro ricercatore di giungere, basandosi su dati da noi raccolti, alle medesime conclusioni (per quanto riguarda l'oggettività dell'interpretazione).

La validità deve essere assicurata attraverso una analisi accurata della situazione, fatta alla luce delle acquisizioni della psicologia, e una scelta degli indizi
...validità adatti. Per definizione non si potrà qui parlare di stimolazioni fatte in un contesto voluto: si dovrà scegliere quanto interessa dal materiale che viene offerto e non sempre in condizioni ideali di chiarezza e precisione.

Gli strumenti o procedimenti più frequentemente usati nell'osservazione sistematica (e negli esperimenti) sono: l'intervista, il questionario, i reattivi, le scale di valutazione e i saggi di vario genere. Ne sarà fatta una breve presentazione nella Prima parte, dopo aver parlato della verifica di ipotesi attraverso l'esperimento.

2. - L'esperimento.

247. Osservazione ed esperimento

Usando il metodo dell'osservazione sistematica per verificare un'ipotesi fatta precedentemente, si devono cercare nella realtà situazioni adatte, cosa evidentemente non facile perchè la realtà si presenta complessa e quando vuole. È quindi più pratico realizzare situazioni in cui entrino i fattori che ci interessano (e solo quelli) ed osservare poi sistematicamente gli effetti che ne seguono. Questo permette un'osservazione più accurata perchè il fenomeno si può ripetere a piacimento, perchè può essere provocato nella maniera che più si presta ad essere osservata con mezzi più o meno artificiali, perchè infine consente di isolare il fenomeno da influenze e da circostanze che oscurerebbero o infirmerebbero le conclusioni.

La realizzazione di queste condizioni e di questi vantaggi si ha appunto con l'esperimento, che consiste nella costruzione di una situazione in cui tutti gli altri fattori (o variabili, come qualche volta sono anche chiamati) sono mantenuti costanti per poter discernere l'azione del fattore sperimentale introdotto e dei cui effetti si vuol giudicare, ed è anche detto la provocazione artificiale di un fenomeno mediante la costruzione di una situazione fatta secondo i principi dell'ipotesi per vedere se in natura le cose vanno realmente nella maniera da noi supposta.

Faremo un cenno a parte per il principio della variabile unica e per gli schemi di esperimento.

a) Variabile unica.

248.

L'esperimento confronta la situazione iniziale con quella finale e conclude affermando che i cambiamenti sopravvenuti nella situazione sperimentale sono dovuti all'introduzione del nuovo fattore. La forza e la veridicità di questa illazione risiede nel fatto che i mutamenti non avrebbero altrimenti una ragione sufficiente perchè nessun'altra circostanza è cambiata nella situazione. Occorre per questo che il fattore introdotto non sia equivoco, ma ben definito, che i cambiamenti possano essere addebitati chiaramente al fattore e non ad altro, bisogna insomma che tutti gli elementi della situazione restino invariati e che muti *solo* il fattore, al quale si potranno allora ascrivere i cambiamenti successivamente manifestatisi. Questa esigenza fondamentale è comunemente chiamata il principio della « variabile unica ».

Un solo fattore

Difficoltà

L'esigenza ora sottolineata è fondamentale, ma non di facile esecuzione, perchè le variabili da controllare sono molte e spesso non facilmente scindibili. È questa difficoltà del resto che dà ragione della scarsa conclusività di certe esperienze e degli sforzi ed innovazioni fatti dagli Autori per ovviare agli inconvenienti e rendere gli schemi di sperimentazione sempre più adeguati alla complessità delle situazioni reali, tanto più che spesso voler mantenere costanti tutte le altre variabili eccetto una, è far violenza e svisare le situazioni reali e precludersi la possibilità di cogliere le interazioni dei vari fattori o variabili indipendenti.

b) Schemi di esperimenti.

249. Si sono così avute due serie di piani di esperimenti: quelli divulgati da Mc Call-Buyse e quelli che risalgono a R. A. Fisher.

I tre schemi di Mc Call-Buyse

Il Mc Call ed il Buyse prevedevano tre schemi principali di sperimentazione:

1) Esperimenti effettuati con un solo gruppo su cui vengon fatti agire uno o più fattori contemporaneamente o successivamente. Per brevità si suole designare questo schema col nome di « Gruppo unico » o di « Caso unico ».

2) Esperimenti effettuati su due o più gruppi uguali rispetto al punto di vista preso in esame, ad ognuno dei quali vengono applicati uno o più fattori distinti, contemporaneamente o successivamente. Questo schema è denominato: dei « gruppi paralleli » od anche « caso multiplo ».

3) Esperimenti effettuati su due o più gruppi ad ognuno dei quali vengono applicati gli stessi fattori, per rotazione. Questo schema viene denominato: « rotazione dei fattori » sperimentali usati sui vari gruppi, od anche « caso ciclico ».

...e di R. A. Fisher

Questi schemi sembrano esigere semplificazioni eccessive, almeno in certi casi, di conseguenza non sono rimasti gli unici e neppure i più utili. R. A. Fisher ha proposto schemi che vorrebbero tener conto di molte variabili e dei loro reciproci influssi per adeguarsi meglio alla complessità delle situazioni concrete. Questi schemi beneficiano di un procedimento statistico particolare detto analisi della varianza.

Le teorie dello statistico inglese sono state espresse poi in maniera più accessibile o più direttamente adattate agli esperimenti in psicologia e didattica, da vari autori quali E. F. Lindquist e A. L. Edwards [6].

Di fatto però la difficoltà non starà solo nella scelta di uno schema di esperimento a preferenza di un altro, ma potrà essere anche più radicale quando ci si chiedesse come esperimentare l'efficacia di un procedimento (dei mezzi audio-visivi, ad esempio), come trovare la ragione di certe difficoltà nell'apprendimento dell'aritmetica, come definire la funzione di un determinato tipo di esercizio, ecc.

Potrà capitare allora che l'esperimentatore debba ricercare la situazione scolastica che gli permetta di studiare il suo problema, che debba andare a tastoni sulla forma da dare all'esperienza; può capitare insomma che non si arrivi alla progettazione chiara di un esperimento che dopo ricerche, tentennamenti, assaggi più o meno felici.

Negli esperimenti, come già nell'osservazione sistematica, si esige una « descrizione completa e precisa delle situazioni » per poter cogliere con esattezza l'azione svolta dai vari fattori.

Per effettuare queste descrizioni vengono usati praticamente gli « strumenti » indicati parlando dell'osservazione sistematica. Come s'è detto, daremo dei medesimi una trattazione a parte.

---

6. Nella bibliografia finale si troveranno citate le opere di questi autori ed altre riguardanti l'esperimento.

Sezione Prima

STRUMENTI E PROCEDIMENTI DI DESCRIZIONE DEI FATTI PSICO-PEDAGOGICI

Nell'*Introduzione* si è accennato a procedimenti e strumenti adatti per una migliore rilevazione delle situazioni psicologiche ed educative. Tratteremo ora di questi procedimenti e strumenti incominciando dai cosidetti reattivi, concludendo con il questionario e l'intervista. 250.

La trattazione sui saggi sarà posta direttamente dopo la trattazione dei reattivi in vista della soluzione da noi auspicata, consistente cioè nella creazione di prove che compendino la natura di questi due mezzi di rilevazione.

Dopo aver parlato della natura e delle proprietà dei vari strumenti, indicheremo l'uso che se ne può fare nella valutazione del profitto, dell'intelligenza e delle attitudini e della personalità. Nello svolgere questi ultimi punti terremo presenti delle situazioni particolarmente importanti nella scuola: gli esami, la scelta del tipo di scuola (orientamento scolastico-professionale), la conoscenza dell'alunno all'inizio del lavoro scolastico.

CAPITOLO I

I REATTIVI

Varie cause alla fine del secolo scorso contribuirono a far ricercare mezzi più adeguati di conoscenza dell'uomo: l'affermarsi della psicologia individuale e la particolare insistenza della « scuola nuova » sulla necessità di conoscere i singoli alunni per farne il pernio dell'attività educativa; lo studio e la soluzione del problema degli anormali basato in gran parte su una tempestiva e sicura valutazione dell'intelligenza e della personalità; l'estendersi anche al campo psicologico, didattico e pedagogico del metodo induttivo sperimentale che aveva dato lusinghieri risultati nei settori in cui era stato precedentemente applicato, possono essere considerati i fattori salienti di questo rinnovamento, di questa revisione.

1. - La docimologia.

251. Difetti dei procedimenti ordinari

Indicheremo ora brevemente come lo studio delle valutazioni del profitto abbia messo in luce i difetti essenziali dei procedimenti ordinari e contribuito quindi a definire le caratteristiche dei nuovi.

Esperienze di Starch e Elliot

Quando Starch e Elliot, negli Stati Uniti, vollero esaminare i voti dati agli elaborati scolastici, furono sorpresi nel costatarvi incertezze molto gravi.

In pochi anni si assistette anche in altre nazioni come Francia, Inghilterra, Belgio, a un moltiplicarsi di studi sull'argomento e venne proposto di denominare docimologia (da δοκιμάζω) la scienza che avrebbe dovuto occuparsi di questo argomento [1].

---

1. Una informazione essenziale si troverà nelle seguenti opere: H. LAUGIER et al., *Études docimologiques*. Paris, PUF, 1934, pp. 64; O. DECROLY - R. BUYSE, *Introduction à la pédagogie quantitative*. Bruxelles, Lamertin, 1929; FINLAYSON, *The Reliability of the Marking Essays*, in « British Journal of Educational Psychology », XII, 1951, pp. 126-134; C. BURT, *The Reliability of teachers' assessments of their pupils*, in « British Journal of Educational Psychology »,

Tra gli elementi fondamentali assodati, segnaliamo:

1) La mancanza di oggettività e di adeguata penetrazione nella scelta e nella descrizione dei fatti che devono costituire gli elementi del giudizio finale. Si scelgono, ad esempio, come segni di intelligenza la vivacità e mobilità dello sguardo, la spigliatezza del comportamento. Nella valutazione del profitto si notano o trascurano certe particolarità. Insomma, si assume un fatto come indice di una capacità mentre tra le due cose non c'è connessione stabile oppure si omette di descrivere un comportamento o un prodotto dell'attività dei singoli in tutti i loro particolari interessanti.

2) I vari insegnanti danno un peso diverso allo stesso elemento, a motivo dei criteri diversi adottati nel giudicarlo [2].

3) Altra fonte di errori nelle votazioni è la scelta di espressioni inadeguate del giudizio dato dall'Insegnante.

Quando si giudica dei fenomeni di attenzione, attitudinali e caratteriali si adoperano espressioni spesso equivoche, incerte o vaghe. Con facilità si parla di carattere attivo, estroverso, di complessi, di mobilità, ecc.

Nella valutazione del profitto la traduzione di un giudizio complesso in voto può dare origine a travestimenti. Ecco un esempio: lo stesso allievo da due esaminatori è stato così valutato in base a una composizione: secondo l'esaminatore A merita: « Molto bene, 7 »; per l'esaminatore B merita: « Bene, 8 ».

Anche quando si operasse adeguatamente questa traduzione ci si può esporre a sottili insidie provenienti da caratteristiche della distribuzione dei voti.

Supponiamo che due professori (che chiameremo il prof. X e il prof. Y) esaminino con cura (con una prova scritta e con una orale) 5 candidati dando poi, indipendentemente l'uno dall'altro, i seguenti voti:

ESAME SCRITTO

Candidati	*Voti del prof. X*	*Voti del prof. Y*
A	7	7,5
B	6,5	6,5
C	6	6
D	5,5	5
E	5	4,5

ESAME ORALE

Candidati	*Voti del prof. X*	*Voti del prof. Y*
A	5	6
B	6	6,5
C	7	6,5
D	8	7
E	8,5	7,5

XV, 2, 1945, pp. 80-92; R. BONNARDEL, *Étude de la fidélité des notes dans les examens du certificat d'aptitude professionnelle*. Valeur comparée du pronostic établi à partir d'examens psychométriques, in « Travail Humain », 16, 1953, pp. 31-40; R. BONNARDEL, *Application de la méthode d'analyse factorielle de Thurstone à l'étude de votation des copies d'examen*, in « Travail Humain », 9, 1946, pp. 150-190.

2. Un esempio particolareggiato è stato ripor-

Esaminando i voti dei due professori troveremo una concordanza notevole: entrambi concordano nel dire qual è il posto occupato da ognuno degli allievi rispetto ai suoi compagni, questo per entrambe le prove.

S'accordano pure, eccetto in un caso, su chi merita la sufficienza e su chi non la merita in ciascuna delle due prove. Le divergenze dei voti, nel caso dell'esame orale, non superano il mezzo punto, mentre nell'altro non superano il punto.

Facendo la media dei voti per trarne il voto globale la concordanza constatata precedentemente si cambia in netto contrasto.

SOMMA DEI VOTI DATI DAI SINGOLI PROFESSORI

Candidati	*Voti del prof. X*	*Voti del prof. Y*
A	12	13,5
B	12,5	13
C	13	12,5
D	13,5	12
E	13,5	12

A medie fatte chi sarà al primo posto per il prof. X, sarà messo all'ultimo dal prof. Y e così via di seguito.

Siccome ognuno dei due professori è cosciente della propria buona volontà e dell'impegno usato nel dare i propri voti, non si può far altro che fare una media aritmetica dei voti e si trova così che tutti e 5 gli allievi hanno lo stesso voto (6 e « qualcosa »).

Dovremo concludere: i voti sarebbero direttamente interpretabili, confrontabili e combinabili, se si riferissero realmente ad una gamma assoluta, oppure se si tenesse conto della media e della variabilità del gruppo di voti da cui son tratti.

L'aver elencato questi difetti delle prove ordinarie aiuta a comprendere la struttura delle prove venute a sostituirle.

2. - Il concetto di « reattivo ».

252. Uniformità di situazione, di stimolo, di prestazione e di valutazione

L'interrogazione è condotta in modo che tutti siano posti nella stessa situazione, siano stimolati allo stesso modo e con l'effetto accertato di richiedere un certo tipo di prestazione e quello solo.

Le domande quindi sono studiate perchè riescano a tutti chiare, perchè siano tali da richiedere l'uso della stessa funzione psichica e non di altre, in maniera disturbante.

I fatti insomma sono raccolti con criteri uniformi e adeguati e la loro descrizione è condotta in modo che l'osservatore non v'immetta indebitamente del suo. Per questo si forniscono delle guide alla rilevazione dei fatti medesimi, sotto forma di prescrizioni minuziose accuratamente studiate e da seguirsi fedelmente nella somministrazione, correzione e interpretazione del reattivo.

---

tato nell'art. di L. CALONGHI, *I voti dicono e non dicono,* in « Orientamenti Pedagogici », V, 2, 1958, pp. 221-234.

I criteri di valutazione sono ben definiti ed accertati esplicitamente e tutto è predisposto perchè vengano applicati in modo costante.

Da ogni risposta si tirano conclusioni determinate che confluiscono in un profilo o punteggio globale che viene confrontato con risposte ottenute su campioni rappresentativi di soggetti ed espresso nella maniera più adeguata in modo da evitare tra l'altro le oscillazioni della terminologia e gli squilibri introdotti dalla diversità di medie o di variabilità.

Reattivi

Quanto sopra potrebbe essere racchiuso nella seguente descrizione: I reattivi sono prove o situazioni destinate a suscitare nei soggetti, in maniera confrontabile, un tipo voluto di manifestazioni, che vengono rilevate con una metodologia uniforme e vengono confrontate con criteri quantitativi o tipologici stabiliti in base alle risposte ottenute su un gruppo rappresentativo di soggetti posti nelle stesse condizioni.

253. Termine appropriato: «reagente» psichico

In questa descrizione vanno rilevati alcuni elementi: Il nome di reattivo può considerarsi appropriato perchè il test è una prova, uno stimolo atto a provocare nel soggetto un certo comportamento, una determinata reazione e può quindi, da questo punto di vista, essere assimilato al reattivo chimico che mette in evidenza certe proprietà della materia presa in analisi.

La denominazione di reattivi, data dal De Sanctis, è ora di uso corrente in Italia (certuni anzi non vorrebbero sentire l'altra di *test*) e sottolinea nel concetto sopra definito la finalità di queste prove, la loro strumentalità nella conoscenza della condotta.

Le manifestazioni provocate debbono rappresentare fedelmente il modo abituale di reagire del soggetto, perchè solo quando sono un campione delle reazioni abituali permettono di prevedere il comportamento futuro, e di conoscere come è effettivamente il soggetto stesso.

Stimoli semplici e rivelatori

La sagacia del costruttore starà nel trovare stimoli semplici ma rivelatori. Nel reattivo di Rorschach il candidato viene invitato a dire quali immagini gli richiama la vista di certe macchie d'inchiostro o di parti delle medesime e le risposte così ottenute possono essere rivelative di quelle che la medesima persona dà in situazioni molto più complesse della vita di ogni giorno. Per la validità del test, l'essenziale è che ci sia un nesso reale, sicuro tra le risposte al reattivo e il comportamento di cui si vuol venire a conoscenza, e le capacità o situazioni personali del soggetto.

Confronto delle risposte

Perchè i confronti con altri siano legittimi la situazione in cui tutti sono stati messi deve essere identica in modo che le differenze nelle reazioni dipendano solo dalle diversità personali dei singoli.

L'uniformità richiesta nell'uso dei tests non significa quindi una sommersione delle caratteristiche individuali; ma esattamente il contrario. I reattivi non sono di per se stessi mortificatori della personalità; possono comprimere l'iniziativa individuale solo per certe caratteristiche della loro struttura attuale (come diremo) o semplificare l'analisi e la valutazione di certe risposte per limitarsi agli elementi confrontabili.

3. - Fasi di costruzione di un reattivo e sue proprietà.

254. Fasi di costruzione

Per meglio renderci conto della natura di un reattivo converrà indicare brevemente le fasi attraverso cui si effettua ordinariamente la sua costituzione.

...determinazione degli obbiettivi

Il primo passo è la determinazione degli obbiettivi che si vogliono raggiungere attraverso la nuova prova, si deve cioè fissare ciò che la prova è destinata a misurare. Per questo, in base alle conoscenze accumulate dalla psicologia o attraverso studi appositi, si analizza la funzione psichica allo studio.

C. E. Seashore quando si propose di costruire una misura del talento musicale l'analizzò nelle sue componenti e ne scelse alcune misurabili: la capacità di distinguere toni diversi, la discriminazione di ritmi, di tempi e di timbri diversi, la memoria di differenze tra toni.

Dovendo ad esempio costituire una prova per sapere in anticipo quali alunni possono riuscire in latino, altri autori hanno analizzato i processi mentali implicati nell'apprendimento di una lingua straniera: sostituzioni da operare, ragionamento, questioni di analogie e classificazioni di vocaboli, uso di memoria verbale.

...applicazioni individuali o collettive di una serie di prove

Una volta fatta questa analisi viene preparata una serie di prove adatte allo scopo prefisso le quali son sottoposte ad applicazioni individuali e collettive su vari gruppi di ragazzi in tutto simili ai soggetti cui si vuol destinare la costituenda prova. Dopo vari tentativi e dopo aver vagliato, in maniera qualitativo-clinica e con procedimenti statistici appositamente studiati, le risultanze, si sceglieranno i quesiti migliori, per chiarezza, fedeltà e capacità discriminatoria rispetto alla funzione prescelta.

...raggruppamento degli stimoli selezionati

Attraverso altri procedimenti adatti gli stimoli così selezionati vengono convenientemente raggruppati per la costituzione definitiva della prova, che viene finalmente applicata su vasta scala per consentire a quelli che la useranno d'interpretare i dati da loro ottenuti. Dello studio dei quesiti e della prova fa parte anche inseparabile lo studio del come debba essere somministrata, corretta e valutata per raggiungere lo scopo voluto [3].

Proprietà dei reattivi:

Da quanto è stato detto circa la costituzione dei reattivi e gli elementi fondamentali che ne determinano il concetto si potranno dedurre anche le proprietà fondamentali dei medesimi.

a) Validità.

255. Un reattivo è detto valido quando le manifestazioni dal medesimo provocate e misurate sono un campione rappresentativo del vero modo di comportarsi del soggetto o delle sue capacità.

Il grado di validità di un test è quindi dato dalla correlazione esistente tra il risultato nelle attività richieste dal reattivo con la conoscenza della vita ordinaria o della riuscita futura del candidato, considerate come l'obbiettivo cui si

---

3. I requisiti essenziali che un reattivo dovrebbe avere sono contenuti nelle « *Technical recommendations for psychological tests and diagnostic Techniques* », edito dalla American Psychological Association, Washington, 1954.

vuol giungere e quindi anche il criterio per giudicare l'efficienza della prova.

Una volta definita la validità come la correlazione esistente tra il risultato ottenuto nelle prove e quello ottenuto nel criterio (detto appunto criterio di validità), si potrà parlare di diversi tipi di validità, e si dovrà fare particolare attenzione al criterio usato.

Ad esempio, A. S. Otis ha scelto come criterio esterno per valutare i tests che prendono nome da lui la riuscita scolastica: la ragione dell'inclusione di una prova in questo reattivo era data dalla capacità di distinguere bene tra loro gli studenti che progrediscono rapidamente da quelli che avanzano lentamente nella scolarità.

Di conseguenza questa prova fornisce una valutazione delle capacità richieste per la riuscita negli studi, è un buon mezzo di classificazione generale degli allievi e, in questo senso, molto utile in esperimenti didattici su studenti e per l'orientamento scolastico, ma inadatta per le ricerche condotte su giovani non studenti.

Quanto s'è detto può suggerire l'obbiezione: se un reattivo è costruito in modo da scegliere quelli che la conoscenza empirica ha indicato come i migliori e i peggiori, il reattivo vale quanto vale il giudizio cui si appoggia.

L'obbiezione è nota con il nome di « Circolo vizioso dei tests » ed è valida per certi reattivi che si appoggiano, ad esempio, sul giudizio degli Insegnanti senza preoccuparsi di purificare questo giudizio da elementi soggettivi o spuri.

Garanzie: scale di giudizio

Ordinariamente, però, nei reattivi ben fatti si sono prese le debite precauzioni per garantire il giudizio degli insegnanti a mezzo di scale di giudizio, facendo scegliere solo i casi appariscenti, dando loro una serie di definizioni e punti di riferimento.

L'ideale sarebbe usare esami psicologici condotti con una tecnica sperimentale adeguata, nella scelta delle attività da porsi come criterio per la costituzione di un reattivo, ma in pratica questo è stato fatto raramente per la somma di lavoro che esige.

e analisi fattoriale

Attualmente si tende ad usare sempre più l'analisi fattoriale, che dovrebbe garantire, con il rigore del procedimento statistico, la scelta dei fattori oggetto di misurazione da parte del test. Si elude così il circolo vizioso perchè si risale direttamente, a mezzo di calcoli eseguiti sui coefficienti di correlazione, dalle attività richieste dalle prove, al fattore (statisticamente e non psicologicamente definito) da cui dipendono.

La corrispondenza tra il criterio e il risultato nelle prove può essere variamente realizzata ed *espressa*. Il più delle volte è espressa attraverso indici di correlazione calcolati tra i risultati nelle attività scelte a criterio e quelli ottenuti nel test. Nel caso in cui gli indici siano espressi in coefficienti diversi da quello di Bravais-Pearson si dovrà cercare o la maniera di interpretarli direttamente oppure di riferirli al coefficiente di Pearson.

Per l'interpretazione dei coefficienti di correlazione bisognerà tener presente le eventuali restrizioni della gamma, il coefficiente di costanza sia del test che del criterio scelto, oltre le particolarità del campione su cui è stato calcolato e l'uso che s'intende fare del reattivo. Difatti un coefficiente di validità

anche tenue può riuscire interessante ad un ricercatore perchè segnala un nesso reale tra due attività (nesso che può esser potenziato o approfondito), ma di scarsa utilità per chi dovesse basarsi su quello per selezionare con una certa sicurezza elementi da avviarsi a un tipo di lavoro e non potesse, data l'esiguità del coefficiente, trarne elementi rassicuranti.

256. **Fedeltà, quando cambiano solo le reazioni del soggetto**

b) FEDELTÀ.

La standardizzazione propria dei reattivi tende a render vero soprattutto per loro lo schema:

Stimolo	Reaz. del sogg.	Valutaz. e sua espress.
costante	differ. indiv.	costante

L'unica cosa che varia qui sono le reazioni individuali.

Se lo stesso reattivo venisse applicato allo stesso soggetto, dovremmo di conseguenza ottenere sempre lo stesso risultato. Se così fosse si direbbe che quel determinato test è costante. Parlando di costanza o di fedeltà di un reattivo si vuol appunto alludere alla proprietà per cui il reattivo dà risultati identici ogni volta che viene applicato alla stessa realtà psichica; si vuol dire che è standardizzato in modo da non stimolare o da non tenere in conto fluttuazioni, accidentalità e concomitanze giudicate indesiderabili, spurie.

La lista di queste cause può essere abbastanza lunga e un test può essere immune da una serie di perturbazioni ed esser sensibile a certe altre. Sarà, quindi, preferibile parlare di « fedeltà relativa », in quanto riesce ad essere insensibile agli effetti di determinati fattori.

257. I. - *Strumenti e procedimenti statistici per il calcolo della costanza.*

I calcoli statistici che vengono usati per ottenere dei coefficienti o degli indici che esprimano sinteticamente il grado di fedeltà delle misure fornite da un test sono: il coefficiente di correlazione (calcolato secondo diverse formule) e l'analisi della varianza.

Analisi della varianza

Quando si voglia descrivere la costanza di un reattivo con quest'ultimo procedimento, si prendono le variazioni provenienti dai risultati di un test e si analizzano da vari punti di vista, secondo le fonti delle medesime.

Ricerca del coefficiente di correlazione

Il coefficiente di costanza così ottenuto sarà paragonabile a quello espresso con un coefficiente di correlazione.

Una seconda maniera di conoscere la fedeltà d'un reattivo consiste nell'accertare se l'applicazione ripetuta allo stesso individuo dà risultati identici. Il procedimento risponde al concetto di costanza dato sopra, ma è chiaro che un individuo dopo le prime applicazioni imparerebbe il reattivo e verrebbe meno il presupposto della identità della realtà psicologica da misurare. Si è pensato allora a schemi più adeguati, come i seguenti:

1) Somministrare ad un certo numero di soggetti due tests equivalenti e trovar la correlazione dei risultati (metodo delle forme parallele).

2) Somministrare a soggetti abbastanza numerosi lo stesso test due volte

e trovar la correlazione dei risultati (metodo del Test retest o della re-applicazione).

3) Suddividere un test in due gruppi di quesiti, dare un voto separato per ogni gruppo e trovar la correlazione dei voti (metodo della split-half o della divisione in due o più parti uguali).

4) Analizzare la varianza tra i quesiti del test e determinare poi l'errore della varianza (costanza calcolata attraverso l'analisi dei quesiti).

Adottare un procedimento vuol dire mettersi nell'impossibilità di far variare certe circostanze accidentali che andranno così a far parte della costanza di un reattivo. Conoscere quindi il metodo con cui il coefficiente è stato ottenuto significa dargli un senso più determinato.

II. - *Espressione del grado di fedeltà di un reattivo.*

258. Coefficiente e indice di costanza

Il grado di fedeltà di un reattivo viene ordinariamente espresso attraverso un indice di correlazione detto coefficiente di costanza e per mezzo di un indice di costanza.

Il coefficiente di costanza, anche quando è stato raggiunto attraverso l'analisi della varianza, può esser valutato con criteri adottati nell'interpretazione delle correlazioni. In linea generale si può ritenere col Guilford, che i coefficienti di costanza dovrebbero raggiungere almeno il valore di 0,90. Però anche da coefficienti superiori allo 0,60 si possono trarre utili servigi, secondo l'uso del reattivo.

Il coefficiente di costanza è relativo alla variabilità dei risultati propria del gruppo su cui è stato calcolato e quindi da vari autori viene sostituito con l'« errore tipo del risultato ottenuto », calcolato con la seguente formula:

$$r_1{}^{\sim} = \sigma \sqrt{1 - r_c}$$

in cui:

σ = la variabilità dei risultati del reattivo;

r_c = il coefficiente di costanza.

Supponiamo che un certo test x abbia come coefficiente di costanza 0,90 e come misura di variabilità un sigma di 10 punti. L'errore tipo della misura, secondo la formula precedente si avrà moltiplicando il sigma (10) per $\sqrt{1 - rc}$, cioè per $\sqrt{0{,}10}$. Quindi l'errore tipo della misura del reattivo x è di 3 punti.

Supponiamo ora che un soggetto abbia ottenuto un punteggio di 40 in un reattivo; sapendo che l'errore tipo del risultato è di tre punti potremo concludere che il risultato del ragazzo oscilla in realtà tra 40 ± 3. Cioè i punteggi che vanno da 37 a 43 possono avere lo stesso significato perchè compresi tra oscillazioni possibili per ogni singolo risultato in seguito all'instabilità del test in quanto strumento di misura.

Tanto il coefficiente di costanza che l'errore tipo delle misure variano secondo il livello medio cui si riferiscono, e queste variazioni non possono essere previste o valutate. Può darsi quindi che in un reattivo di intelligenza come la scala di Binet, sia il coefficiente di costanza che l'errore della misura varino col variare della media dei quozienti intellettuali e col variare dell'età.

Il coefficiente di costanza va anche valutato alla luce dei dati concernenti il campione su cui è stato calcolato ed è applicabile solamente a campioni simili a quello che è servito di base per il reattivo.

259. *c*) Requisiti pratici.

Il reattivo oltre alle qualità teoriche che gli sono essenziali, deve rispondere a certi requisiti pratici quali l'economicità, la maneggiabilità (intesa come facilità di applicazione e di correzione), la possibilità di poterselo procurare in tempo utile e in una quantità necessaria.

Sono requisiti questi che non hanno bisogno di presentazione e di commenti perchè emergono facilmente dal piano della ricerca che si svolge in determinati limiti di tempo e di lavoro e può contare su ancor più determinate possibilità finanziarie.

Conclusione.

Esaminando il manuale che accompagna solitamente un reattivo si troveranno delle indicazioni riguardanti le proprietà del reattivo stesso.

Quanto abbiamo detto in questo paragrafo dovrebbe aiutarci a valutare queste indicazioni in vista di trarne conclusioni per l'uso di un reattivo nelle nostre ricerche, salve sempre le riserve fatte nel corso della esposizione.

La piena comprensione dei dettagli che possono accompagnare la presentazione di certe qualità del reattivo può esigere una conoscenza piuttosto approfondita della tecnica dei medesimi, per cui sarà preferibile ricorrere al giudizio di competenti in materia.

260. **4. - Uso dei reattivi.**

Repertori e riviste

Le informazioni più complete si potranno trarre dal manuale che accompagna ogni reattivo: oltre quelle necessarie per somministrarlo, correggerlo e valutarne i risultati, si dovrebbero trovare qui informazioni sulle caratteristiche e finalità del medesimo, sulle norme, sugli usi possibili, sulle particolarità di costruzione e di validazione.

Sarebbe sempre augurabile poter controllare le informazioni fornite nel *Manuale* dall'Autore o dall'editore con qualche studio scientificamente condotto da altri che abbiano usato la prova [4].

Attualmente (e la situazione non potrà mutare facilmente) circolano molti reattivi semplicemente tradotti, allo stadio sperimentale o di dubbio valore: si esige quindi la competenza necessaria in chi sceglie per orientarsi in questo stato di cose.

Precauzioni

I reattivi dovrebbero anzitutto essere usati da chi sa somministrarli secondo le norme previste per ognuno e secondo le regole generali che accenniamo.

---

4. Di aiuto nella scelta sono i Repertori del Buros e dell'Anastasi del Cattell citati nella Bibliografia finale e nel cap. V di questa I parte.

La situazione deve risentire il meno possibile l'artificialità; si deve creare un'atmosfera tale per cui il soggetto sia disposto a dire con lealtà o a prestarsi senza inceppamenti emotivi, col massimo impegno. Questo esige studio ed esercizio nell'esaminatore; una motivazione difettosa può influire sui risultati in svariate maniere, come è stato mostrato da numerosi studi sperimentali.

Il reattivo esige d'essere ben corretto ed interpretato convenientemente nei suoi aspetti quantitativi e in quelli clinici, dando il debito peso ai vari fattori perturbanti che possono essere intervenuti e sapendo vedere il risultato alla luce del criterio di validazione usato per il reattivo e le sue parti.

L'uso dei tests dovrebbe anche essere circondato dalle debite cautele perchè sia rispettata la proprietà intellettuale dell'A. e il conseguente diritto di *copyright;* perchè non venga divulgato in modo da dar origine ai fenomeni tanto deprecati di spiegazioni o preparazioni fatte in anticipo ai ragazzi, di esercizio per uso preventivo di quel reattivo o di altro analogo, di preparazione dolosa che suggerisce le risposte e le fa memorizzare per evitare al candidato di doversi trovare davanti a compiti che non sa risolvere.

Anche qui non pochi studi hanno mostrato l'effetto deleterio per l'interpretabilità dei risultati ottenuti in queste situazioni [5].

In genere converrà tener presente come criterio fondamentale, a cui debbono attenersi non solo chi usa reattivi ma anche gli educatori, che i tests costituiscono delle prove studiate nei minimi dettagli per renderle adatte al maggior numero di individui, e fatte per informare rapidamente anche su settori impegnativi, profondi o vasti della personalità partendo da un minimo di comportamento richiesto quale campione su cui basare le illazioni.

Si tratta, quindi, di una operazione difficile che esige il massimo di preparazione in chi la dirige, una collaborazione volonterosa in chi la subisce e una cura da parte di tutti perchè le cose possano svolgersi nelle condizioni ideali e niente venga artificiosamente alterato, forzato, svalutato, premeditato.

5. - Limiti dei reattivi.

261.

I reattivi sono basati su un certo numero di semplificazioni, di supposizioni, ecc. che a volte sono solo comodi espedienti pratici senza un definitivo fondamento teorico. Citiamo due esempi. Le risposte ad un quesito possono essere date aiutandosi con esclusioni, indovinando di sana pianta, copiando, facendo un ragionamento esatto, facendone uno errato che porta però ad una conclusione accidentalmente giusta. Per lo più nei casi citati l'esaminatore, vedendo la

5. Un sostanzioso panorama informativo delle precauzioni da usarsi e degli effetti dell'esercizio, della istruzione preliminare e dell'inganno nei reattivi si troverà in A. ANASTASI, *Psychologicel Testing,* New York, Mc Millan, 1954, cap. II. Queste esperienze americane vanno completate con quelle inglesi particolarmente ricche, dato l'uso ufficiale dei reattivi nella selezione scolastica di questo paese. Segnaliamo gli studi di A. F. WATTS, D. A. PIDGEON e A. YATES, *A study of the factors influencing scores in objective tests with particular reference to coaching and practice,* London, Newnes, 1952 pp. 77 (Watt è ritornato sull'argomento nel British Journal of Educ. Psychology XXVII, 3 (pp. 199-210). Per fissare le norme di somministrazione delle prove oggettive di profitto sarà utile: E. F. LINDQUIST, *Educational Measurement.* Washington, A.C.E., 1951, cap. X.

risposta esatta, assegnerà lo stesso punteggio. Mentre vi sono diversi gradi di conoscenza di una domanda, il test non ne conosce che due o pochi, assimilando tutti gli altri a uno di quei due: « sa o non sa ».

Altro esempio: per rendere comparabili i due risultati bisogna individuare il tipo di distribuzione dei nostri dati per ottenere delle unità convenienti: certuni suppongono la distribuzione rettangolare, mentre altri, sembra con molta maggior ragione, suppongono una distribuzione normale. Di fatto non si conosce con sicurezza il tipo di distribuzione ottenibile con quella data prova e quindi si àncora il sistema delle unità di un reattivo ad un punto incerto.

I vari tipi di norme possono essere variamente criticabili [6].

CONCLUSIONE.

I reattivi sono soggetti a limitazioni e sono lungi dall'escludere tutte le incertezze ed inesattezze, che sono tuttavia abbastanza ben conosciute e quindi neutralizzabili. Inoltre va osservato che per tutta una serie di situazioni pratiche non si esige una certezza e precisione superiore a quella che ci può essere fornita dai reattivi.

Le obiezioni il più delle volte sono ispirate da abusi fatti da incompetenti con strumenti troppo imperfetti e con scarso senso dei limiti e delle deficienze dei medesimi, ma tutto questo non riguarda, come è ovvio, il metodo in se stesso.

Bisogna inoltre aggiungere che i reattivi non vanno presi come distributori automatici di giudizi, ma piuttosto come strumenti creati per potenziare, precisare e sorreggere le capacità di osservazione dello psicologo. Essi non possono certo sostituirsi, ad esempio, all'intuito normale dell'osservatore, alla sua cultura psicologica, ma intendono solo offrire degli strumenti perchè le osservazioni di costui portino su segmenti di comportamento ben scelti e ben definiti, perchè le sue « impressioni » e intuizioni siano suffragate da dati quantitativi, perchè la sua esperienza sia arricchita dalla esperienza altrui, perchè la realtà che egli sta osservando sia messa a confronto anche con altre realtà, perchè le categorie e il vocabolario che usa sia capito ed accettato anche da altri [7].

I reattivi, come s'è visto, esigono di essere preparati in maniera molto minuziosa, sono di difficile maneggio e sovente inadeguati per un sondaggio esauriente specie se fatto a scopi pratici.

Di conseguenza si è pensato ad altri procedimenti che sondassero anche altri aspetti o fossero di uso più accessibile e di preparazione meno costosa.

---

6. Ulteriori indicazioni del genere di quelle accennate da noi si troveranno in: VERNON P. E., *L'interprétation des tests d'intelligence*, in « Le Travail Humain », XV, 3-4, 1952, pp. 177-183. HEIM A. W., *Les Conventions de base des tests d'intelligence*, in « Enfance », VII, 2, 1954, pp. 105-112. GUILFORD J. P., *Psychometric Methods*. Mc Graw Hill, New-York, 1954. W. MOEDE, *Fehldiagnosis in der Eignungs-feststellung und Fehlurteile in Prüfungen überhaupt*. Ind. Psychol. VIII, 11, 1931, pp. 321-333.

7. Quanto è stato detto in questo capitolo viene esaurientemente trattato da E. F. LINDQUIST, (ed.) *Educational Measurement*, Washington, A.C.E., 1952, pp. 819.

CAPITOLO II

I SAGGI

Molte volte i quesiti dei reattivi sia di intelligenza che di carattere o profitto assumono una formulazione come la seguente: 262.

1) *Quale delle cinque cose seguenti rassomiglia meno alle altre quattro?*
   1, patata; 2, rapa; 3, carota; 4, pietra; 5, cipolla.
2) *Quale delle cinque parole seguenti esprime meglio cos'è una sega?*
   1, qualche cosa; 2, attrezzo; 3, mobile; 4, legno; 5, macchina.
3) *Il cappello è per la testa e il guanto è per la mano, quello che la scarpa è per...*
   1, il cuoio; 2, il piede; 3, il legaccio; 4, il camminare; 5, il dito.
4) *Quale delle cinque cose seguenti:*
   1, forchetta; 2, tavolo; 3, mangiare; 4, scodella; 5, cucchiaio
   rassomiglia di più a queste tre:
   tazza, piatto, sottocoppa?

Il problema dei «saggi»

Questa forma facilita la correzione e la valutazione, ma può offrire degli inconvenienti. Difatti mobilita facilmente nell'allievo un sistema di ricerca della risposta esatta che oscilla, di volta in volta, tra l'analisi critica ed interpretativa, l'esclusione d'alternative del quesito in base a mezze conoscenze ed a criteri estrinseci, la scelta di altre alternative per intuizioni vaghe. Semplificando si potrebbe dire: l'allievo, per ragioni che potrebbero essere anche poco valide, può scegliere una formula che è un'espressione molto più perfetta di quanto ha in mente; può avvenire che sia il critico avveduto di una serie di alternative, mentre non ne saprebbe essere l'autore. Le prove oggettive inoltre non metterebbero in luce certi aspetti personali perchè sono un letto di Procuste o un dialogo socratico in cui l'allievo non ha l'iniziativa, ma deve affrontare elemento per elemento come gli viene proposto.

I saggi scritti ed orali vengono indicati da molti come utili mezzi per sag-

giare gli aspetti lasciati in ombra dalle prove standardizzate. D'altra parte le ricerche docimologiche, come abbiam detto, hanno messo chiaramente in rilievo le deficienze dei saggi scritti.

Cercheremo ora di vedere se, ed a quali condizioni, i saggi possano essere usati.

1. - Concetto.

263. Lavori a largo respiro e brevi questionari

Con la parola « saggio » vogliamo indicare la trattazione fatta con libertà di impostazione, di schema e di scelta della materia, di un tema assegnato. Parlando di « saggi » si pensa comunemente ai componimenti di lingua italiana, alle dissertazioni o presentazioni di certi argomenti di storia, di Religione, di letteratura, di filosofia, ecc. Vorremmo includervi anche quelle specie di questionari in cui vengono presentati, con domande successive, temi da svolgere brevemente. Ci sembra preferibile prendere la parola nelle due accezioni (come includente cioè sia i lavori brevi che quelli di maggior respiro), perchè i due tipi di prove non differiscono strutturalmente; pur concedendo che la maggiore o minore lunghezza influisce sulla stabilità e completezza del sondaggio (come capita del resto per i reattivi). Così fanno gli anglosassoni e i ricercatori che han studiato questo strumento.

Nel giudicare l'adeguatezza dei saggi come mezzo di conoscenza dell'alunno converrà rifarci ai concetti fondamentali adottati per i reattivi, vedendo quindi se possono dare risultati stabili e validi e se si raccomandano per economia e facilità d'uso [1].

I primi due problemi (della validità e della fedeltà) sono stati più studiati, mentre quello della praticità è in parte subordinato al tipo di soluzione adottato per i precedenti [2].

2. - Validità dei saggi.

264. Mezzo per la diagnosi della personalità?

Sovente si ritiene che i temi possano mostrare come il soggetto sia integrato nei vari aspetti della personalità e nelle attitudini concorrenti alla soluzione del problema, rivelarne gli orientamenti profondi, dar prova della sua capacità creativa e della sua originalità. Gli educatori si servono dei saggi come mezzo per la conoscenza degli aspetti dinamici della personalità dell'alunno quali gli interessi, il quadro di valori, la situazione affettiva e la formula temperamentale [3].

In realtà quelle ora enumerate sono, per il momento, delle ipotesi di lavoro

---

1. Elementi sulla praticità nell'uso dei saggi si troveranno nella polemica tra WISEMAN e PENFOLD nel *British Journal of Educational Psychology*, 1956-57.

2. Una trattazione compiuta della questione si troverà in: J. M. STALNAKER, *The essay Type of examination*, nel volume in collaborazione curato da E. F. LINDQUIST, *Educational Measurement*, Washington, A.C.E., 1952.

3. G. CASTIGLIONI, *Il componimento come reattivo*. Milano, Vita e Pensiero, 1943, pp. 60-200 (Contributi del laboratorio di Psic. dell'Università Cattolica del S. Cuore, serie XI). L'A. studia il componimento come strumento di diagnosi della personalità.

appoggiate sulla convinzione degli educatori, e quindi su basi empiriche, anche se non disprezzabili.

Per non dover continuare a registrar insuccessi, converrà restringere gli obbiettivi diagnostici in attesa che questi vengano precisati. Si potrebbe cominciare con l'eliminare i settori raggiungibili con altri strumenti: per sondare gli aspetti dinamici della personalità e le attitudini sarà preferibile ricorrere ai reattivi appositi; nella valutazione del profitto, invece dei saggi, si potranno usare prove oggettive per la comprensione e l'informazione, prove di ortografia e di grammatica o altro per indagare sugli aspetti più meccanici dell'apprendimento della lingua. Si possono invece col Sims e lo Stalnaker ritenere gli obbiettivi più strettamente connessi con la natura del saggio in quanto vuol porre l'alunno davanti a una determinata situazione lasciandogli una certa libertà d'iniziativa per uscirne, allo scopo di vedere come affronti il problema, quali elementi ritenga importanti ed utili, quali conclusioni sappia raggiungere da solo, organizzando gli elementi a sua disposizione.

Norme per l'uso

Una volta delimitato l'uso di questo tipo di prova, converrà tener presenti le norme seguenti:

1) Fare, volta per volta, una descrizione obbiettiva e ben determinata degli scopi prefissi. Sarebbe sommamente augurabile che questa adottasse terminologia e concezioni della psicologia sperimentale, della pedagogia o della didattica. Converrà ricordare qui quanto è detto a proposito della validità e dei criteri in base a cui giudicare il profitto.

2) Formulare poi la traccia dei saggi in modo da costituire una situazione di partenza comparabile e da garantire la messa in moto della funzione psichica voluta, consentendo così un'interpretazione valida dal punto di vista diagnostico e il confronto con i risultati ottenuti da altri soggetti.

Per assicurarci la validità delle tracce dei saggi si dovrà badare anche alla loro forma, alla popolazione scolastica cui son rivolti, alla materia che dovrà essere abbracciata nello svolgimento (essa dovrà ad es., far appello alle varie parti in modo da costituire un campione rappresentativo) e alle possibili interpretazioni che saranno date dagli alunni all'enunciato.

Si dovrà infine cercare un collaudo sperimentale (mediante applicazione previa a un gruppo rappresentativo) delle caratteristiche fin qui indicate. Come si saggiano i reattivi per collaudarne le qualità, così si dovrebbe fare per i temi, soprattutto se vengono usati a scopi di ricerca scientifica.

3. - Fedeltà nella correzione.

265.

È l'aspetto studiato per primo e più a lungo, in un primo tempo con conclusioni negative tali da indurre all'abbandono di questo tipo di prova nelle ricerche.

Superamento dei fattori perturbanti

Introducendoci all'argomento dei reattivi abbiamo fatto allusione ai dissensi constatati tra correttori. Possiamo ora aggiungere che l'uniformità può venir meno anche per la discontinuità dei ragazzi, secondo il tipo di saggio e il metodo di correzione. In altre parole: l'insieme delle ricerche segnala come « fat-

tori perturbanti » la personalità del correttore, quella degli alunni, i lavori assegnati e la correzione.

Per controllarli si è pensato di creare un'atmosfera e una motivazione adatte (vale qui quanto è stato detto per l'uso dei reattivi) in cui il ragazzo dia costantemente il meglio di sè, si senta libero di esprimersi nella scelta del genere d'attività e del modo d'esprimerle, sia giudicato su prestazioni ripetute; e di giovarsi nella correzione di certe norme suscettibili di introdurre uniformità tra i correttori. Queste norme possono così riassumersi:

Norme per una valutazione analitica

1) Preferire che ogni saggio misuri un obbiettivo determinato ed uno solo, in modo da essere sicuri che un determinato voto ha un senso unitario e definito.

2) Prima di mettersi a correggere conviene formulare la risposta ideale assegnando per ogni parte o per ogni livello qualitativo, un punteggio (da computarsi poi nel voto globale a correzione finita). Nel caso in cui la materia sia nuova si possono trarre dagli elaborati indicazioni per descrivere la risposta ideale (secondo allievi di quelle date possibilità).

3) Cercare di non individuare (nei limiti del possibile) l'autore del compito per non essere influenzati dall'opinione prefatta sui singoli allievi.

4) È preferibile che ogni domanda del saggio, od ogni paragrafo, sia letta a parte in tutti i compiti (cioè converrà leggere ad es. la risposta 1ª in tutti i fogli per poter fare facilmente il confronto con tutte le altre risposte ottenute).

5) Le singole domande saranno votate con un sistema unico; si sommeranno poi i punti ottenuti per ognuna.

... e per una valutazione globale

Certe mentalità possono trovare ostico un metodo così analitico e possono decidersi per una correzione fatta a mezzo di impressioni globali.

In questo caso si potrebbero suggerire loro queste norme di V. M. Sims:

1) L'insegnante o il correttore rediga accuratamente le risposte alle varie domande e si tenga davanti il suo lavoro nella correzione.

2) Legga continuamente e speditamente i lavori e li suddivida, a seconda del merito, in 5 gruppi:

a) lavori di livello superiore. Il 10 % circa dei lavori avrà questa qualifica;
b) lavori buoni. Il 20 % circa;
c) lavori medii. Il 40 %;
d) lavori insufficienti. Il 20 %;
e) lavori molto scadenti. Il 10 %.

3) Rilegga i lavori cambiando gruppo a quelli che gli sembrano fuori posto. Non cerchi di dare dei punteggi o delle classifiche numeriche, ma cerchi di stabilire la posizione di ogni foglio in base all'impressione globale portata.

4) Per ogni gruppo assegni un voto o una lettera simbolo o un numero d'ordine (a seconda delle usanze o delle future elaborazioni).

Abbiamo dato delle indicazioni sommarie per una votazione fatta analiticamente e per quella raggiunta con valutazione globale. C'è anche una via di mezzo, cioè un sistema di votazione analitico-globale che tenta di raccogliere i vantaggi degli altri due eliminandone però i difetti. I vantaggi sarebbero: il metodo analitico permette una maggiore precisione e una maggiore fedeltà,

mentre il metodo globale serve meglio a distinguere l'orientamento generale e la fisionomia dei vari lavori. C. Burt, noto psicologo inglese, ha cercato di mettere a punto un metodo di correzione analitico-sintetico di cui non possiamo però dare una descrizione sufficientemente precisa [4].

Ricordiamo, concludendo, l'uso di sistemi uniformi per esprimere il giudizio dato sul lavoro, badando in particolare ad usare una gamma identica, dei punti di riferimento precisi e significativi statisticamente, una terminologia vicina il più possibile a quella tecnica [5].

266. Risultati divergenti. Conclusioni pessimistiche

CONCLUSIONE.

Le ricerche fatte per giudicare dell'efficacia di queste e simili soluzioni hanno dato risultati non concordi. Vari studiosi americani, inglesi e Laugier e Weinberg tendono ad essere negativi e pertanto vedono nel saggio solo un esercizio scolastico; viene usato anche nella selezione ma solo per non indurre gli insegnanti a trascurare questo lato nell'insegnamento.

In pratica disperano di trovare un metodo stabile efficace ed economico allo stesso tempo: l'aumentare infatti il numero dei correttori (come osserva il Vernon) porta ad una maggiore uniformità di giudizi ma lascia il dubbio che ciò avvenga per semplice elisione aritmetica di discordanze ed in ogni caso complica le cose al punto da renderle difficilmente attuabili in varie circostanze; secondo alcune ricerche i metodi globali e analitici usati nella correzione, non dànno sovente buoni risultati ed esigono in ogni caso nel correttore un tirocinio non indifferente impedendo così l'estensione allo svariato mondo scolastico; l'uniformità una volta raggiunta tra correttori si va gradualmente affievolendo in capo a due o tre anni per il prevalere dei fattori personali.

Conclusioni positive

Altri studiosi americani e inglesi (Wiseman, Sims, Stalnaker) sono giunti invece a conclusioni meno pessimistiche, trovando che i metodi di valutazione possono essere contenuti in certe esigenze di praticità e dare allo stesso tempo risultati soddisfacenti, a volte, quanto quelli dei reattivi.

Queste alternanze di ottimismo e di pessimismo si notano nella stessa nazione, (esempio ne è l'Inghilterra in cui il problema è stato toccato da numerosi studiosi) o addirittura nelle ricerche ispirate dallo stesso Autore. Questo fenomeno è ben osservabile nel *British Journal of Educational Psychology, 1955-58.*

Crediamo si possa concludere che nelle ricerche si possono senz'altro usare questi strumenti perchè ivi è possibile avere un personale più specializzato ed essere meno preoccupati dell'aspetto economico, data la limitatezza dell'impiego.

Superamento della distanza

Nel campo didattico riteniamo che il problema vada affrontato in maniera assai diversa che non è qui il caso di discutere.

---

4. Esempi di metodi di correzione e giudizi sulla loro efficienza si troveranno in: E. S. NOYES et al., *Report on the first six tests in English composition*, Princeton, C.E.E.B., 1945, p. 18; J. F. JACKSON e J. M. STALNAKER, *Report on the French reading examination of June 1938*, ibid., 1939, p. 65.

5. Per l'aspetto statistico del problema ci si potrà riferire a quanto è detto nel paragrafo sulle norme dei reattivi.

tra prove oggettive e saggi

Quanto al quesito da cui abbiamo preso le mosse — essere i saggi un necessario complemento ai reattivi ora in uso — riteniamo fondata la conclusione cui sono giunti i ricercatori inglesi A. Yates e D. A. Pidgeon [6], ufficialmente incaricati di portare elementi risolutivi sul problema: sarebbe preferibile diminuire la distanza che separa abitualmente la struttura delle prove oggettive di profitto da quella dei saggi introducendo nelle prime una conveniente aliquota di domande che consentano una correzione sufficientemente uniforme ma lascino al soggetto quella libertà di mosse nell'accostare il problema e nel cercare di risolverlo che è tipica dei saggi. La vita di questo tipo composito di prove è troppo breve per poter dire cosa valga questa soluzione. Sembra tuttavia, da un punto di vista metodologico, una via feconda di utili soluzioni.

Non dobbiamo dimenticare però che anche nell'ambito della soluzione ora proposta, resta aperto il problema del come si possa trasformare in strumenti diagnostici efficienti la parte « saggistica » di queste prove e restano quindi di attualità gli sforzi in corso per renderle adeguate e maneggevoli.

---

6. *Symposium. The use of the essays in selection at 11+IV. Experimental inquiries into the use of essay type English papers,* in « British Journal of Educational Psychol. », XXVII, 1, 1957, pp. 37-48.

CAPITOLO III

IL COLLOQUIO

Questo nome s'intende prendere nell'accezione corrente di incontro diretto per conferire su qualche punto. 267. **Incontro diretto**

Gli elementi che lo caratterizzano sarebbero: l'incontro è *diretto,* implicante cioè una certa presenza fisico-psichica degli interlocutori; è cercato (attraverso la conversazione) per uno scopo determinato che, in via ordinaria, è in una certa misura chiaro ai due interlocutori.

Il colloquio è largamente « usato » in psicologia applicata e in educazione: per la psicologia sociale è mezzo per la conoscenza delle opinioni; per la psicologia clinica strumento diagnostico e terapeutico dei disturbi della personalità; per l'orientamento professionale e la psicologia industriale è mezzo di diagnosi delle attitudini e della personalità e di predizione. In educazione è ritenuto strumento diffuso per il controllo della formazione culturale del candidato (esame orale) e per i più svariati usi didattici.

1. - Validità e fedeltà di questo strumento.

268. **Condizioni, pericoli e requisiti per la validità**

Dovendo assumerlo per la rilevazione di fatti in vista di uno studio scientifico è necessario domandarsi come risponda ai *requisiti* voluti e quali siano le *condizioni di uso* valido.

L. Ancona e R. Wagner hanno presentato un certo panorama degli studi condotti per assicurare la validità, la fedeltà e l'economicità di questa tecnica e mostrato la varietà dei pareri al riguardo [1].

---

1. L. ANCONA, *I fondamenti psicologici del colloquio e la sua utilizzazione in psicologia,* P.A.S., Commentationes, anno XVII, 4, Città del Vaticano, pp. 62-108; R. WAGNER, *The Employment Interview. A critical summary,* in: in: « Personnel Psychology », 1, 1949, pp. 17-46.

Secondo ricerche di Rundquist, in cui una commissione di cinque persone era chiamata a giudicare della socievolezza di 1359 ufficiali nell'ambiente familiare (basandosi sugli atteggiamenti dai medesimi assunti nel colloquio), il coefficiente di validità era di 0,37 rispetto alle informazioni assunte da chi aveva un'osservazione diretta dei soggetti.

Vari Autori hanno trovato che il colloquio dava risultati scarsamente validi o poco costanti tra giudice e giudice o tra giudice e successo nel posto poi assegnato [2].

Altri trovano scarsa o nessuna corrispondenza tra i risultati nell'intervista e quelli forniti dai medesimi soggetti in prove di attitudine e di carattere.

Studi successivi e la critica fatta alle ricerche ci indicano però le ragioni di tali giudizi negativi:

1) Le ricerche sono state fatte in maniera piuttosto sommaria, senza badare ai fattori che potevano infirmare i colloqui in esame, ma non necessariamente tutti i colloqui. Le ricerche di Hollingworth, quelle di Kenagy e Yoakum, ad esempio, sono generiche anche nella presentazione dei dati.

2) Spielman e C. Burt hanno mostrato in tre ricerche successive come l'imprecisione dei tratti della personalità allo studio faccia abbassare il coefficiente di fedeltà e di validità del colloquio, mentre il prendere in considerazione tratti semplici, (oppure anche complessi ma accuratamente definiti), facendo magari uso di scale di valutazione e di altri sussidi del genere, porta i coefficienti di correlazione da 0,22 e da 0,31 a 0,55 e 0,60.

3) Nelle ricerche precedenti è emerso pure che la competenza e l'esperienza di chi conduce il colloquio influisce sensibilmente sul valore diagnostico del medesimo. Altri han fatto con Fearing la medesima osservazione; Driver constata che i suoi intervistatori nelle dieci ultime interviste concordavano assai più che nelle dieci prime (quantunque non ci sia stato scambio di vedute tra loro); O'Rouke rileva l'effetto dell'esercizio negli intervistatori e di direttive precise.

4) Il colloquio guadagna molto in efficacia diagnostica quando è fatto con una certa conoscenza preliminare dell'interlocutore avuta sia nella vita pratica che attraverso altre fonti di informazioni quali i reattivi.

Evitando i quattro pericoli ora enumerati si son avuti risultati positivi.

C. Burt facendo intervistare dei giovani (purtroppo pochi di numero) da amici avveduti e da intervistatori provetti ottenne risultati paragonabili a quelli dei reattivi.

Clark usando del colloquio per predire la riuscita scolastica trovò che le correlazioni, e quindi il potere predittivo del colloquio, si elevavano quando gli esaminatori erano al corrente dei risultati del primo semestre di scuola.

Newman, Bobbit e Cameron con psichiatri e psicologi chiamati a giudicare 536 ufficiali, raggiunsero dei coefficienti di costanza di 0,83 quando disponevano dei risultati di tests e questionari. Putnej con intervistatori di soldati raggiunse risultati meno brillanti ma sempre significativi. Nel campo industriale Hovland e Wonderlic giunsero a risultati analoghi.

Il fatto che i coefficienti di validità e costanza migliorino quando si tengono in conto i fattori sopraindicati dice che il colloquio è suscettibile di buoni risultati se debitamente usato.

---

2. Cfr. H. H. Hyman et al., *Interviewing in social research*, The University of Chicago Press, Chicago, 1954. Nel I cap. è fatta una rassegna delle principali ricerche in proposito.

2. - Il tipo d'informazione fornito.

269.

Colloquio e conoscenza della personalità

Negli studi precedentemente indicati sembra anche più o meno nettamente indicato il posto che andrebbe riservato al colloquio rispetto agli altri metodi di rilevazioni delle realtà psico-educative: è buon mezzo per il coordinamento, l'interpretazione, l'approfondimento e il completamento dei dati raccolti sia attraverso l'anamnesi, l'inchiesta sociale, i reattivi, l'osservazione.

Il colloquio sembrerebbe infatti la tecnica sintetica particolarmente indicata per conoscere l'integrazione personale delle attitudini e dei tratti misurati analiticamente, per penetrare nella sfera della soggettività e cogliere i motivi e il contesto di affermazioni e di atteggiamenti, attraverso quanto il soggetto dice di sè e permette di osservare [3].

a) Le informazioni dell'interlocutore.

270.

L'intervista è il valore della testimonianza

Badando al contenuto del colloquio si potrà completare l'inchiesta sociale, raccogliere informazioni sui moventi di certe azioni, sugli atteggiamenti assunti davanti a principi, fatti e persone. Nei colloqui interessanti la psicologia sociale e la sociologia (sondaggi di opinioni, psicopedagogia emendativa) queste informazioni possono essere le principali [4].

Per raccogliere un materiale valido si dovrà tener presente quanto la psicologia della testimonianza ha messo in luce. In particolare: quanto l'interlocutore non vuol dire per insincerità, dimenticanza, orgoglio personale, familiare o sociale, per timore di conseguenza o nella speranza di vantaggi (di assoluzione, di impiego), per diffidenza verso l'intervistatore, per la presenza di terzi e di quello che non può dire per deficienza dei mezzi espressivi, perchè emozionato o inibito, per l'influsso selettivo delle emozioni e degli interessi sui ricordi che può far dimenticare certi fatti e deformarne altri.

L'intervistatore dovrà anche tener conto delle insufficienze legate a se stesso: i pregiudizi che possono oscurargli una visione chiara, la mancanza di comprensione, di capacità a rilevare certe particolarità o a inquadrarle debitamente. Dovrà pure penetrare nella mentalità e nella terminologia dell'altro favorendo l'esattezza: minuziose ricerche hanno messo in luce sottili interazioni in proposito; citiamo semplicemente la ricerca di Muscio sull'influsso della forma grammaticale delle frasi nella attendibilità delle risposte di spettatori intervistati. Si procurerà tutti i dati che possano far da controprova o da controllo: certe categorie di intervistati esagerano i disturbi di salute, la scolarità passata, l'età, le proprie generalità, i disaccordi e le cause di non riuscita scolastica o i dissensi con gli educatori, ecc.

Sembra unilaterale il voler negare, come certi Autori fanno, ogni valore al contenuto dell'intervista. Un simile ostracismo dovrebbe colpire anche i questionari e tutti i metodi che in qualche modo richiedono al soggetto degli elementi di informazione e di giudizio. Anzi rispetto agli altri metodi l'intervista ha il vantaggio di permettere delle spiegazioni e insistenze ulteriori che ci assicurino della comprensione,

3. Quanto s'è detto finora riguarda quasi esclusivamente il potere diagnostico del colloquio e in un settore prevalentemente di selezione o di giudizio dei tratti della personalità e delle attitudini, tuttavia le ricerche iniziate negli altri settori sembrano convergere verso analoghe conclusioni.

4. Una trattazione esauriente e facile dell'intervista nelle scienze sociali si troverà in: P. G. Grasso, *Ricerca sociologica e sociologia religiosa*, Alba, Edizioni Paoline, 1958, pp. 194.

consentano di stabilire un controllo e un contesto e infine ci lascia vedere dal contegno più o meno reticente e riflessivo dell'interlocutore il grado di attendibilità da attribuirsi alle affermazioni.

b) L'OSSERVAZIONE DIRETTA.

271. **L'osservazione diretta nell'intervista**

Il colloquio offre anche la possibilità di vedere direttamente il soggetto in azione. È ovvio che questo secondo tipo di conoscenza dà delle garanzie particolari, commisurate alla preparazione dell'osservatore esterno. Pone sotto gli occhi il linguaggio, la mimica, il comportamento, in un certo senso l'interiore dell'interlocutore e costituisce un osservatorio mobile, duttile: se si nota nel candidato incomprensione, reticenza, impreparazione ad affrontare un tema o irritazione si può deviare, ritardare, rispiegare, rendere accetta la propria richiesta. All'esaminatore è possibile entrare come fattore sperimentale nel colloquio, sollevando temi di conversazione che creano delle situazioni e mettono in rilievo gli atteggiamenti che l'interlocutore assume.

Nell'introdurre il fattore da verificare si può dosare, cercare controprove, rinviare l'esperimento, insomma si possono adottare tutti quegli accorgimenti ritenuti opportuni per giungere sicuramente ad una conclusione. In altre parole, il fatto che l'intervistatore sia percepito dall'interlocutore gli permette questo suo inserimento come fattore, come creatore di particolari situazioni in cui l'altro è costretto ad agire, a farsi conoscere. Dal momento poi che l'esperimentatore si rende conto in che modo è stato percepito dall'altro, è in grado di vedere quale è l'azione esercitata dal fattore introdotto con un certo suo atteggiamento e di misurare l'effetto che il medesimo ha fatto. L'intervistatore quindi modifica sì la situazione che sta osservando, ma lo fa scientemente, come l'esperimentatore, ed è in grado di valutare quello che è suo e quello che è reazione altrui, di confrontare la situazione prima e dopo l'introduzione del fattore, di conoscere lo stimolo (e come è stato percepito) e allo stesso tempo la risposta.

Che le cose vadano realmente in questo modo e quella sopradescritta sia una interpretazione attendibile lo dice oggi un confluire di correnti e opinioni [5].

3. - Condizioni d'uso.

272. Quanto si è detto circa le possibilità del colloquio si avvera solo nel caso in cui si realizzino le condizioni ottimali.

In particolare:

1) L'interlocutore deve essere nella disponibilità (o essere suscettibile di esserci portato) necessaria perchè un colloquio si strutturi. In caso diverso le reazioni potrebbero essere falsate e le situazioni rese artificiali. In colloqui svolti in vista d'un controllo della formazione (esami), per l'ammissione in una industria o comunque a scopo selettivo è facile che nel soggetto ci siano degli stati di difesa.

Disponibilità

Anche un meccanismo patologico potrebbe portare all'assenza di atteggiamenti o a inquinarli.

Questo desiderio e sforzo di entrare in contatto con l'altro deve essere ancora maggiore nell'intervistatore. Per questo tipi nevrotici, osserva L. Ancona, e psichicamente immaturi possono mettere in atto meccanismi inconsci di difesa o essere soggetti a distorsioni varie del giudizio. Inoltre, ci vorrà un buon adattamento sociale, un notevole impegno, il tempo necessario, un ambiente adatto, la possibilità di creare una

...desiderio e sforzo di entrare in contatto

5. R. C. OLDFIELD, *The psychology of the Interview*. London, 1949 e gli studi citati di Ancona e Wagner.

intimità e una libertà basata sulla fiducia. Bisognerà per questo che l'esaminatore abbia il rispetto della personalità altrui, non appaia legato a interessi contrastanti (il che è facile per l'esaminatore scolastico e per chi fosse pagato da un padrone per questi colloqui).

Sondaggio rapido

2) Nel colloquio il sondaggio deve realizzarsi *rapidamente,* in base a dati fuggevoli e numerosi, quali il tono di voce, la scelta delle parole, le reticenze, i silenzi, la mimica preoccupata o distesa, la rapidità di espressione dell'esaminando. Le generalizzazioni e i confronti tra cose dette e quelle capite, tra situazione prima e dopo di una certa richiesta saranno fatti il più delle volte in maniera « intuitiva ». Accanto ai segni chiaramente rilevabili di questo o quel tratto della personalità ci saranno anche le impressioni connesse con una serie di dettagli o legate a imponderabili capaci tuttavia di dar la certezza che le cose stanno in un determinato modo. La conoscenza analitica e riflessa può mescolarsi a quella intuitiva e questo proprio per il carattere prima descritto del colloquio come interazione e comprensione di persone.

Tutto questo può esser fonte di numerosi e seri errori che l'intervistatore deve evitare se le sue conclusioni debbono avere un valore scientifico [6].

273. «Effetto di alone»

Uno degli errori più facili è quello denominato « effetto di alone » per cui nel giudicare un tratto singolo della personalità ci si lascia influenzare dall'idea generale che ci si è fatta della medesima. Questo effetto è stato segnalato nel 1920 da E. L. Thorndike ed è stato studiato da vari Autori.

P. M. Symonds e G. Allport hanno riscontrato una tendenza al giudizio affrettato e in base a impressioni generali anche quando i soggetti erano stati avvertiti della cosa ed esercitati a liberarsene, per cui concludono che l'effetto di alone s'introduce abitualmente al livello della percezione e del giudizio.

Su questa linea W. V. Bingham distingue tra alone legittimo consistente nel porre i fatti singoli nel loro contesto, e un alone illegittimo connesso con una impressione confusa e acritica. Il Blackburn nota chè il medesimo effetto fa sopravvalutare negli interlocutori simpatici i tratti desiderabili e viceversa.

R. C. Oldfield conclude che l'effetto in questione può presentarsi su due piani anche simultaneamente: sul piano conoscitivo (con il dominio esercitato da un fatto o da una prima impressione) e su un piano affettivo (per effetto di simpatia o antipatia).

Pregiudizi dell'intervistatore

Altra fonte di errori sono i « pregiudizi » dell'intervistatore: Stuart Rice, Stanton e Baker hanno fornito una conferma sperimentale di questa convinzione comune. Lo Hawey ha trovato esaminatori in grado di difendersi dai loro pregiudizi e di conoscerli; ovviamente la difficoltà sta soprattutto in quest'ultimo punto perchè difficilmente si può ammettere seriamente d'aver dei pregiudizi.

Esigenze

3) Perchè il colloquio sia fatto nel miglior modo occorrono nell'esaminatore certe caratteristiche. R. Taft in una rassegna critica delle ricerche fatte a questo riguardo cita le seguenti: *intelligenza* che favorisce la sicurezza del giudizio (Mc Geogh però avverte che gli anormali commettono sì errori nel riportare i fatti, ma oltre questo livello non vi è correlazione tra intelligenza e fedeltà di racconto); *similarità* tra esaminatore ed esaminato e quindi maggiore possibilità di comprensione perchè, come diremo in seguito, il giudice rapporta a se stesso gli altri; *distacco* e buon adattamento sociale, come abbiamo già accennato.

Tappe

4) R. C. Oldfield ha stabilito le tappe attraverso cui nel colloquio si giunge a farci un'idea della personalità dell'altro: si comincia da numerose osservazioni e impres-

6. Cfr. Twila Neely, *A study of errors in the interview.* Columbia University, 1937, pp. 15.

sioni; si passa alla elaborazione di ipotesi in cui dominano tratti particolari che subordinano gli altri; in seguito a confronto con i dati raccolti man mano lo schema evolve fino a fissarsi nella diagnosi finale. Possiamo quindi ritenere il fatto fondamentale, che nel colloquio ognuno ha dei punti di riferimento per giudicare gli altri e questi quadri risentono molto della struttura personale (come ha mostrato A. Michotte) e possono essere più o meno precisi. All'imprecisione degli schemi si può aggiungere quella del significato dei singoli fatti, degli indici in base a cui vien fatta la classificazione.

Questo porta alla naturale conclusione che l'intervistatore deve avere una preparazione psicologica tale da assicurargli una concezione adeguata della personalità e dei tratti o fattori che possono servire a descriverla. Deve inoltre conoscere quali manifestazioni siano rivelative dei tratti e dei tipi [7].

A questa preparazione remota ne va aggiunta una prossima: prima di iniziare l'intervista l'esaminatore deve avere un piano duttile, ma fissato nei punti centrali e soprattutto nei suoi scopi.

Ci sembra venga così decisa la questione della adozione di colloqui standardizzati. Le forme rigide sono da rifiutarsi, mentre è desiderabile ci sia un piano generale di intervista. Converrà preparare eventualmente un *pro memoria* e ogni altro sussidio utile per potenziare la presa dell'esaminatore.

CONCLUSIONE.

Quanto si è cercato di illustrare dice che il colloquio può presentare le caratteristiche essenziali di uno strumento diagnostico. Può anzi offrire possibilità particolarmente ricche, sintetiche e profonde, ma è più d'ogni altro strumento legato alla personalità e preparazione di chi lo conduce e in special modo a quella dell'esaminatore. Anche nella migliore delle ipotesi resta poi uno strumento delicato e suscettibile di distorsioni sottili, impercettibili e pur sostanziali specie quando si tratta di raccogliere gli elementi e di comporli in un quadro organico. Quanto è stato dettagliatamente segnalato nei punti 2 e 4 di questo ultimo paragrafo ci può dire quali siano i limiti di questo procedimento di esplorazione della personalità e dei fatti educativi.

---

7. Oltre questa fase preparativa ve n'è un'altra specifica come intervistatore. Ottime considerazioni si troveranno in L. ANCONA, *op. cit.*, p. 91.

CAPITOLO IV

IL QUESTIONARIO

274. «Intervistà condotta per iscritto»

Come s'è visto, per meglio riuscire nel colloquio alcuni Autori hanno suggerito di usare delle guide o addirittura delle interviste più o meno standardizzate che suppliscano al lavoro e alla competenza dell'intervistatore e diano tuttavia garanzia di completezza e di validità. Il questionario è praticamente l'ultimo gradino di questa scala, e da molti è stato definito *un tipo di intervista condotta per iscritto*.

L'intervista richiede tempo e competenza, mentre d'altra parte la natura delle ricerche può esigere di dover badare a un numero di soggetti rilevante o dispersi. Il questionario ordinariamente dovrebbe supplire ad un contatto personale diretto per ragioni di rapidità, di economia e di sicurezza; difatti pone domande rigorosamente controllate nella loro validità e guida il correttore ad una ripartizione degli indizi riscontrati in categorie ben determinate.

Per cogliere l'importanza di questo rilievo citiamo, dal questionario di R. Bernreuter per lo studio di certi aspetti della personalità, queste domande:

1) sì no ? Ti mette a disagio l'essere « diverso » dagli altri e non conforme alle convenzioni sociali?
2) sì no ? Sogni spesso ad occhi aperti?
3) sì no ? Preferisci di solito risolvere le cose da solo anzichè ricorrere ad altri?

Questo questionario è stato preparato per sondare la stabilità affettiva, l'autosufficienza, l'introversione e la dominanza-sommissione. Per questo, attraverso accurate analisi anche statistiche delle singole domande, sono state scelte quelle più significative stabilendo di quali dimensioni psichiche sono rivelatrici e in quale misura. Per ognuna delle domande sopracitate e delle tre risposte previste (Sì, No, ?) appositi indici dicono il potere diagnostico di ciascuna rispetto a più aspetti della personalità. Chi riceve una risposta ad una domanda saprà quindi che importanza dare alla me-

desima e sarà aiutato dall'indice numerico di ogni domanda, o da altro, a farsi un'idea complessiva della situazione.

Avrà il vantaggio di poter confrontare in maniera esatta il risultato conseguito dai singoli, non semplicemente con dei criteri più o meno espliciti presenti alla sua mente come capita all'intervistatore, ma con norme accuratamente stabilite.

Questo spiega le alte correlazioni ottenute, da W. J. Lodge e da M. G. Powell ad es., tra questionari di personalità e reattivi o giudici misuranti la stessa cosa. Altri vantaggi più o meno importanti e stabili possono essere questi: chi deve compilare un questionario può essere favorito dalla non presenza dell'intervistatore a rispondere più schiettamente (certe cose si preferiscono scrivere più che dire); lo può fare con più calma e riflessione; è evitato l'eventuale atteggiamento verso l'intervistatore che può incidere sulle risposte (avversione, desiderio di essere stimati...). Le domande sono standardizzate e quindi offrono un materiale più facilmente maneggiabile e confrontabile.

275. **1. - Limiti del questionario.**

Se il soggetto fornisce degli elementi di scarso valore, il rigore con cui i medesimi vengono soppesati e sintetizzati rimedierà solo in minima parte alla deficienza radicale.

Incapacità del soggetto

Gli elementi base possono essere privi di valore per due ragioni:

a) per l'incapacità del soggetto a conoscersi. A questo inconveniente si cerca di rimediare facendo delle domande chiare, lungamente esperimentate a questo scopo, concrete, usanti una terminologia univoca e riguardanti un settore ristretto del comportamento.

Varie ricerche hanno fissato, con minuzia ma con risultati più o meno soddisfacenti, le cose cui conviene badare nella costruzione di questionari. Una delle norme più ovvie è quella di mettersi nei panni di chi deve rispondere per vedere se la domanda è equivoca, suscettibile di varie interpretazioni, richiedente un'informazione forse non presente a chi risponde. Per i corrispondenti perplessi e per evitare poi complicazioni nella elaborazione statistica, converrà introdurre tra le risposte possibili anche delle alternative come queste: « non so ».

In genere quando un questionario è stato preparato dovrebbe essere fatto rivedere da competenti e applicato in via sperimentale per accertarsi con dati di fatto della sua funzionalità e per mettersi realmente nei panni dei futuri corrispondenti.

Il Wylie ha trovato, controllando le affermazioni fornite da ragazzi di 10-12,5 anni, che gli elementi forniti a un questionario ben fatto non contenevano errori tali da intaccare le medie. Il Cavan trovò un'alta percentuale (97,6) di elementi esatti nelle risposte fornite da scolari dell'ottavo anno della scuola primaria a questioni di carattere, mentre Bain confermava con altra ricerca che più la domanda si riferiva a cose fattuali e di esperienza o interesse diretto, più era esatta. Chiedendo a scolari delle medie la data di nascita, abbiamo riscontrato una percentuale di errori pari al 7 %. Le cose vanno diversamente quando si tratta di questionari di carattere: non ci si potrà servire del questionario al di sotto di una certa età (15 anni circa, secondo la natura delle domande) o a gente incolta al punto da possedere male la lingua, da avere una lettura difficoltosa, o a chi è sprovvisto di un livello intellettuale normale.

b) Un altro limite può esser la deliberata volontà di non farsi conoscere [1]. 276. Deliberata volontà di non farsi conoscere

In questo caso si deve ricorrere ad una motivazione adeguata o supplementare e si possono inserire nel questionario delle scale per la scoperta della coerenza delle risposte (come nel caso del questionario denominato PPS in cui, sotto forme diverse, vengono rivolte al soggetto le stesse domande due volte per vedere se le risposte sono identiche, almeno in genere). Rimedi

In certi inventari sono anche inserite delle scale che mirano a conoscere la sincerità del soggetto (come nel questionario di personalità di Minnesota), mentre altri questionari obbligano il soggetto a scegliere fra domande aventi una eguale attrattiva sociale, cioè fra due domande rappresentanti doti desiderate ordinariamente nella stessa misura. In questo modo la scelta non sarà fatta per darsi una personalità socialmente ben accetta, ma lo sarà in base a ragioni autentiche. Si intuisce facilmente però il limite di questa misura di sicurezza: le domande sono giudicate di uguale attrattiva perchè così è apparso su un gruppo preliminarmente saggiato; i singoli e le diverse situazioni potrebbero avere dei criteri diversi da quelli del gruppo e pertanto le diagnosi individuali potrebbero risultare intaccate.

Va tuttavia osservato che questa pressione verso la trasfigurazione dei propri tratti opera di più in situazioni in cui sono in ballo interessi (come è generalmente nella selezione) mentre, è un dato di esperienza, si fa meno sentire con adolescenti o persone che chiedono esse stesse una diagnosi e sono state opportunamente motivate.

Riteniamo di dover concludere questo sommario bilancio ricordando con P. G. Grasso che: « non è questione di dover scegliere tra intervista e questionario ritenendo l'una o l'altro esclusivamente validi per la ricerca: ciascuna delle due tecniche ha vantaggi e svantaggi ed entrambe possono essere utilizzate in inchieste diverse o anche in momenti diversi e a scopo complementare ».

2. - Usi del questionario.

277.

Parlando dei *vari tipi* di questionari si possono citare, mettendoci da un punto di vista formale, i questionari *aperti* (a risposta libera) e i questionari *chiusi* (il soggetto deve scegliere una delle possibili risposte indicate); mettendoci dal punto di vista dello scopo cui sono destinati si può parlare di questionari di interessi, di personalità, di opinione... Vari tipi

Ma riteniamo superfluo insistere in queste suddivisioni.

Gli *usi* del questionario sono molteplici in relazione anche alla facilità relativa del maneggio.

Indichiamo come settori particolarmente adatti: la sociologia e la psicologia sociale che usano frequentemente il questionario nelle loro inchieste [2] ; la psico-

1. Cfr. per questo: WESMAN A. G., *Faking personality test scores in a simulated employment situation*. Journal of Applied Psychology, 1952, pp. 112-113. L. CALONGHI, *Il questionario di personalità di R. G. Bernreuter*, in « Orientamenti Pedagogici », IV, 1, 1957, pp. 17-44.

2. Cfr. per l'uso del questionario nella ricerca sociale la già citata trattazione di P. G. GRASSO, *Ricerca sociologica e sociologia religiosa*. Alba, S. Paolo, pp. 35-71. L'uso del questionario in psichiatria e nello studio della personalità è trattato, passim, da P. PICHOT,

logia clinica, quella differenziale e quella evolutiva per conoscere rispettivamente i tratti della personalità normale, dell'anormale e di quella in evoluzione; e infine le ricerche pedagogiche propriamente dette. In queste ultime il questionario è stato sovente usato per raccogliere dati su certi aspetti amministrativi della scuola, sui programmi e il loro sviluppo, sui metodi didattici o per conoscere atteggiamenti e *il clima* tra Maestri o scolari. È innegabile che, specie in questi casi, il questionario si rivela tecnica adatta per raccogliere rapidamente una massa notevole di informazione da un esteso numero di persone (o da tutti i membri di certi settori della scuola) a proposito di dati fattuali o di orientamenti generali di idee.

Nessuno però ignora come vengano compilati nelle amministrazioni, in non pochi casi, i questionari che d'ufficio vengono inviati da centri statistici, da organi centrali o di ricerca. Anche se lo strumento fosse adatto lo si renderebbe inservibile.

Inventari di personalità

Mentre nelle inchieste sociali i questionari di preferenza vengono costruiti volta per volta per poterli meglio adattare alle situazioni concrete, nello studio della personalità si fa uso di inventari accuratamente preparati e standardizzati come per i reattivi.

Parlando dello studio degli aspetti dinamici della personalità indicheremo quelli che attualmente sono ritenuti i migliori.

278. Somministrazione dei questionari

La *somministrazione* dei questionari pone problemi diversi secondo la natura dei medesimi. I questionari di personalità si applicano seguendo le norme in uso per i tests mentre gli altri non esigono precauzioni particolari.

È frequente l'invio dei questionari per posta, soprattutto nelle ricerche di carattere sociale, mentre in quelle di carattere pedagogico-psicologico invale sempre più l'uso dell'applicazione diretta a gruppi di soggetti.

Quando il questionario viene consegnato ai soggetti perchè rispondano e rimettano poi, in un modo o nell'altro, le risposte, si complica la questione della campionatura, della scelta cioè dei soggetti che vengono interpellati per essere sicuri di avere le risposte di un numero rappresentativo della categoria di persone cui si intende rivolgersi. La complicazione è data dalla percentuale non indifferente di chi non risponde.

Il fenomeno ha dato origine ad errori rimasti memorabili come quello compiuto dal *Literary Digest* che fece previsioni sballate a proposito delle elezioni presidenziali del 1936 negli Stati Uniti, proprio per difetti del pur estesissimo campione adottato.

Avvertenze

Alcuni ricercatori americani ritengono elementi importanti per risolvere questo problema:

a) la scelta di un campione ristretto numericamente ma accuratamente studiato nella sua rappresentatività statistica;

Les tests mentaux en psychiatrie, Paris, Presses Universitaires de France, 1947. Utile è anche il cap. II dedicato da P. MAISTRIAUX (*L'étude des caractères*. Tournai, Casterman, 1940) ai questionari di carattere. Benchè meno recente si può citare pure: L. V. KOOS, *The Questionnaire in education*. New York, MacMillan, 1928.

b) l'adozione di richieste sistematiche ai corrispondenti morosi, variando i motivi, lasciando anche qualche mese di tempo.

Con 5-8 richiami si ottengono, secondo H. A. Toops, oltre l'80 % delle risposte.

c) Il controllo delle risposte man mano che arrivano, per vedere se, con successivi richiami, cambiano nel gruppo le percentuali esprimenti gli atteggiamenti fondamentali e le forme delle distribuzioni.

Qualora non si notassero cambiamenti di rilievo si può sospendere la serie dei richiami ai corrispondenti e star nello stesso tempo sicuri che l'errore di campionatura introdotto dalle mancate risposte non muta la fisionomia generale dei dati.

Dal punto di vista sia sperimentale che statistico non si è però giunti a una soluzione del problema, che resta così affidato alla discrezione del ricercatore.

CONCLUSIONE.

Strumento di primo orientamento

Dai rapidi cenni fatti si può concludere che il questionario non è una tecnica che si presti per delle ricerche sfumate o per seguire in tutte le loro complicazioni e interazioni i fattori che intervengono in una situazione.

È uno strumento troppo rigido che cade su un corrispondente senza la possibilità di adattarvisi individualmente e porta al ricercatore una risposta troppo scheletrica e povera di riferimenti obbiettivi, di punti di controllo, se usato da solo.

Per questo il questionario è piuttosto uno strumento di primo orientamento che prelude o segue una ricerca vera e propria.

Usato infatti come mezzo per generalizzare le scoperte fatte con analisi sperimentali adeguate può riuscire utile e permettere di verificare sommariamente, ma con una certa rapidità, su gruppi rappresentativi quello che può essere stato individuato in laboratorio o in ricerche approfondite, ma appunto per questo condotte su un numero ristretto di soggetti.

CAPITOLO V

LA VALUTAZIONE DEI VARI ASPETTI DELLA PERSONALITÀ

VALUTAZIONE DELL'INTELLIGENZA

279. I reattivi per la valutazione dell'intelligenza oggi più usati si collegano in maniera più o meno stretta, all'*Echelle métrique de l'intelligence* pubblicata per la prima volta in Francia nel 1905 e rapidamente adottata ed adattata nei paesi più importanti. Un forte impulso all'adozione dei reattivi costituì anche l'essere stati adottati dagli psicologi statunitensi come strumento per la selezione dei soldati nella guerra 1915-1918. Gli incaricati di questa selezione riprendendo dei reattivi collettivi modellati sulla scala di Binet e Simon, costituirono le prove *Army alfa* e *Army beta,* la prima destinata ai militari capaci di leggere e scrivere e l'altra agli illetterati o ai soldati che non conoscevano bene l'inglese e che sarebbero quindi stati svantaggiati dall'uso di uno strumento scritto in quella lingua.

Questo tentativo mise in risalto le possibilità dei reattivi d'intelligenza (ed in particolare di quelli collettivi e non verbali), per cui si diffusero nella scuola, nella pratica psichiatrica e nell'industria, sia negli Stati Uniti che nell'Europa.

I tests d'intelligenza consistono in una serie di prove di vario tipo, come varie sono le attività attraverso cui può essere sondata la capacità intellettiva [1]. Quelle comunemente proposte sono: scoperta di somiglianze o di dissomiglianze, comprensione di proverbi, prove di ragionamento, prove di sostituzione, di classificazione, di riordinamento di frasi sconnesse o di creazione di frasi o disegni usando elementi dati, ecc. [2].

Per sapere quale reattivo presenta le qualità psicometriche necessarie a quelle

---

1. Per il concetto di attività intellettiva si veda il cap. apposito di P. G. Grasso. Un apporto storico-critico interessante si troverà in: C. BURT, *The evidence for the concept of Intelligence,* in « British Journal of Educational Psychology », XXV, 3, 1955, pp. 158-177 e nella discussione che ne è seguita specie nel: XXVII, 3, 1957 della stessa rivista.

2. Una illustrazione sommaria, con qualche esempio, dei vari tipi di prova si potrà trovare in: L. CALONGHI, *Tests e Esperimenti,* Torino, P.A.S., 1956, pp. 240-245 e M. WAVERLY, *Preparation for the working of intelligence tests,* Londra, Harrap, 1953, pp. 42.

pratiche da noi volute si possono consultare appositi repertori. Citiamo: M. L. Falorni, *Lo Studio Psicologico dell'Intelligenza e della Motricità,* Firenze, ed. Universitaria, 1952, pp. 470; A. Alabastro, *Reattivi Mentali,* Milano, Ist. ed. Cisalpino, 1949, pp. 238; P. E. Vernon, *The Measurement of abilities,* University of London Press, 1953, pp. 308.

I reattivi di intelligenza possono offrire risultati sia qualitativi che quantitativi. I primi consentono a chi somministra la prova, specie se in forma individuale, un'osservazione del metodo di lavoro e della mentalità. Per la valutazione quantitativa si cerca di dare un valore numerico alle risposte perchè ne resti facilitato il confronto con i risultati raggiunti da altri soggetti. 280.

Nella Scala Binet-Simon, e in qualche altro reattivo costituito di prove ritenute capaci di caratterizzare la situazione mentale nei vari anni di età, la valutazione del grado di sviluppo mentale si fa assegnando al soggetto una età mentale base corrispondente all'età (indicata nella scala) di cui il soggetto ha saputo risolvere praticamente tutte le prove. Per ogni altra prova successiva risolta bene viene aggiunta all'età mentale così fissata un determinato numero di mesi. Il totale dei crediti acquisiti esprime l'età mentale del soggetto.

Nella maggioranza dei reattivi dopo l'innovazione di Yerkes si segue tuttavia un altro procedimento per le determinazioni dell'età mentale: ad ogni prova risolta si assegna un certo numero di punti. Il punteggio totale viene confrontato con quello medio raggiunto dai ragazzi delle varie età. Se, ad es. il punteggio di un certo soggetto è pari al punteggio ottenuto dai ragazzi di 10 anni si attribuisce al soggetto in questione un'età mentale di 10 anni.

Quando si conosce l'età mentale del soggetto la si confronta con l'età cronologica del medesimo per trarne ulteriori indicazioni.

Il confronto può essere fatto in due modi: sottraendo l'età cronologica dall'età mentale o mettendole in rapporto.

Se il ragazzo ha 10 anni e ne ha 11 di età mentale si concluderà che è avanti di un anno, perchè $11 - 10 = 1$; mentre se ha 12 anni e ne ha 10 di età mentale si concluderà che è in ritardo perchè: $10 - 12 = -2$.

In questa maniera si riesce a conoscere la precocità o il ritardo mentale dei soggetti.

C'è però un inconveniente nell'uso di questo sistema. Se due ragazzi A e B si trovano nelle seguenti condizioni:

A		B	
E. M.	$= 3$	E. M.	$= 12$
E. C.	$= 6$	E. C.	$= 15$
	-3		-3

Questi due ragazzi avrebbero un ritardo identico perchè entrambi avrebbero un ritardo di 3 anni. In realtà non è la stessa cosa avere già un ritardo di 3 anni a 6 anni ed avere lo stesso ritardo a 15. Non si può dire che lo sviluppo mentale proceda allo stesso ritmo in questi due ragazzi benchè il sistema di confronto da noi adottato non metta in luce nessuna differenza. Si è preferito allora dividere l'età mentale per l'età cronologica moltiplicando per cento il risultato ottenuto al solo scopo pratico di evitare cifre decimali.

E riprendendo i due casi precedenti avremo:

$$A = \frac{\text{E.M.3}}{\text{E.C.6}} \cdot 100 \qquad B = \frac{\text{E.M.12}}{\text{E.C.15}} \cdot 100$$

Questa volta apparirebbe la differenza poichè nel primo caso otterremmo 50, mentre nel secondo avremmo 80.

Cioè il primo ragazzo avrebbe un Quoziente Intellettuale (= un ritmo di sviluppo) di 50, mentre il secondo avrebbe un Quoziente Intellettuale di 80.

In altre parole il ragazzo *A* si sviluppa con un ritmo più lento del ragazzo *B*.

Il *Q. I.* (*Quoziente Intellettuale*) si ottiene quindi applicando la seguente formula:

$$Q.\ I. = \frac{\text{E.M.}}{\text{E.C.}} \cdot 100$$

e ci esprime il ritmo dello sviluppo intellettuale del soggetto, in maniera più precisa che la semplice età mentale [3].

281. Q.I. Costanza

A proposito del *Q. I.* si pongono due questioni:

a) il Quoziente Intellettuale è costante? Quando si è definito che in un determinato ragazzo il rapporto tra età mentale ed età cronologica è x si può dire che sarà così anche in seguito? [4].

Varie ricerche e discussioni su questo punto hanno portato a concludere che in casi anormali o eccezionali il rapporto può cambiare e che in genere per i soggetti superdotati intellettualmente cresce leggermente, mentre diminuisce per i ritardatari.

Nei casi normali però il Quoziente Intellettuale si mantiene *costante* durante tutto il periodo dello sviluppo.

Si parla qui di una costanza sostanziale perchè fluttuazioni superficiali dovute a maggior o minor interesse per un lavoro, a fatica, a disturbi, ecc. possono riscontrarsi in chiunque e con frequenza.

Lo stesso concetto si trova espresso in altra forma presso Autori che parlano a volte di curva di sviluppo costante e caratteristica per ogni individuo. Cioè ogni ragazzo ha la sua curva di sviluppo data dal rapporto tra crescita cronologica e crescita mentale.

Valutazione

b) Come valutare i Quozienti Intellettuali ottenuti?

Il Quoziente Intellettuale medio è per definizione 100, perchè è il risultato (moltiplicato per 100) del rapporto tra età cronologica ed età mentale; medio sarebbe quindi il soggetto che ha l'età mentale corrispondente alla sua età cronologica.

Quando si verificassero dei ritardi o delle precocità il Quoziente Intellettuale non ha un significato assoluto, ma cambia a seconda dei reattivi, così che un Q. I. di 90 può essere medio per un reattivo e può indicare un ritardo in un altro. In pratica per poter dare un'interpretazione sicura dei Quozienti converrà trasformarli, applicando loro la formula per la trasformazione dei punteggi grezzi in punteggi tipici.

Non è necessario poi aggiungere che quozienti identici (anche dopo essere stati debitamente valutati) possono avere un significato diverso a seconda dell'efficienza del reattivo da cui sono tratti e degli aspetti della mentalità a cui il medesimo si rivolge [5].

---

3. Un sussidio per il calcolo del *Q. I.* si avrà in: F. Cesselin, *Calculateur du Q. I.* Paris, Bourrelier, 1953, p. 16; o in: F. J. Schonell, *Tweddale Tables*. Edimburgo, Oliver and Boyd. Cfr. anche Dunn SS., *A critical survey of methods of computing and using I. Q.'s.*, « British Journal of Educational Psychology », XXVI, 2, 1956, pp. 137-141.

4. Per un bilancio della letteratura esistente su questo discusso argomento vedansi: T. G. Foran, *The Constancy of the intelligence quotient. A review*, Washington, Catholic University, 1926, pp. 40 e la *supplementary review* pubblicata dal medesimo Autore, ivi, nel 1930.

5. Cfr. Perse J., *La notion de quotient Intellectuel, sa signification et sa valeur*. Revue de Psychologie appliquée, I, 1, 1951 p. 23 seg.

c) Dal momento che vari reattivi mirano a valutare la rapidità con cui il soggetto raggiunge la maturità intellettuale si otterrà con i medesimi più che un Quoziente Intellettuale, un Quoziente di età in base al quale si giudica del ritmo di sviluppo di una mentalità che va verso la maturità. **Reattivi e quoziente di età**

È chiaro allora che le valutazioni in *E.M.* e in *Q.I.* dànno origine a degli inconvenienti seri quando si tratta di giudicare l'intelligenza degli adulti e quella dei ragazzi superdotati di una certa età.

Le nozioni di età mentale e di Quoziente Intellettuale non si possono per definizione applicare quando lo sviluppo intellettuale è terminato.

Il cercare dei ripieghi fondati sulla correlazione esistente tra vigore dell'intelligenza e rapidità di sviluppo può dare origine a delle incongruenze [6].

Per queste ragioni si è ricorsi ad altri tipi di « norme » ed in particolare a norme di posizione espresse in centili o in punti tipici. In questo modo si verrebbe a fissare la posizione occupata da un determinato soggetto nella graduatoria dei suoi simili.

282. Profili

Quando si sono usati dei reattivi analitici o vengono raggruppate a questo scopo le prove di un test di classificazione generale si possono esprimere i risultati del sondaggio così effettuato per mezzo di un profilo (di forma lineare o circolare). Ecco ad esempio un profilo ottenuto con il reattivo di Meili: i vari tipi di prova sono rappresentati da un raggio sul quale (suddiviso in 10 parti) viene segnato in decili il risultato raggiunto in quel tale genere di prova.

Dopo aver segnato su tutti i raggi i risultati delle prove si congiungono i vari punti fra loro e si ottiene una forma geometrica esprimente la mentalità astratta o concreta, analitica o inventiva, del soggetto (fig. 1):

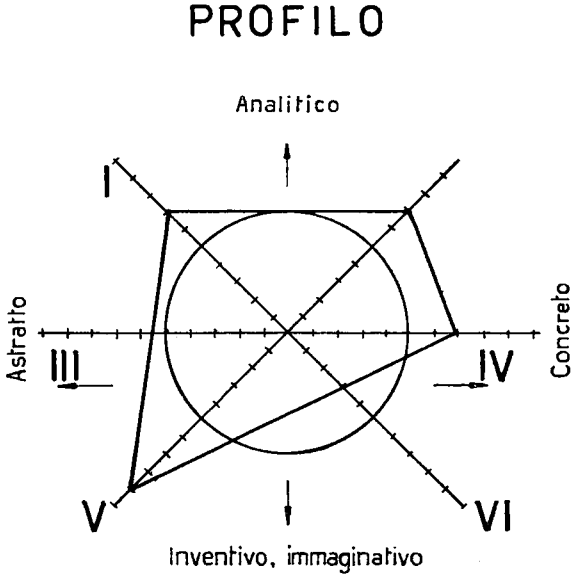


FIG. 1.

6. Una trattazione polemica ma incisiva si troverà in R. ZAZZO, *Intelligence et quotient d'ages*, Paris, Presses Universitaire de France, 1946, pp. 164.

Profili di altro genere riguardanti sia le forme d'intelligenza che i tipi diversi della medesima si possono ricavare raggruppando in maniera conveniente le prove di un reattivo.

Ecco dei profili che H. Piéron ha tratto dall'applicazione del reattivo creato da lui e dalla sua signora (fig. 2):

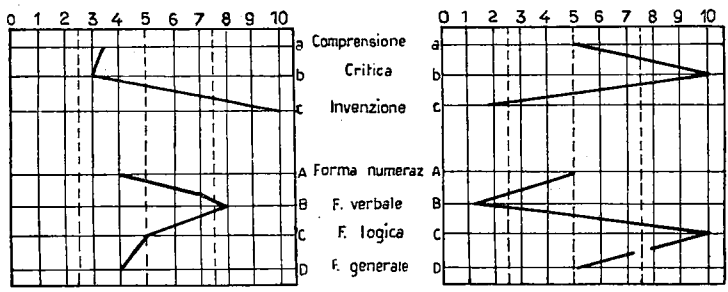


Fig. 2.

Da un lato viene indicata la natura delle prove e accanto, disposti su scala in decili, vengono segnati i risultati. Si congiungono poi i vari punti con una linea spezzata.

La disposizione grafica tende a dirci in maniera più precisa i tratti in cui il soggetto spicca in un senso positivo o negativo. Le forme che i profili possono assumere sono molteplici, esse porranno tuttavia questi problemi fondamentali:

a) Per poter realmente dire che l'alunno *X* è più fornito, poniamo, di capacità critica che di genialità creatrice, bisognerà che questi due « tratti » siano espressi in unità di misura paragonabili tra loro e in tutti i punti della scala (il che ad esempio potrebbe non essere per i centili).

b) Ogni voce del profilo (nell'esempio sopra riportato, ogni colonna) dovrà essere adeguatamente distinta dall'altra ed avere una sua individualità: nel caso opposto non sarebbe possibile una interpretazione.

c) Ogni voce deve essere l'esponente di un adeguato numero di prove omogenee per non essere equivoca.

L'uso di adeguati sistemi statistici di validazione cerca di soddisfare rispettivamente la prima e le altre due esigenze. L'uso poi dell'analisi fattoriale è parso di singolare efficacia per la risoluzione dei due ultimi problemi.

A proposito dei punteggi ottenibili nei reattivi, gli autori si sono anche chiesti quale poteva essere il senso e la validità dei medesimi cercando di precisare quale parte andava ascritta all'intelligenza propriamente detta e quale ad altri fattori perturbanti.

R. B. Cattell [7] propone una formula per dire che al punteggio ottenibile in un reattivo concorrono, oltre l'intelligenza vera e propria, i mutamenti prodotti dagli influssi ambientali (specie da quelli educativi), le facilitazioni offerte dalla struttura particolare (ad es. verbale) del reattivo o da conoscenze cui fa appello, l'effetto dell'esercizio e dell'adattamento, i cambiamenti nella funzione dovuti a volontà o interesse,

7. In: *A Guide to mental testing*, University of London Press, 1954, pp. 15 sg.

le fluttuazioni imposte dalle condizioni fisiche o dalle circostanze e l'influsso dell'errore della misura e d'eventuali funzioni psichiche diverse dall'intelligenza.

Un reattivo accuratamente studiato dovrebbe ovviamente cercare di precisare l'eventuale peso di questi vari fattori nel punteggio finale.

VALUTAZIONE DELLA PERSONALITÀ

283. Personalità

Quando si parla di reattivi per la valutazione della personalità con quest'ultima parola si indica il complesso della vita affettiva, degli interessi, il fondo temperamentale, insomma tutto quello che non viene designato con il vocabolo « attitudine » e che rientra nel dinamismo fondamentale della vita psichica.

Lo studio di questo aspetto affettivo e dinamico della vita psichica era stato condotto, fino ad un certo tempo, un po' al di fuori dei metodi, delle concezioni e delle preoccupazioni della psicologia generale ed aveva suscitato diffidenze o dimenticanza tra gli psicologi di professione.

La situazione va lentamente cambiando ed a questo settore si dedica una attività sempre più intensa. Parallelamente anche le questioni riguardanti la misura di questi aspetti psichici erano rimaste in regresso e non si sono subito avute prove universalmente accettate come valide ed efficaci, paragonabili a quelle realizzate nel campo dell'intelligenza e delle attitudini in genere.

Dopo alcune considerazioni introduttive sui criteri di validazione e sulla struttura possibile di queste prove, faremo una rapida presentazione dei principali tipi delle medesime.

1. - Validazione delle prove.

284. Strumenti per la validazione

Per essere sicuri della validità degli strumenti messi in circolazione, gli Autori hanno usato vari criteri:

a) *L'osservazione* empirica, o sperimentale, o clinica. Molte sistemazioni sono frutto della prima e non possono vantare altre garanzie, mentre la seconda è stata già utilmente tentata ed aprirebbe domani orizzonti più sicuri.

L'osservazione clinica, specie quella degli psichiatri, è alla base di altre sistemazioni. In questo caso le sindromi psichiatriche sono considerate come delle deviazioni patologiche di tendenze che si riscontrano in un grado minore nella realtà ordinaria.

b) La connessione con un determinato sistema psicologico per mezzo del quale si possono prevedere le forme principali in cui i vari elementi della personalità si strutturano.

c) Dei procedimenti statistici come le correlazioni, la significatività delle differenze e di certi rapporti, e soprattutto l'analisi fattoriale, che possono autorizzare la costituzione di gruppi di elementi adatti a descriverci aspetti più o meno vasti della personalità.

La validità delle singole prove è connessa al criterio usato e va giudicata in base ai dati forniti a questo riguardo dall'A. o da studi posteriori.

285. **2. - Reattivi di personalità.**

I reattivi di personalità possono essere diversi secondo gli scopi che si prefiggono nel loro sondaggio e dell'*iter* seguito nel medesimo [1].

Includiamo in questa categoria le prove standardizzate che richiedono dal soggetto prestazioni che autorizzino un giudizio sulle tendenze, il giudizio morale, gli interessi e simili, che esse aiutano poi a interpretare, adottando lo schema previsto per i reattivi di rendimento e di attitudine, cercando cioè di stimolare il soggetto in una maniera determinata costante e valida per giudicarne le risposte con riferimento a delle norme.

Tra i reattivi di questo genere sono da segnalarsi i tests di F e di P di R. B. Cattel; i tests di Downey (*Will Temperament tests*) che hanno solo un valore storico; il *Test of Personality adjustment* di C. Rogers, per ragazzi, che è a mezzo tra il reattivo e il questionario e conserva (pur essendo edito nel 1931) una buona diffusione.

A proposito di queste prove sembra chiaramente individuabile una duplice tendenza:

1) a costituire, accanto ai reattivi facenti appello a «tratti» della personalità ben delimitati e considerati «allo stato puro» (cioè complicati il meno possibile con altri «tratti»), dei reattivi complessi e più vicini alle situazioni reali, che siano delle riproduzioni in miniatura delle situazioni della vita;

2) ad escogitare sempre nuove tecniche statistico-sperimentali per poter giungere ad una validazione e ad una strutturazione più sicure ed efficienti.

Praticamente questo vuol dire che si tende attualmente a fare dello studio oggettivo del carattere e degli aspetti dinamici della personalità uno studio sperimentale da effettuarsi con le tecniche di un laboratorio di psicologia. Vari Autori si sentono oggi obbligati a questo avendo dovuto constatare che i reattivi a raggio ristretto non forniscono risultati costanti e facilmente validi anche per le situazioni della vita [2].

286. **3. - Scale di giudizio.**

Per assicurare al giudizio validità e costanza e per poterlo esprimere in maniera uniforme e comparabile si sono costituite delle scale di giudizio (*rating scales*). Queste scale dànno un numero d'ordine ad una serie di gradazioni di un determinato tratto della personalità; ogni gradino poi è ben definito in modo da facilitare la sua applicazione a realtà e situazioni concrete da parte del giudicante.

Se si dovesse costruire una scala per giudicare l'impegno scolastico degli alunni, si comincerebbe con il definire e distinguere accuratamente 5 o 9 gradazioni d'impegno. Per ogni gradazione si darebbe una descrizione circostanziata, corredata di riferimenti presi nel contegno esterno del ragazzo (ad esempio: assiduità alle lezioni, espressioni usate, lavori fatti di sua iniziativa, numero e tipo di richieste di chiarimenti...), si potrebbe anche assegnare per ogni gradino un allievo di quell'anno o

---

1. Utili per una scelta dei reattivi di personalità saranno oltre i repertori citati nella Bibliografia finale, M. L. Falorni, *Lo studio psicologico del carattere e delle attitudini*, Firenze, Ed. Univ., 1952, pp. 397; L. W. Ferguson, *Personality Meausurement*. New York, Mc Graw Hill, 1952, pp. 457; P. E. Vernon, *Personality tests and assessments*. London, Methuen, 1953, pp. 220.

2. Sono significativi in proposito gli esempi di Downey e i reattivi preparati nell'inchiesta di H. Hartshorne e M. A. May (cfr. H. Hartshorne e M. A. May, *Studies in the Nature of Character*, New York, 1929-30, 3 vol. con ampia bibliografia).

dell'anno precedente perchè serva di paradigma, come si usa fare in qualche scuola inglese [3].

Le scale che hanno avuto maggior seguito sono: *Haggerty-Olson-Wickman rating schedules* per la scoperta delle tendenze e dei comportamenti che possano essere una particolare difficoltà dell'educatore; la *Scala di maturità sociale* di Vineland (costruita su schema analogo a quello della scala di Binet) per sondare l'adattamento e la maturità sociale fino ai 30 anni; la *Progressive Education Association Behavior Description,* ideata nel 1938 per fornire agli insegnanti una guida nel giudicare aspetti anche complessi della personalità dell'alunno.

Si possono segnalare anche la *Personality Survey Diagnostic and Treatment of pupil maladjustement,* i questionari di Torgerson, le Scale del Fels per genitori, che vogliono valutare la condotta dei figli.

Strumenti di questo genere furono usati anche da R. B. Cattel nello studio della personalità con risultati di notevole stabilità.

4. - Tests Proiettivi.

287.

I reattivi finora indicati e soprattutto i questionari di personalità [4] hanno carattere piuttosto analitico e studiano uno o più tratti (o segmenti) della personalità, col pericolo di non permettere una visione adeguata dell'insieme. I reattivi detti proiettivi consentono al soggetto azioni globali, espressive di tutto il suo modo di essere e di comportarsi.

Queste tecniche si fondano sul concetto di « proiezione », che dà loro anche il nome (*tecniche proiettive*) e ne dovrebbe garantire il valore.

La tecnica sostanzialmente comune a questo genere di reattivi è la seguente: si dà al soggetto uno stimolante determinato, neutro, ambiguo o comunque avente la possibilità di essere ristrutturato dal soggetto (ad esempio, macchie di inchiostro, scene generiche, suoni indistinti...) con delle istruzioni, esse pure indeterminate, in modo da provocare una risposta senza determinarla nè orientarla. In altre parole, al soggetto vengono forniti stimoli che gli permettono di proiettarsi.

Le risposte dell'esaminato vengono poi interpretate in base ai principi sopra enumerati.

Mentre la somministrazione ordinariamente non è molto complicata, è invece sommamente difficile la correzione, perchè è arduo trovare criteri soddisfacenti e oggettivi.

È questo il punto cruciale di simili prove, da riservarsi, quindi, a esaminatori particolarmente preparati; ed anche in questo caso non si ha ancora sufficiente garanzia, a causa del mancato accertamento di tutti i presupposti implicati nell'intero reattivo e specialmente nell'interpretazione.

Una menzione particolare merita la prova di H. Rorschach (dal nome dello psichiatra svizzero che la propose), che consiste nel mostrare al soggetto 10 tavole con

---

3. Indicazioni ulteriori sulla natura di queste scale si potranno trovare in P. G. Grasso, *Ricerca sociologica e sociologia religiosa,* Alba, Edizioni Paoline, 1958, pp. 50-56. Cfr. pure la trattazione esauriente di A. L. Edwards, *Techniques of attitude scale construction,* New-York, Appleton, 1957, pp. 256.

Una trattazione molto informata dal punto di vista psicometrico si troverà in J. P. Guilford, *Psychometric Methods,* New-York, Mc Graw Hill, 1954.

4. Ricordiamo il *Questionario* di Guilford-Zimmermann e Guilford-Martin, quello di R. B. Cattell, di Bernreuter, il *Minnesota Multiphasic Personality Inventory,* ecc.

macchie d'inchiostro simmetriche, perchè dica a quali figure sono riavvicinabili le macchie viste come un tutto o nei loro particolari.

Questo reattivo ha avuto e continua ad avere una diffusione enorme ed è continuamente oggetto di studi e di utilizzazioni svariate ed è certamente tra le tecniche proiettive quella che dà maggiore affidamento.

In genere, le tecniche proiettive offrono dei vantaggi, come la possibilità di sondare il soggetto senza assegnargli rigidi binari che costringano le risposte, di consentirgli di rivelare gli aspetti creativi della sua psicologia e di rendergli difficili i camuffamenti. Però, presentano anche lo svantaggio di non permettere facilmente un'analisi quantitativa e di creare in chi subisce le prove atteggiamenti di rifiuto o di inibizione.

CONCLUSIONE.

Non solo gli studi e la costituzione di strumenti di misura sono ancora in pieno sviluppo più che in altri settori della psicologia, ma le conclusioni sono anche meno accessibili data la maggiore complessità della materia, l'impegnatività delle implicazioni, la natura qualitativa e l'oscurità di non pochi aspetti allo studio. Data questa situazione di cose non sarà facile all'insegnante ed all'educatore potersi servire adeguatamente di questi strumenti senza l'ausilio di qualcuno particolarmente preparato.

Si renderà qui ancora più indispensabile la collaborazione tra gli uomini della scuola e della pratica e i centri di studio.

Non crediamo tuttavia che l'arsenale di strumenti e procedimenti in costituzione non abbia nulla da fornire per gli « isolati » che volessero perfezionare il loro metodo di osservazione sistematica degli aspetti più tipicamente dinamici della personalità dell'alunno.

Certi reattivi di personalità, ma soprattutto i questionari e le scale di giudizio, possono essere da loro usati con frutto ed essere aggiunti agli strumenti adoperati nell'osservazione ordinaria così da permettere una sufficiente conoscenza dell'alunno in vista di una eventuale ricerca, oltre che per usi pratici.

VALUTAZIONE SCOLASTICA

288. Invece di limitarci ad una semplice trattazione degli strumenti per la valutazione del profitto, in armonia con i due paragrafi precedenti, cercheremo di inserire questa stessa trattazione nel contesto delle valutazioni più comprensive che l'Insegnante (e quindi, per estensione, l'educatore) deve fare.

Quando si parla di conoscenza e valutazione dell'alunno, lo si fa su uno sfondo educativo, tenendo presente quanto di interiore e di personale ciò comporti.

Condizionamento

Pertanto, una valutazione scolastica adeguata non può trascurare, insieme ai fini generali dell'educazione, la situazione concreta da cui ogni educando parte, con i suoi condizionatori educativo-didattici (l'educazione ricevuta in passato), i condizionatori sociali (intendendo questa parola in senso ampio), i condizionatori psicologici e soprannaturali. Quest'insieme di influenze fanno sì che l'alunno si trovi ora con particolari disponibilità e possibilità, con certe aspirazioni o rimpianti.

Tenendo conto del fine cui l'alunno deve giungere e della situazione da cui parte, oltre che della strada seguita e da seguirsi per andare verso la mèta, si stabiliranno

le tappe da compiere, i fini intermedi da raggiungere, gli *obbiettivi* cui mirare come a conquiste parziali in questa opera di arricchimento.

Una volta fissati questi *obbiettivi* l'educatore avrà i criteri adatti per giudicare della maturazione educativa, servendosi degli strumenti più adeguati e sicuri.

1. - Strumenti per la valutazione del profitto.

289. Oggettività

In seguito alle prime ricerche docimologiche la valutazione del profitto è stata ossessionata dal problema della « obbiettività »; si voleva evitare cioè che l'Educatore cercando di rendersi conto della situazione dell'alunno introducesse elementi connessi con la sua particolare personalità. Si è andato così verso una « misurazione » del profitto, alla ricerca di reattivi veri e propri di profitto o almeno di prove che consentissero una visione (in realtà una correzione) oggettiva delle risposte date dagli educandi.

«Valutazione» e «misurazione»

L'influsso dei cultori della scuola attiva ed il mutato orientamento di non pochi psicologi ha consigliato chi si occupava di ricerche sul profitto degli scolari ad estendere l'attenzione dagli strumenti di valutazione ai criteri in base a cui compiere la medesima ed a voler realizzare in maniera meno analitica e più personalistica il sondaggio sulle capacità acquisite dall'alunno.

Parlando quindi di « valutazione » del profitto la si vuol, in un certo senso, distinguere da « misurazione » o da un controllo fatto con i metodi ordinari.

« Valutazione » vera e propria si ha quando il controllo del profitto è fatto sondando anche abiti di studio e di pensiero, atteggiamenti profondi verso il contenuto del sapere o di tipo formale (ad es. senso di obbiettività, di precisione, scrupolosità, ecc...), interessi, quadri di valori, quando insomma si controlla il progresso educativo nel progresso culturale.

Perchè ci sia valutazione si richiede che il fatto d'apprendimento, d'esercizio, il fatto culturale siano visti nell'economia del progresso educativo, quindi in maniera comprensiva e che si faccia uso per questo non solo di sondaggio del profitto, ma di tutti i tipi di prova atti a sondare l'intera personalità, specie negli aspetti più caratteristici, più qualitativi, che sono i più inattuabili ma essenziali al dinamismo personale.

Questo nuovo flusso di idee ha portato a modifiche anche nelle prove oggettive, nel senso di renderle meno scheletriche pur salvando l'oggettività della interpretazione delle risposte [1].

---

1. Ricordiamo alcuni scritti consacrati alla presentazione di prove oggettive di questo genere: L. CALONGHI, *Come giungere a un controllo oggettivo delle conoscenze catechistiche*, in « Orientamenti Pedagogici », II, 1, 1955, pp. 53-55; J. DIAZ, *Prove oggettive di profitto*, in « Orientamenti Pedagogici », I, 5, 1954, pp. 519-521; L. PEDRAZZI, *Verso nuove tecniche di valutazione scolastica*, in « Il Mulino », 40, 1955, pp. 99-133; M. VIGLIETTI, *Le prove oggettive*, in « Orientamenti Pedagogici », I, 5, 1954, pp. 476-490; A. VISALBERGHI, *Misurazione e valutazione del processo educativo*. Milano, Edizioni di Comunità, 1955, pp. 135; classica è l'opera di W. Mc CALL, *Measurement*. New York, Mc Millan, 1939, pp. 535; un buon manuale repertorio è quello di A. M. JORDAN, *Measurement in Education*. New York, Mc Graw, 1953, pp. 533; in Inghilterra si sono distinti: P. W. BALLARD, *The New Examiner*. University of London Press, 1949, pp. 269; SCHONELL F. J. and SCHONELL F. E., *Diagnostic and Attainment Tests*. Edimburgo, Oliver and Boyd, 1952, pp. 37-174; C. BURT, *Mental and Scholastic Tests*. London, Staples Press, 1947 (III ediz.), pp. 460; una raccolta di reattivi francesi di rendimento si trova in A. FERRÉ, *Les Tests à l'école*. Paris, Bourrelier, 1950, pp. 187.

Naturalmente le prove costruite in ambiente straniero vanno seriamente studiate e modificate per un adeguato adattamento a scuole di diversa mentalità e cultura.

In generale si può affermare che le norme fondamentali per la costruzione di prove oggettive di controllo sono identiche a quelle che vengono indicate per la costruzione dei reattivi [2].

290. Procedimenti oggettivi minori

Oltre che alle prove oggettive si può ricorrere a vari altri procedimenti di minore o maggior rilievo:

1) L'uso di una scala unica di votazione, trasformando *i voti in punti tipici* (cfr. il cap. II, § 1, della seconda sezione).

L'esperimento è stato tentato con successo nell'ambito della scuola e sarebbe possibile metter alla portata persino dei singoli insegnanti le conoscenze e gli ausili statistici necessari, senza notevole aggravio di lavoro.

Scale di giudizio

2) L'uso di *scale di produzione e di giudizio.* Visto che in molti casi il disaccordo si manifesta tra il prodotto scolastico e il simbolo o voto scelto a rappresentarlo, si è pensato di far scegliere da un congruo numero di giudici competenti e con determinati accorgimenti statistici i lavori che erano comunemente considerati medi, inferiori, buoni, eccellenti, ecc. per fornire agli Insegnanti uno o vari esemplari pratici di un determinato voto. Queste scale erano state studiate soprattutto per la scuola elementare ed avevano avuto alterna fortuna in vari Paesi. Accanto alle scale di produzione erano state usate anche nell'ambito scolastico delle scale di giudizio (*rating scales*).

Profili di valutazione

3) Una soluzione comprensiva può essere lo *stabilire per ogni gruppo di materie un profilo composto dalle voci ritenute essenziali.*

In questo modo per ogni allievo si avrebbe una scheda su cui sono indicate le voci in cui è analizzabile la valutazione della formazione artistica, di quella letteraria, ecc.

I vari lavori degli allievi invece di ricevere un voto verrebbero valutati da questi punti di vista e si verrebbe così a vedere, dopo un certo tempo, le attitudini e le deficienze di un alunno consentendo di disporre di indicazioni più precise per un giudizio di orientamento e per una azione formativa.

Perchè nell'ambito di ogni voce del profilo di valutazione ci sia accordo sui lavori che presentano quella determinata qualità in grado insufficiente, o medio, o eccellente, gli Insegnanti delle classi di osservazione potrebbero accordarsi a scegliere una serie di lavori paradigma, in modo da poter parlare un linguaggio comune.

Le esperienze da noi precedentemente condotte sembrano dire che questo sistema di valutazione può riuscire solo se le voci del profilo sono scelte in maniera aderente alla realtà in cui il professore vive e sono accuratamente e concretamente definite, se gli insegnanti delle classi di osservazione potrebbero accordarsi a scegliere una serie loro uso.

4) Per consentire all'alunno con maggiore sicurezza di muoversi tra le conoscenze assimilate, di dar prova di iniziativa, di saper scegliere, ed esprimere tutto quello che è necessario in maniera essenziale, convincente e precisa si può ricorrere all'*impiego dei saggi,* tenendo presente quanto è stato detto in proposito.

5) Parlando di un controllo del profitto vanno forse citate anche le *prove dette diagnostiche* perchè cercano di individuare le deficienze che sono legate a situazioni intellettuali passeggere, o a difetti dell'apprendimento, a metodi di spiegazione poco consoni alla mentalità dell'alunno o, infine, a delle negligenze e a dei

---

2. Per più approfondite considerazioni sulla questione, cfr. L. CALONGHI, *Tests ed esperimenti.* Torino, P.A.S., 1956, pp. 177-211.

difetti nel metodo di lavoro adottato dall'alunno, così da compromettere l'esattezza, la rapidità del risultato, comunque da costituire un qualcosa di meno sicuro e di meno pratico.

Abbiamo illustrato altrove il possibile uso di queste prove in aritmetica e le indicazioni che esse possono fornire circa i singoli individui come anche sui procedimenti didattici usati dall'insegnante [3].

2. - Scuola e orientamento.

291. Orientamento - guida

Come s'è detto all'inizio, quella dell'educatore deve essere opera di guida e quindi comporta, oltre che una informazione scrupolosa ed obiettiva, un giudizio dato anche in relazione al dover essere della sua personalità, alle sue capacità di servizio verso la verità ed il bene.

Quest'opera non va confusa con il semplice giudizio di orientamento dato dagli Uffici appositi. Questi potranno dare un apporto tecnicamente preciso alla conoscenza delle possibilità dell'alunno ma suppongono, come bene ha sostenuto il P. Gemelli [4], l'opera della scuola.

L'Insegnante deve cercar di conoscere dell'alunno a lui affidato le possibilità, di svilupparne le tendenze più spiccate, di controbilanciarne eventuali unilateralità e disarmonie, dovrà fare in modo che ogni alunno cresca secondo la sua vocazione personale, riesca a realizzare se stesso. Non può considerare il giovane a lui affidato come un uomo formato cui si segnalino le eventuali controindicazioni e la sfera di attività più accessibile o confacente.

Dovrà perciò preoccuparsi di conoscere il potere formativo delle varie materie e come vadano insegnate perchè siano in grado di avere gli effetti desiderati.

Psicologia - delle materie scolastiche

La psicologia delle materie scolastiche è solo ai suoi inizi e si è messa (per effetto del prevalente contributo americano) su una strada di ricerca di meccanismi piuttosto estrinseci inerenti all'apprendimento delle nozioni, più che allo studio dell'effetto formativo profondo sulla mentalità e la personalità. In questo settore esistono rari studi come quelli di Castiello oppure buoni libri frutto di una esperienza avveduta e vissuta, ma empirica [5].

Le attitudini

In un secondo tempo quest'opera di orientamento dovrà tener conto delle attitudini richieste nei vari tipi di scuola e nelle varie professioni. Anche in questo campo l'analisi delle attitudini richieste dalle varie scuole e professioni non è sostanzialmente cosa fatta ancora, tuttavia sono già emersi utili indicazioni metodologiche, atte se non altro a incrinare certi pregiudizi o partiti presi.

3. - Controllo del profitto e didattica.

292.

Implicanze tra esame e insegnamento

L'esame è inseparabile sia di fatto che di diritto dalla azione didattica e da quella educativa.

Di fatto l'esperienza confermata da numerose ed esplicite ricerche, dice che tra

---

3. Cfr. L. Calonghi, *La ricerca sistematica delle difficoltà scolastiche*, in « Orientamenti Pedagogici », IV, 2, 1957, pp. 175-202.

4. A. Gemelli, *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*, II ediz., Milano, Vita e Pensiero, 1947, pp. 186.

5. J. Castiello, *Geistesformung*, Berlino, 1928 (trad. in spagnolo da P. Zuloaga, Mexico, ed. Jus, 1944, pp. 250).

Circa « l'insegnamento educativo » di certe materie si può consultare, ad esempio: Zadounaisky G., *Les sciences physico-mathématiques dans l'enseignement*, Paris, Presses Universitaires de France, 1954, pp. 142 e Perret J., *Latin et culture*, Bruges, Desclée, s. d., pp. 247.

ordinamento didattico ed esami vi è interazione e che, in particolare, la maniera di concepire gli esami può avere un influsso determinante sulla valutazione e l'impostazione dell'organizzazione scolastica, specie se all'esito negli esami è connesso anche un valore legale.

In ogni efficiente concezione dell'azione educativo-didattica il controllo deve essere parte integrante di quest'ultima in quanto l'educatore deve continuamente (ma in particolare al termine di certe fasi tipiche della sua azione) chiedersi se la medesima è veramente stimolante di quelle attività che consentiranno all'educando di giungere allo sviluppo delle sue possibilità di persona umana (scopo di ogni educazione autentica).

Un controllo adeguato del profitto non serve quindi solo per adeguare la nostra azione all'alunno, ma può diventare un giudizio sulla opportunità e l'efficienza dei metodi didattico-educativi.

L'uso di strumenti anche scientificamente validi potrà consentire dei confronti e delle generalizzazioni malagevoli diversamente, e sarà un mezzo per mettere in vista le lacune dell'insegnamento e uno stimolo quindi verso un sempre maggiore progresso didattico. Le nuove tecniche, in quanto consentono rapidamente un sondaggio efficiente della formazione dell'alunno, saranno un buon mezzo per giudicare continuamente delle reazioni portate dal nostro insegnamento e di conseguenza questi strumenti di valutazione dell'alunno saranno anche un mezzo per giudicare noi stessi e il nostro stile educativo e saranno quindi causa di progresso oltre che nell'educando anche nell'educatore.

La constatazione di certi successi o insuccessi, oltre che una rilevazione della situazione dell'alunno, saranno un monito per l'Insegnante.

Lo studio dei concetti fondamentali che debbono presiedere alla valutazione del progresso dell'alunno e dei procedimenti e strumenti attraverso cui questo si realizza non può far dimenticare che il problema dell'esame non può essere risolto al di fuori della considerazione di chi se ne deve servire, cioè dell'esaminatore, perchè senza la persona formata che la sappia usare ogni tecnica può essere resa inservibile. Ovviamente l'esaminatore dovrà avere chiare in mente le mète educative da assumere come criteri di giudizio e la metodica da seguire per un accertamento adeguato, ma soprattutto dovrà esercitare un controllo continuo sullo spirito che lo anima e sull'azione che conduce per conservare all'esame il carattere di rapporto interpersonale che gli è essenziale.

SEZIONE SECONDA

ELABORAZIONE STATISTICA DEI RISULTATI

293. Utilità della statistica applicata ai problemi scolastici

Gli esperimenti di cui abbiamo precedentemente parlato ci possono fornire una massa di dati difficile ad interpretare direttamente.

In via generale si può dire che la statistica può riuscire un buon strumento per raccogliere, presentare, organizzare, analizzare e interpretare i dati numerici provenienti dalle nostre misurazioni e dai nostri esperimenti.

Per mezzo di un grafico, di curve, di medie, di misure di variabilità, di correlazioni, ecc. si possono abbracciare con un colpo d'occhio fenomeni complicati che non potremmo avere davanti in maniera così evidente, se non si facesse uso della statistica.

Mentre si può anche ignorare il *procedimento* psicologico seguito per farsi una determinata « impressione » riguardo ad una serie di fatti, con la conseguenza di non poter sempre distinguere tra l'impressione ben fondata e quella che non lo è, e di non poterlo dimostrare ad altri che vogliano arrivare alla stessa costatazione, usando del procedimento statistico è possibile conoscere la strada percorsa per arrivare ad un certo risultato globale e giudicare dei presupposti e della legittimità della medesima. Se si dovesse, ad esempio, giudicare della differenza di livello tra due classi si potrebbe usare il procedimento statistico che dice quando le differenze tra due frequenze o tra due % sono significative, con la possibilità di verificare i procedimenti di calcolo usati per giungere al risultato finale e di conoscere le supposizioni che si fanno usando di quei procedimenti.

Inoltre viene offerta la possibilità di vedere l'*attendibilità e i limiti* di sicurezza di un dato ottenuto e di sapere fino a che punto si può estenderlo ad altri soggetti simili a quelli che hanno formato la base dell'esperimento.

Servendosi di procedimenti statistici appositi si può anche precisare, isolare

e valutare l'*azione dei fattori* che sono intervenuti nell'esperimento. L'analisi fattoriale, il calcolo della varianza, il calcolo delle correlazioni servono a questo scopo.

La *presentazione dei procedimenti statistici* sarà fatta in due modi:

1) dando semplicemente le formule finali da usarsi per l'elaborazione dei dati aggiungendo però le condizioni del loro retto uso;

2) dando una descrizione sommaria del procedimento e dei suoi usi [1].

---

1. Chi desiderasse una visione manualistica più completa ed ampia potrà consultare: J.-M. FAVERGE, *Méthodes Statistiques en Psychologie appliquée*, Paris, Presses Universitaires de France, vol. I, 1953, p. 106; vol. II, 1954, p. 351, organico e preciso, ma un po' complicato nelle notazioni e nelle presentazioni, per principianti.

J. P. GUILFORD, *Fundamental Statistics in Psychology and Education*, New York, M. Graw Hill, 1950, p. 633; chiaro e robusto.

Manuali italiani non aventi però una considerazione particolare per le scienze psico-pedagogiche sono: M. BOLDRINI, *Statistica, teoria e metodi*, Milano, Giuffré, 1950, pp. 1320.

L. LIVI, *Elementi di statistica*, IX ediz., Padova, CEDAM, 1953, pp. 350.

CAPITOLO I

STATISTICA DESCRITTIVA

Quando i nostri esperimenti o le nostre misurazioni ci mettessero nella necessità di ordinare una massa di dati, potremmo dare una tabulazione dei medesimi, oppure esprimerne l'andamento graficamente, oppure cercare di sintetizzarli in altro modo; potremmo cioè procedere ad una tabulazione o ad una espressione grafica, o vederne le misure della tendenza centrale e della variabilità.

1. - Tabulazione dei dati.

Supponiamo che l'applicazione di un reattivo d'intelligenza (gli *Otis Self* 294.
- Administering Tests) al gruppo su cui vogliamo sperimentare, ci abbia dato una serie di risultati individuali come i seguenti:

RISULTATI GREZZI

18	21	22	22	27	23	26	26	32	34	35	37	37	38
38	39	40	40	40	44	48	53	27	23	23	28	31	32
34	44	36	35	51	44	35	34	39	39	37	37	37	

(18 è il risultato più basso; 53 è quello più alto).

Questi dati possono essere espressi in una tabella di frequenze. Perchè questa diventi espressiva è preferibile raggruppare i dati e poi segnare accanto ad ogni gruppo il numero delle volte (= la frequenza) con cui i dati appartenenti a quel gruppo sono stati incontrati nello spoglio.

Per passare dai dati bruti e sparsi sopraindicati ad una tabella di frequenze devo procedere in questo modo:

1) Si delimita la gamma su cui si estendono i risultati che si vogliono tabulare. La gamma (= G) è data dalla sottrazione del risultato più basso (= B) dal risultato più alto (= A). Esprimendo la stessa cosa facendo uso dei simboli scriverei:

$$G = (A - B)$$

in cui:

G = la gamma dei risultati
A = il risultato più alto
B = il risultato più basso.

La gamma dei risultati soprariportati sarebbe data da 53 (il risultato più alto), meno 18 (il risultato più basso). Così:

$$G = (53 - 18) = 35$$

Il che ci dice: i risultati ottenuti applicando il reattivo di Otis ad una 1ª media (era questo il nostro caso), variano per un massimo di 35 punti; la loro gamma di variazione è di 35 punti.

2) Quando si conosce la gamma dei risultati la si suddivide in gruppi aventi l'ampiezza da noi voluta. Il numero dei gruppi varia da 12 a 20 a seconda dell'aderenza ai dati che noi vogliamo mantenere, della quantità di risultati che dobbiamo tabulare, dell'ampiezza della loro gamma.

Data l'esiguità dei nostri dati, derogando alla regola data sopra (che non è tassativa), suddivideremo la nostra gamma in 7 gruppi.

Avendo una gamma di 35 punti ed avendo intenzione di suddividerla in 7 gruppi abbiamo preso dei gruppi di una estensione pari a 35 : 7 = 5 punti ciascuno. Ogni gruppo o « classe » avrà quindi l'ampiezza di 5 punti; sottraendo cioè dal limite superiore della classe il punteggio che ne rappresenta il limite inferiore, si otterrà una differenza di 5 punti, nel nostro caso. Accanto ad ogni « classe » segneremo il numero esprimente la frequenza con cui i risultati compresi in quel gruppo si presentano. Ne risulterà la tavola seguente:

TABULAZIONE DEI RISULTATI

classi		f (frequenze)
50 - 54	II	2
45 - 49	I	1
40 - 44	I IIII	6
35 - 39	IIII IIII IIII	14
30 - 34	I IIII	6
25 - 29	IIII	5
20 - 24	I IIII	6
15 - 19	I	1
		41 = N (numero totale)

La tabulazione dei risultati è stata effettuata così:

Il primo risultato era 18, allora abbiamo segnato una lineetta accanto alla classe 15 — 19 perchè il risultato 18 era compreso tra quei limiti.

Il secondo risultato era 21, ed abbiamo messo una lineetta accanto alla classe 20 — 24 perchè il risultato 21 era compreso entro quei limiti e così di seguito. Finita questa operazione di tabulazione abbiamo contato le lineette poste accanto ad ogni classe e nella colonna delle frequenze (*f*) assolute abbiamo indicato la frequenza con cui i risultati appartenenti a un certo gruppo si erano presentati.

Resta aperta una questione: come definire i limiti delle classi? La risposta non è unica perchè diverso può essere il senso che si può dare ad una cifra. Per noi dire 7, ad esempio, vuol dire una cifra che va dal 6,5 al 7,5 (cioè per noi i limiti di una cifra sono dati dall'aggiunta e dalla sottrazione alla medesima di una mezz'unità); di conseguenza le cifre che sono poste ai limiti delle classi avranno lo stesso senso e pertanto i limiti della classe 20 — 24 saranno per noi: 19,5 — 24,5 appunto perchè le due cifre poste agli estremi sono intese rispettivamente come:

$$20 = 19{,}5 - 20{,}5 \qquad \text{e} \qquad 24 = 23{,}5 - 24{,}5$$

Per brevità e comodità si può sottintendere questa clausola e scrivere come abbiamo scritto, che il limite di una classe è (verso il basso) 20 (mentre è 19,5) e il limite verso l'alto è 24 (mentre è 24,5) [1].

2. - Rappresentazione grafica delle frequenze.[2]

295.

La rappresentazione grafica delle frequenze può essere fatta attraverso vari mezzi: con degli istogrammi o con dei poligoni di frequenze e con delle ogive.

L'Istogramma e il poligono delle frequenze.

Per dare un'espressione grafica alle frequenze ottenute in una misurazione o in un esperimento ci si può servire di un quadrante delle coordinate cartesiane, come il seguente (fig. 3):

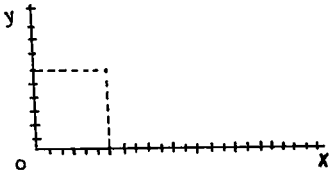


FIG. 3.

in cui: O = l'origine
OX = l'ascissa
OY = l'ordinata.

1. La differenza tra il limite superiore di una classe e il limite inferiore della medesima, ci esprime l'*ampiezza* della classe stessa, mentre la differenza tra i valori centrali di classi adiacenti è detta *intervallo di classe*. Quando le classi sono di ampiezza costante, questa coincide numericamente con l'Intervallo di Classe (=*I. C.*) sia per designare l'ampiezza della classe che per designare l'intervallo di classe vero e proprio.

2. Per una trattazione completa e approfondita dell'argomento si può vedere: F. PEDRONI, *Corso di rappresentazioni statistiche*, II ediz., Roma, Veschi, 1953, pp. 375.

Se l'ordinata e l'ascissa vengono divise in tanti segmenti uguali è possibile fissare con precisione un punto (ad es. il punto 6) innalzando dai punti prescelti su *OX* e su *OY* le perpendicolari rispettive. Il punto di incontro delle due perpendicolari indica il posto esatto in cui devo mettere il punto da me prescelto.

Basati su questo principio e con riferimento alla tavola di frequenze data prima si può tracciare il seguente grafico a colonne:

ISTOGRAMMA

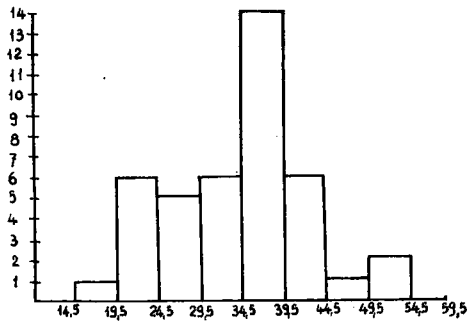


FIG. 4.

Nella costruzione di questo grafico a colonne o istogramma si è proceduto nella maniera seguente:

1) si è presa un'ascissa (*OX*) della lunghezza conveniente per i nostri scopi (6 cm.). Su questa ascissa si sono riportati ad intervalli uguali gli intervalli di classe, avendo l'avvertenza di riportarne uno in più, che resterà vuoto, sia al principio che alla fine dell'ascissa. Degli I. C. riportati si sono segnati solo i limiti estremi (14,5 - 19,5 - 24,5 - 29,5...).

2) Si è presa un'ordinata di una lunghezza pari ai 3/4 dell'ascissa (è una norma grafica non assoluta che si può arrotondare a seconda delle convenienze).

Su questa ordinata abbiamo allineato le frequenze: 3 frequenze per cm., (se si vogliono disporre 14 frequenze su 5 cm.).

3) Consultando poi la tavola di frequenze si alzeranno, dalla base di ogni intervallo di classe posto sull'ascissa, delle colonne alte quanto le frequenze indicate dalla tavola, e si avrà così l'istogramma voluto.

Dando un'occhiata al grafico ci si può fare un'idea dell'andamento dei risultati e vedere dove hanno la tendenza ad accumularsi.

Per costituire un poligono di frequenze basta segnare sull'ascissa i punti di mezzo degli intervalli di classe ed elevare poi dai punti così segnati non una colonna, ma una linea che raggiunga le frequenze ottenute in quell'intervallo di classe. Se si dovessero esprimere i dati della tabella n. 1 in un poligono di frequenze, si potrebbero disporre così:

Classi	PUNTI DI MEZZO DELLE CLASSI	*f*
50 - 54	52	2
45 - 49	47	1
40 - 44	42	6
35 - 39	37	14
30 - 34	32	6
25 - 29	27	5
20 - 24	22	6
15 - 19	17	1

Partendo da questi dati si può costruire seguendo le norme sopra indicate il seguente poligono di frequenze:

POLIGONO DI FREQUENZE

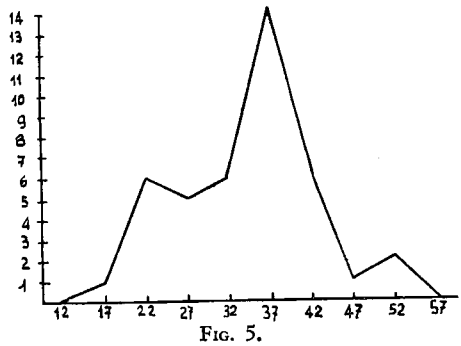


FIG. 5.

Il rapporto tra poligono ed istogramma è dato dal seguente grafico che li mostra sovrapposti:

ISTOGRAMMA E POLIGONO SOVRAPPOSTI

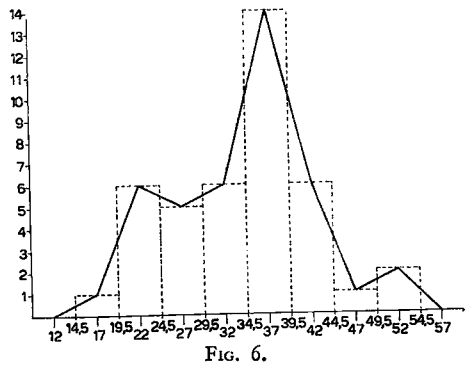


FIG. 6.

3. - Misurazione della Tendenza centrale. 296.

Nel paragrafo precedente abbiamo parlato della maniera di esprimere con tabelle o graficamente la distribuzione dei dati lungo la gamma, a partire cioè dal punteggio più basso fino al più alto.

Ci interessa ora conoscere verso quale punto della gamma tendono a concentrarsi i nostri risultati in modo da poter dire: se si dovesse esprimere con una sola cifra l'andamento dei punteggi ottenuti applicando l'Otis, la cifra che meglio li rappresenta tutti è...

Le misure della tendenza centrale hanno appunto lo scopo di dire l'andamento globale dei dati, il loro livello in genere, la loro fisionomia complessivamente presi. Esse sono: la Moda, la Mediana e la Media.

La moda (Mo.).

La moda può essere definita empiricamente come il risultato che ha un maggior numero di frequenze. Nella distribuzione citata sopra, la Moda sarebbe il punto di mezzo dell'I. C. (intervallo di classe) che ha il maggior numero di frequenze, cioè sarebbe il punteggio 37 (che è il punto di mezzo dell'I. C. 35-39, avente 14 frequenze).

La mediana (o valore mediano, o valore centrale; Md.).

Per conoscere il valore mediano di una classe che abbia subìto un test qualunque, si debbono disporre i protocolli del *test* in ordine di grandezza: dal voto più basso a quello più alto. Poi si sceglie, nella serie così costituita, il protocollo che abbia un ugual numero di risultati superiori a sè e un ugual numero inferiori a sè: il valore segnato su quel protocollo è il valore mediano cercato.

Supponiamo di avere ad es. questi reattivi: 3, 5, 6, 7, 2, 4, 1. Se dovessimo trovare la mediana di questi risultati dovremmo:

1) metterli in ordine di grandezza dal più basso al più alto, così: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7;

2) dovremmo scegliere nella serie il protocollo che si trova al posto quattro perchè ha 3 protocolli inferiori a sè e ne ha altri 3 superiori a sè ed è quindi equidistante dai due estremi. Il punteggio scritto sul protocollo 4 è la mediana cercata.

Per trovare il valore centrale della serie disposta per ordine di grandezza abbiamo usato questa formula: $\frac{N+1}{2}$ cioè il Numero dei protocolli + 1, diviso per due = 4 (in questo caso); il che vale a dire che il protocollo centrale si trova al posto 4° della serie.

Se il numero dei protocolli *non fosse dispari*, come era il caso nell'esempio precedente, il valore mediano verrebbe trovato così:

1) mettendo i protocolli per ordine di grandezza, al solito;

2) cercando il valore mediano con la formula $\frac{N}{2}$ cioè il valore mediano è dato dal confine tra i due valori centrali della serie. Es.: se la serie è fatta di 8 numeri la mediana è data dal valore che si trova al limite tra il protocollo

che occupa il numero d'ordine 4° e quello che si trova al numero d'ordine 5°. In questo caso la mediana non è un punteggio realmente conseguito da un soggetto, ma è un valore fittizio.

La media aritmetica (*M. A.*). 297.

I tipi di media possono essere vari, ma noi ci occuperemo solo della Media Aritmetica (= M. A.) perchè ciò è praticamente sufficiente nel nostro tipo di ricerche [3].

La media aritmetica *si ottiene* facendo la somma di tutti i risultati e dividendo poi questa somma per il loro numero. La formula per calcolare la media aritmetica sarebbe quindi $\frac{SX}{N}$, in cui:

S = somn

X = è il simbolo che rappresenta i singoli risultati. Se Mario ha ricevuto 18 punti in un reattivo si dice che, per Mario, $X = 18$

N = il numero degli allievi che costituiscono il gruppo e di cui si sono sommati i risultati individuali (gli X).

Il calcolo della media aritmetica *quando i dati siano raggruppati* in una tavola di frequenze può essere condotto nel seguente modo: si sceglie una Media e si aggiunge poi una correzione nel caso in cui la nostra scelta sia stata fatta in maniera imprecisa.

Nel scegliere la media si veda di prendere un punto di mezzo degli *I. C.* usati nella tabulazione e preferibilmente un punto di mezzo che si trovi verso il centro della distribuzione oppure un po' più in basso.

Una volta scelta la media vi si apporta la correzione (ci) dovuta per giungere alla media reale. I dati possono esser sistemati in una tabella simile alla seguente:

Calcolo della M. A. con dati raggruppati

Classi	*f*	*d*	*fd*
50 - 54	2	4	8
45 - 49	1	3	3
40 - 44	6	2	12
35 - 39	14	1	14
			37
30 - 34	6	0	
25 - 29	5	— 1	— 5
20 - 24	6	— 2	— 12
15 - 19	1	— 3	— 3
			— 20

$M.A. = M_0 + ci -$

$M_0 = 32$

$ci = \frac{Sfd}{N} .I.C. = \frac{17}{41} .5 = 2{,}07$

Quindi:

$M.A. = (M + ci) = 32 + 2{,}07 = 34{,}07.$

$Sfd = 37 + (-20) = 37 - 20 = 17$

3. Una trattazione completa, ma specializzata, si troverà in: C. Gini, *Le Medie*, Torino, U.T.E.T., 1958, pp. 512.

La Media A. nell'esempio fornito dalla tabella, è stata ottenuta usando delle formule indicate a fianco della tabulazione dei dati e seguendo i passaggi che ora riferiamo.

Si dispongano i dati in una tavola di frequenze mettendo accanto agli *I. C.* le frequenze assolute. Nella colonna *d* si segna il numero delle volte secondo cui il punto di mezzo di un *I. C.* dista dal punto di mezzo scelto da noi come probabile media. Nell'esempio dato, abbiamo scelto come probabile media 32 (cioè il punto di mezzo dell'*I. C.* 30-34); ora questo punto di mezzo non dista da se stesso e per questo si mette nella colonna dei *d* uno o; il punto di mezzo dell'*I. C.* successivo dista dal punto di mezzo 32 cinque unità cioè una volta l'intervallo di classe (che è di 5 punti); gli altri punti centrali distano di due, tre, quattro... volte l'*I. C.* La stessa cosa va detta per i punti di mezzo inferiori a 32.

Per indicare che sono inferiori alla media scelta, si pone accanto al numero un segno meno e vengono poi trattati come numeri negativi.

Nella colonna degli *fd* si pongono i prodotti delle deviazioni (d) per le frequenze (f). La ragione di questa moltiplicazione è: ogni deviazione viene così « ponderata » col numero delle frequenze (f) indicante quante volte questa deviazione si presenta.

Si fa poi la somma algebrica (effettuata tenendo conto dei segni positivi o negativi).

Il risultato di questa somma algebrica viene diviso per il numero totale dei casi (per *N*). Il risultato della divisione viene moltiplicato per l'*I. C.* e si ha così la correzione voluta (ci) da addizionare alla Media da noi scelta in principio. Se la correzione è un numero con segno positivo essa va aggiunta alla media scelta da noi, mentre se la correzione ha un segno negativo va sottratta alla nostra media opinata.

Si possono *riassumere così i passaggi* necessari per il calcolo della media partendo da una media scelta da noi:

1) Disporre i risultati ottenuti in una tavola di frequenze.

2) Scegliere come media il punto di mezzo di uno degli *I. C.*, badando che sia un *I. C.* posto verso il centro della distribuzione.

3) Trovare la deviazione di ogni *I. C.* dal punto centrale dell'*I. C.* scelto come media. Le deviazioni non sono indicate in punti ma in unità di *I. C.* Cioè si indica per un dato punto di mezzo quante volte l'*I. C.* dista dalla media scelta.

4) Moltiplicare ogni deviazione della colonna (d) per la frequenza (f) che le corrisponde.

5) Fare la somma algebrica (= tenendo conto dei segni) degli (fd) e dividerla per *N* (il numero dei punteggi); moltiplicando il risultato per l'*I. C.*

6) Addizionare algebricamente alla media da noi inizialmente scelta, la correzione (ci) calcolata al n. precedente.

Quando la nostra distribuzione non abbia delle perturbazioni e di conseguenza quando tutti i dati possano essere trattati alla stessa stregua, è preferibile usare la media per conoscere la tendenza centrale dei nostri dati. Parlando di perturbazioni nella distribuzione vogliamo alludere a quei risultati abnormi che si possono verificare a volte tra gli allievi peggiori o tra i migliori. In una classe non troppo numerosa può darsi ci siano due ragazzi intelligenti che si aggiudicano dei punteggi notevolmente superiori a quelli dei loro compagni e fanno quindi alzare la media di tutta la classe facendole raggiungere un livello che in realtà non ha. Ci potrebbero essere anche un paio di soggetti che hanno preso zero nella prova oggettiva o nel *test* e quindi abbassano tutta la media della classe. La Media tien conto nella stessa misura di tutti i risultati e quindi anche di questi risultati abnormi, falsando l'aspetto delle cose. Conviene allora far uso della mediana, la quale trascura l'entità dei punteggi che si trovano agli estremi per tener conto solo del punteggio che occupa il punto di mezzo dei dati messi in ordine di grandezza. La mediana ha anche il vantaggio di poter essere calcolata molto più rapidamente. Per questa sua proprietà può essere anche usata quando si desidera avere un'indicazione rapida sulla tendenza centrale dei dati. Se le distribuzioni sono però costituite da soggetti non numerosi il divario tra Media e Mediana può essere sensibile.

La moda (calcolata empiricamente come il risultato che si presenta più frequentemente) serve per darci una indicazione sommaria su quello che è il risultato tipico o più comune e non può certo essere adottata per confronti precisi o per trarne conclusioni d'importanza.

4. - Misure di variabilità. 299.

Supponiamo di avere due classi con i seguenti risultati ottenuti dagli allievi di entrambe le classi nello stesso *test* di intelligenza:

Classe A:	10	2	5	3	5	Media: 5
Classe B:	5	5	5	5	5	Media: 5

Le medie delle due classi sono uguali. Dal momento che la media può considerarsi il riassunto dei risultati della classe si dovrebbe concludere che le classi sono uguali. Guardando i risultati individuali vediamo invece che mentre una classe ha tutti allievi medi, l'altra ne ha 2 medi, 1 molto buono e 2 scadenti.

Le misure della tendenza centrale non bastano: dobbiamo avere anche un indice delle variazioni dei risultati dei singoli attorno alla media per farci una idea completa del nostro gruppo, dobbiamo misurare la variabilità dei nostri dati, la loro dispersione media sulla gamma.

Le misure di variabilità sono varie, ma noi prenderemo in considerazione

quella che è la più usata perchè gode di maggiori doti di precisione e di stabilità: tratteremo unicamente della deviazione tipo o deviazione quadratica media[4].

Supponendo di voler calcolare il sigma dei risultati della classe A, dovremmo procedere così:

1) dobbiamo trovare la media dei risultati di quella classe. Nel nostro caso la media era 5;

2) dobbiamo poi trovare le differenze che esistono tra i singoli risultati e la media della classe.

Nel nostro caso le differenze erano:

$$\begin{aligned} 10-5 &= 5 \\ 2-5 &= -3 \\ 5-5 &= 0 \\ 3-5 &= -2 \\ 5-5 &= 0 \end{aligned}$$

3) eleviamo al quadrato le differenze così ottenute e le sommiamo: $25 + 9 + 4 = 38$

4) dividiamo la somma così ottenuta per N cioè per il numero dei soggetti; nel nostro caso dividiamo $38 : 5 = 7{,}60$;

5) estraiamo la radice quadrata del risultato ottenuto sopra, cioè estraiamo la radice quadrata di $7{,}60 = 2{,}76$.

Possiamo concludere che il sigma (o media quadratica delle variazioni attorno alla media generale della classe) è di 2,76 punti. Le oscillazioni attorno alla media raggiungono quindi in media 3 punti. Il sigma è quindi la misura di variabilità che esprime il tenore medio delle oscillazioni dei singoli punteggi attorno alla loro media aritmetica.

Se volessimo racchiudere i calcoli indicati sopra in una formula potremmo scrivere:

$$\sigma = \sqrt{\frac{Sd^2}{N}}$$

in cui:

σ = la misura di variabilità che stiamo cercando.

S = *somma* delle deviazioni dalla media.

d^2 = le deviazioni dei singoli punteggi dalla media elevate al quadrato.

N = il numero dei soggetti che facevano parte di quella classe o gruppo.

4. La deviazione tipo è simboleggiata sovente con *S. D.* (= standard deviation). Quando viene usata per designare la variabilità di un'intera popolazione statistica, è simboleggiata con un sigma greco minuscolo (σ), mentre quando designa l'estimazione della variabilità della popolazione fatta a partire dalla variabilità di un campione della medesima, è simboleggiata con una esse minuscola (s). Noi useremo ordinariamente della lettera greca o della sua denominazione (sigma).

La formula da noi presentata offre uno dei modi per calcolare la variabilità dei dati individuali attorno alla media e serve per dare una descrizione più completa della classe perchè non ci dice solo il livello generale, ma aggiunge come i singoli risultati si comportino rispetto a questo livello generale dato dalla media.

Quando si deve *calcolare il sigma a partire da una distribuzione di frequenze,* senza dover calcolar prima la Media, si può procedere in una maniera analoga a quella usata per calcolar la Media A. a partire da una media opinata.

Ecco il calcolo del sigma sulla distribuzione da noi presa altre volte a base dei nostri calcoli:

CALCOLO DEL SIGMA COL METODO RAPIDO

Classi	*f*	*d*	*fd*	fd^2
50 - 54	2	4	8	32
45 - 49	1	3	3	9
40 - 44	6	2	12	24
35 - 39	14	1	14	14
			37	
30 - 34	6	0		
25 - 29	5	—1	—5	5
20 - 24	6	—2	—12	24
15 - 19	1	—3	—3	9
$N = 41$			—20	117

$$\text{sigma} = I.C. \sqrt{\frac{Sfd^2}{N} - c^2}$$

$$= 5 \sqrt{\frac{117}{41} - c^2}$$

$$c^2 = \left(\frac{Sfd}{N}\right)^2 = \left(\frac{17}{41}\right)^2 = (0{,}42)^2 =$$

$$= 0{,}18$$

$$\text{sigma} = 5 \sqrt{2{,}85 - 0{,}18} =$$

$$= 8{,}15$$

$= Sfd^2$; $Sfd = 37 - 20 = 17$.

Nella tabella data sopra quasi tutto è noto dal calcolo della media. L'unica novità è l'elevazione al quadrato delle deviazioni (d), le quali sono poi moltiplicate per le frequenze rispettive (f) e costituiscono i dati che si trovano nella colonna fd^2.

Per calcolare in pratica il sigma nel nostro esempio si deve:

1) trovare Sfd^2, che è fornito dalla somma dei dati che si trovano nella colonna fd^2. Nel nostro caso Sfd^2 è uguale a: 117.

Questo risultato si divide per N (= il numero dei soggetti) dato dalla somma delle frequenze assolute (Sf).

$N = Sf = 41$ nel nostro caso. 117-/41 = 2,85.

2) Al risultato raggiunto al numero 1) devo sottrarre la correzione usata già per la Media, ma dopo averla elevata al quadrato. La correzione per il calcolo della media era = Sfd/N = 17/41 = 0,42, che elevato al quadrato dà 0,18.

3) Sottraggo 0,18 da 2,85 ed ho 2,67 di cui estraggo la radice 1,63 che moltiplico per l'*I. C.* (nel nostro caso uguale a 5) ed ho il sigma voluto: 8,15.

Non aggiungeremo altro, oltre queste indicazioni per il calcolo, per illustrare l'importanza e le molteplici utilizzazioni di questa misura della variabilità. Esse appariranno man mano, a partire dal paragrafo seguente [5].

---

5. Una rapida informazione delle elaborazioni statistiche presentate sinora si troverà in: M. DEVERGOTTINI, *Medie, variabilità, rapporti,* Torino, Einaudi, 1957, pp. 88.

Una trattazione specializzata è: F. BRAMBILLA, *Lezioni sulla variabilità statistica,* Milano, « La goliardica », pp. 637.

CAPITOLO II

LA POSIZIONE DEI SINGOLI RISULTATI

Le misure di variabilità ci dicono il grado medio di dispersione dei risultati lungo la gamma e servono a valutare la posizione dei *singoli* punteggi in due modi: 300.

1) servendosi della media delle variazioni per confrontarla con le variazioni singole e concludere che esse sono di valore medio o minimo oppure due volte quello medio, ecc.

2) calcolando i Quartili, i Decili, i Centili che sono altri procedimenti più o meno raffinati e precisi per definirci la posizione dei singoli risultati.

1. - Punti tipici.

Ecco come si può usare del sigma (o delle frazioni di sigma) per valutare le posizioni individuali dei singoli soggetti, i punteggi da essi realizzati.

a) TRASFORMAZIONE IN PUNTI TIPICI.

Supponiamo di avere un risultato individuale (ad es. 54) ottenuto da un allievo di III media nel reattivo di Otis già più volte citato e di paragonare questo risultato alla media della sua classe: supponiamo che esso superi la media di 10 punti circa (54 — 44 = 10). Una volta conosciuta la deviazione del nostro risultato individuale dalla media, misuriamo questa deviazione con la media quadratica delle deviazioni (il sigma) di quella classe che supponiamo di 10 punti ed avremo: 10 : 10 = 1, cioè il risultato individuale a cui ci interessiamo dista dalla media di una deviazione pari a 1 volta la media quadratica delle deviazioni. Ne concluderemo che è un punteggio, una variazione media, comune, che non ha nulla di eccezionale, ma è frequente in quella distribuzione. Potrei ripetere lo stesso procedimento per tutti i punteggi individuali della mia distribuzione e giudicarli mettendoli in rapporto con la Media aritme-

tica per mezzo della media delle deviazioni. Il procedimento sarebbe sempre lo stesso: sottrarre dal punteggio individuale il punteggio medio e dividere il risultato ottenuto per i punti che rappresentano il sigma della distribuzione. Esprimendo la cosa per mezzo di simboli potrei scrivere:

$$\frac{X - M}{\text{sigma}}$$

in cui:

X = il risultato individuale.

M = la media della distribuzione.

Avremmo in questo modo la formula generale per definire la posizione dei singoli individui di un gruppo o di una classe, rapportandoli, per mezzo del sigma, alla media della medesima. Simili punti di riferimento possono essere usati per lo stesso allievo anche in materie diverse o in reattivi diversi; possono anche servire per confrontare allievi appartenenti a gruppi diversi.

301. Supponiamo di dover confrontare i risultati in materie diverse: si può pensare che due voti sono direttamente confrontabili, quindi vedendo che un allievo della scuola A ha un 6 mentre l'allievo della scuola B ha 7, il ricercatore sarà indotto a pensare che l'allievo A è meno brillante dell'allievo B e ne tirerà delle conclusioni mentre la differenza può essere dovuta all'uso di due gamme diverse, adottate dalle due scuole o dai due professori.

Supponiamo che si interpretino i voti individuali in riferimento solo alla media della classe. Supponiamo, in quest'ultima ipotesi, di porre accanto ai voti la media della scuola e di leggere:

A. Religione 6 (media scuola: 6)

B. Religione 7 (media scuola: 7)

Si crederà di poter allora concludere che i due allievi hanno entrambi dei voti pari alla media della classe. In realtà il riferirsi alla media nella interpretazione dei voti singoli è sufficiente in questo caso ma può non esserlo in altri. Supponiamo infatti il caso di due voti semestrali di alunni appartenenti a classi in cui le medie siano 5,50.

Scegliendo da ogni classe il voto 7 non potremo dire che questi 7 abbiano lo stesso significato perchè le medie delle due classi sono entrambi 5,50. Bisognerà tener conto anche della variabilità perchè potrebbe darsi che un 7 in una classe voglia dire il voto più alto, mentre un 7 nell'altra può voler dire un voto intermedio.

Usando della formula indicata prima si tien conto della media e del sigma, si interpretano quindi i dati in base ai due punti di vista voluti.

302. In pratica si procede così:

Supponendo che nelle prove iniziali e finali di un nostro esperimento il rilievo del profitto dei soggetti sia espresso con dei voti, si deve per prima cosa riunire in gruppi distinti i voti dati da diversi professori nelle varie materie e classi o quelli

raccolti da diverse scuole. Si deve insomma riunire in gruppi diversi i voti che si ha ragione di sospettare siano stati dati con criteri diversi. Di ogni gruppo così costituito si calcola la media e il sigma e si procede in seguito alla trasformazione di ogni voto confrontandolo con la media e mettendo la deviazione del voto dalla media in rapporto col sigma, a mezzo della formula già nota:

$$\frac{X - M}{\text{sigma}}$$

Supponiamo ad esempio che la classe A abbia una media in latino scritto di 5,5 e un sigma di 3; che in latino orale abbia una media di 6 e un sigma di 2 e che un alunno A di questa classe abbia ricevuto 7 in latino scritto ed 8 in orale, per trasformare questi voti con la formula si opererà così:

$$\text{lat. scritto 7 diventa: } \frac{7 - 5{,}5}{3} = 0{,}5$$

$$\text{lat. orale 8 diventa: } \frac{8 - 6}{2} = 1.$$

I numeri 0,5 ed 1 dicono a che punto (a che punto z) si situano i due voti rispetto alla loro media, usando per misurare le distanze un criterio unico (il sigma delle rispettive materie) e sono confrontabili.

La trasformazione dei voti in punti z offre l'inconveniente di numeri negativi e di frazioni di unità. Per ovviare queste due cose scomode per i calcoli, si è ricorsi all'espediente di moltiplicare i punti z per una costante e di aggiungerne un'altra al risultato. La formula risulterebbe così modificata: 303.

$$D = k_1 \frac{(X - M)}{\text{sigma}} + k_2$$

In cui:

D = punteggio derivato
k = costante

Si possono così trasformare i risultati grezzi in punteggi tipici aventi una media e una deviazione in sigma voluta dall'esperimentatore.

Supponiamo che X sia il risultato originariamente ottenuto applicando il reattivo; che X^1 sia il risultato ottenuto dopo la trasformazione del precedente; che M e M' siano le medie rispettivamente grezza e fissata dall'esperimentatore che sigma e sigma' siano le due deviazioni tipiche rispettivamente ottenute nel test e fissata dall'esperimentatore, allora potremo scrivere:

$$\frac{X^1 - M^1}{\text{sigma}^1} = \frac{X - M}{\text{sigma}}$$

e quindi

$$X^1 = \frac{\text{sigma}^1}{\text{sigma}}(X - M) + M^1$$

Questa è la formula comunemente usata per la trasformazione dei punti grezzi in punti tipici aventi media e sigma voluti dal costruttore di norme.

Supponiamo di voler trasformare i voti riportati nell'esempio in voti aventi una media 6 e un sigma 1. Dovremmo operare così:

$$x_1 = \frac{1}{3}(7 - 5{,}5) + 6 = 6{,}5$$

$$x_2 = \frac{1}{2}(8 - 6) + 6 = 7.$$

Dopo questa trasformazione i voti 6,5 e 7 sono legittimamente confrontabili.

Altrettanto può essere fatto con i punteggi dei reattivi.

Supponiamo ora che un ragazzo, dopo essere stato istruito con un certo metodo individualizzato, abbia realizzato questi progressi con due reattivi di italiano applicati entrambi prima e dopo l'esperimento: nel reattivo A è passato da 23 a 30 punti, mentre in quello B da 115 a 150. La media del primo reattivo è 25 e il sigma di 4 punti, nell'altro invece la media è 120 e il sigma 25. Senza trasformare i punteggi non è facile sapere in quale dei due reattivi c'è stato maggior progresso. Una prima risposta si può dare misurando il progresso per mezzo dei rispettivi sigma e trasformando il punteggio in punti z. Così:

$$z_1 = \frac{30 - 23}{4} = \frac{7}{4} = 1{,}75; \qquad z_2 = \frac{150 - 115}{25} = \frac{35}{25} = 1{,}4.$$

Confrontando i due punti z si vede che nel primo reattivo c'è stato un progresso quasi doppio che nel secondo.

Si potrebbe anche trasformare i due punteggi in altri aventi, poniamo, media 50 e sigma 10, usando delle formule date precedentemente.

304. *b*) PUNTI TIPICI NORMALIZZATI.

La nostra valutazione può rendersi ancor più precisa tenendo presenti le considerazioni che ora presenteremo brevemente.

Quando abbiamo tracciato l'istogramma che esprimeva graficamente i dati della distribuzione a cui siamo ricorsi abitualmente nei nostri esempi, abbiamo visto che esso assumeva la figura di canne d'organo d'altezza decrescente man mano che ci si spostava dal centro verso i margini superiore o inferiore della distribuzione. Il che vuol dire che le frequenze sono scarse agli estremi e s'infittiscono man mano che ci si avvicina al centro, ai valori medi. Difatti tra i risultati di cui parliamo ci sono due ragazzi che hanno preso dei punteggi compresi nell'intervallo di classe 50 - 54, ma ce ne sono 14 nell'*I. C.* 35 - 39

che è vicino alla media ($M = 34$). La stessa considerazione vale se si passa dalle frequenze estremamente basse a quelle più vicine alla media: nell'*I. C.* 15 - 19, che raccoglie i punteggi infimi, c'è una sola frequenza, mentre le frequenze aumentano poi avvicinandosi alla media.

Se noi disponessimo i risultati ottenuti applicando un test a un forte gruppo di allievi, in una tavola di frequenze, noi troveremmo che i casi di allievi buonissimi sono rari e così pure gli allievi molto scadenti, mentre sono relativamente numerosi i casi di allievi che si situano attorno alla media.

Se mettessimo sull'ascissa *OX* tutte le gradazioni di intelligenza partendo dalle intelligenze inferiori e se mettessimo sull'ordinata *OY* il numero delle frequenze proprie per ogni grado di intelligenza, noi troveremmo che gli allievi tardi non sono molti e quindi che l'ordinata rappresentante la loro frequenza è bassa, troveremmo che i casi di ritardo intellettuale meno gravi sono un po' più numerosi dei precedenti, che i ragazzi di intelligenza media sono i più e che i soggetti d'intelligenza superiore sono rari quanto i ragazzi ritardati. Se esprimessimo graficamente quanto sopra, avremmo che l'intelligenza nei nostri soggetti si distribuisce in una curva a campana (detta curva di Gauss).

CURVA DI PROBABILITÀ NORMALE

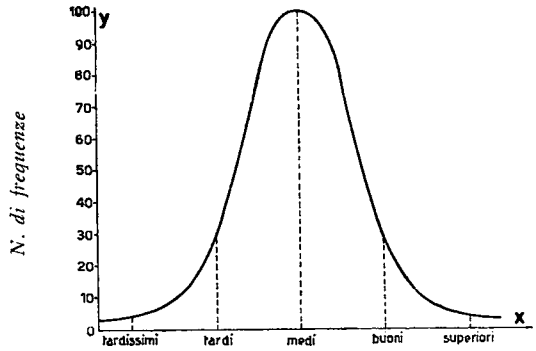


FIG. 7.

Questo vuol dire che la distribuzione dell'intelligenza misurata dagli attuali reattivi segue la curva normale. Anche altre qualità psicopedagogiche seguono la stessa distribuzione.

Non aggiungiamo altri dettagli ma ci limitiamo a dire che se le cose stanno in questo modo quando si studiano le attitudini e i tratti della personalità con i reattivi, possiamo trarne delle utili conclusioni per una valutazione più precisa dei risultati. Potremo cioè applicare alle distribuzioni dei tratti psicopedagogici, le proprietà della distribuzione normale.

Accenneremo ad una proprietà fondamentale di questa distribuzione e quindi 305.
anche dei nostri dati.

Nella curva normale *OY* è una funzione di *OX*, cioè le due coordinate mutano conservando un certo rapporto tra loro: se prendo un estremo di *OX*

(l'estremo dei ragazzi superiori), *OY* (la frequenza) sarà di una certa dimensione; se io passo dall'estremo verso il centro di *OX* (verso la media intelligenza) l'ordinata *OY* andrà gradualmente aumentando man mano che mi avvicino al centro. Insomma spostandomi di una *certa* lunghezza *OX* andando dal centro, dalla media alla periferia, io potrò conoscere anche il numero di frequenze corrispondenti allo spostamento e saprò dire se il risultato *OX* a cui giungo è più o meno frequente o più o meno eccezionale. Nel caso dell'intelligenza: se mi sposto dalla media verso destra della ascissa *OX* un certo numero di punti, saprò quanti sono i soggetti capaci di raggiungere questo nuovo punteggio e quindi saprò se si tratta di un punteggio eccezionale o di un punteggio buono o ancora di un punteggio comunissimo.

In *Appendice* riportiamo la tavola che fornisce, per ogni spostamento dalla media, letto in lunghezza di sigma, il % dei casi compresi tra la media e il punto d'ascissa indicato dallo spostamento stesso.

In questa tavola le distanze dalla media, lungo l'ascissa *OX* sono definite secondo la formula:

$$\frac{X - M}{\text{sigma}} = \frac{x}{\text{sigma}} = z$$

Accanto a queste distanze in sigma vengon date le percentuali dei casi compresi tra la media e l'ordinata alzata dall'ascissa a quella determinata distanza in sigma. Supponiamo di avere un punteggio 35 tratto da una distribuzione avente 30 di media e 5 di sigma. Per consultare le tavole dovrò stabilire quanto il punteggio dista dalla media in lunghezza di sigma, il che potrò fare applicando la formula:

$$\frac{X - M}{\text{sigma}} = \frac{35 - 30}{5} = \frac{x}{\text{sigma}} = \frac{5}{5} = 1$$

Il mio punteggio dista dalla media un sigma; consulterò quindi la colonne x/σ della tavola al punto 1,0 e troverò scritto accanto il numero dei casi che cadono tra la media e una lunghezza di ascissa pari ad un sigma: 3413 casi su 10.000, cioè 34,13% di tutti i casi appartenenti a questa distribuzione.

Se volessi trovare ad esempio il numero dei casi che cadono tra la media e l'ordinata eretta non più alla distanza di un sigma, ma a quella di un sigma e mezzo consulterò le tavole sotto la colonna x/sigma al punto 1,5 e troverò accanto 4332, cioè in una distribuzione normale il 43% circa dei casi cade tra la media e l'ordinata alzata ad 1,5 sigma dalla media. Se un soggetto prende un punteggio che supera la media di 1,5 sigma, costui avrà un punteggio superiore a quello del 50 + 43 = 93% dei suoi compagni, e sarà superato solo da 7% circa dei suoi condiscepoli.

Abbiamo detto che il punteggio di quel soggetto era superiore al 93% (= 50 + 43) dei casi perchè la media di una distribuzione perfettamente sim-

metrica avrà 50% dei casi al di sopra e 50% al di sopra di sè. Un ragazzo che ha un punteggio pari alla media è superiore al 50% dei suoi compagni, mentre chi supera col suo punteggio anche 43% dei soggetti superiori alla media, è superiore oltre che al 43% di costoro, anche a coloro che sono inferiori alla media, cioè ha un punteggio superiore a quello ottenuto dal 50 + 43 = 93% dei soggetti appartenenti a quella distribuzione.

Espresse graficamente le cose vanno così, nel caso sopraccitato:

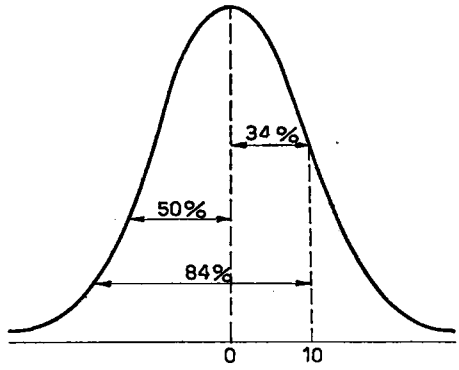


FIG. 8.

306. Finora abbiamo parlato di risultati superiori alla media. La stessa cosa dovrebbe ripetersi per i punteggi inferiori alla media, dal momento che la distribuzione normale che è alla base dei nostri ragionamenti è perfettamente simmetrica. Se dovessimo trovare il numero di casi che hanno ottenuto un punteggio inferiore a quello che si classifica un sigma sotto la media possiamo consultare le tavole sotto la colonna x/sigma trovando che tra la media e questo punteggio cadono il 34,13% dei casi. Ne concluderemmo che questo punteggio è inferiore a quello ottenuto dal 34,13 + 50% dei casi e superiore a quello ottenuto dal 16% dei soggetti.

Davanti quindi ad ogni risultato ottenuto e facente parte di una distribuzione normale o assimilabile a quella normale, noi sapremmo, usando delle tavole suddette, definire la posizione che un punteggio occupa rispetto agli altri e dire quanti altri soggetti hanno punteggi inferiori o superiori; potremmo insomma conoscere la frequenza, l'eccezionalità (sia nel senso della superiorità che in quello dell'inferiorità) di un risultato, conoscere la sua posizione nel gruppo degli altri risultati individuali.

Invece di far questa operazione per ogni punteggio, si preferisce costituire delle categorie servendosi della media quadratica delle deviazioni (del sigma) designando poi queste categorie con una denominazione qualitativa che dia loro un significato anche agli occhi di chi non ha familiarità con le nozioni esposte prima.

307. Nel costituire queste categorie si possono usare criteri diversi ed a seconda dei casi le qualifiche con cui ogni categoria viene contraddistinta assumono significato diverso.

Una delle maniere più usate è la suddivisione dei punteggi in 10 categorie dell'ampiezza di mezzo sigma ciascuna. Questa maniera di classificare è stata proposta da J. G. Guilford, psicologo americano, e permette una sufficiente differenziazione senza andare in sottigliezze eccessive per l'imprecisione delle misure psico-pedagogiche, oltre ad avere il vantaggio di una classificazione vicina a quella in decimi molto in uso negli ambienti scolastici.

I gradini vanno dallo 0 al 10 (limiti compresi) ed hanno come punto medio il 5. Possono essere interpretati come dei voti, ma per renderne più preciso il significato forniamo la tabella seguente, avente nella colonna (*a*) i punti della scala *C*; in quella (*b*) la distanza espressa in frazioni di sigma dei limiti dei gradini dalla media, nella (*c*) i punteggi del reattivo supposto di Media 16 e di sigma 4; nella colonna (*d*) una qualifica verbale, in (*e*) la percentuale dei soggetti che ottengono un risultato inferiore a quello volta per volta indicato e in (*f*) la percentuale dei soggetti che hanno ottenuto un voto simile.

TABELLA DEI PUNTI *C*

a	*b*	*c*	*d*	*e*	*f*
gradini scala C	*comprende i punti distanti dalla media*	*punteggi limite nel test X*	*qualifica verbale*	*% soggetti con punt. inferiore*	*% soggetti con stesso punteggio*
10	2,25 - 2,75 sigma	29-32	ottimo	99,9 %	1 %
9	1,75 - 2,25	26-29	eccellente	96	3
8	1,25 - 1,75	23-26	molto buono	89	7
7	0,75 - 1,25	20-23	buono	77	12
6	0,25 - 0,75	17-20	medio buono	60	17
— 5	attorno alla M.	15-17	medio	40	20
4	— 0,25 - 0,75	12-15	medio scarso	23	17
3	— 0,75 - 1,25	9-12	scarso	11	12
2	— 1,25 - 1,75	6-9	molto scarso	4	7
1	— 1,75 - 2,25	3-6	scadente	1	3
0	— 2,25 - 2,75	0-3	infimo		1

Secondo la tabella precedente, il ragazzo che prende ad es. un punteggio di 27 si situa al gradino « 9 », risolve le prove in maniera eccellente, in maniera cioè da superare il 96% dei suoi compagni, e da essere uguagliato e superato dal 4%.

Il punteggio di questo ragazzo dista dalla media due sigma circa (da 1,75 a 2,25). Lo stesso dicasi, analogamente, per gli altri punteggi.

Questi punteggi non stabiliscono una valutazione assoluta, ma semplicemente una graduatoria tra gli allievi esaminati [1].

1. Nei manuali dei vari reattivi si troveranno tabelle di questo genere per permettere di conoscere il significato dei singoli punteggi. Cambierà ovviamente secondo i vari reattivi la colonna (b). Alcune volte verrà semplicemente riportata la colonna (c) con i punteggi del reattivo e quella dei punti C corrispondenti.

Queste o simili categorie possono essere applicate sia all'interpretazione dei *Q. I.* che a quella dei punteggi ottenuti nei tests. Ecco come furono applicate all'interpretazione dei quozienti intellettuali basandosi di solito sulla media e sul sigma dei *Q. I.* ottenuti su un campione numeroso e normalmente distribuito di intelligenze. 308.

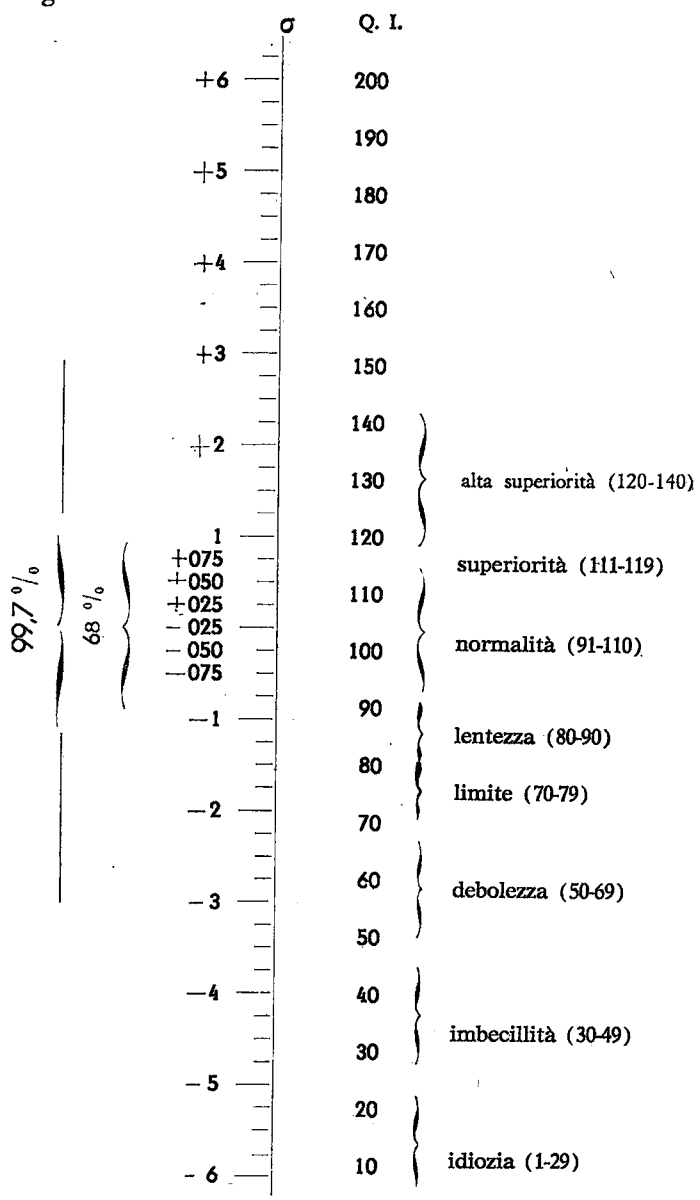


FIG. 9.

2. Da R. ZAZZO, *Intelligence et quotient d'âges*, Paris, Presses Universitaires de France, 1946, p. 58.

309. **2. - Quartili, decili, centili.**

Per definire la posizione che un soggetto viene ad occupare realizzando un certo numero di punti si può adottare, oltre quella indicata al numero precedente, un'altra via mirante a dirci il numero d'ordine occupato dal risultato in questione nella serie dei punteggi disposti in ordine di grandezza.

Cercando la mediana noi cerchiamo il valore che si dispone al centro del gruppo. È tuttavia possibile, seguendo lo stesso principio trovare altri punti di repero nel gruppo, trovare cioè dei valori che siano il valore più alto del primo gruppo, del secondo gruppo, del terzo gruppo... dopo aver diviso il gruppo generale in 3 o in 4 o in 10 o in 100 sottogruppi, a scelta. I valori ottenuti in questo modo si chiamerebbero terzili, quartili, decili, centili e sarebbero altrettante misure di posizione.

Ecco come si dovrebbe procedere in pratica per il calcolo dei decili:

1) prendo i risultati individuali e li dispongo per ordine di grandezza;

2) suddivido il loro numero totale in 10 gruppi aventi ciascuno un numero identico di componenti. Se il gruppo totale è di 100 soggetti lo divido in 10 sottogruppi di 10 soggetti ciascuno;

3) faccio passare i primi dieci risultati in ordine di grandezza e leggo il risultato del decimo (cioè il risultato più alto del primo gruppo di 10): questo risultato è il valore corrispondente al primo decile.

4) Faccio la stessa cosa con i 10 seguenti (con il secondo gruppo di 10, per ordine di grandezza). Leggo il risultato più alto di questo secondo gruppo: esso sarà il 2° decile e così di seguito fino a quando avrò trovato il valore corrispondente al 10° decile.

Se dovessi trovare i centili farei la stessa cosa dopo aver diviso il gruppo generale in 100 sottogruppi.

Che significato possono assumere questi decili o centili nella valutazione dei risultati individuali? Se l'allievo *Y* ha ricevuto un punteggio pari a quello che figura al 1° decile, ne concludo che il nostro soggetto ha ricevuto un punteggio superiore al 10% dei suoi compagni e inferiore al punteggio che sono riusciti ad ottenere il 90% dei suoi compagni, concludo quindi che l'allievo *Y* è un allievo niente brillante, un allievo « di coda ». Come sia possibile dedurre questo lo si intuisce considerando quanto si è detto prima parlando della ricerca dei decili: abbiamo diviso un gruppo di 100 allievi in 10 gruppi di 10 ed abbiamo scelto a rappresentare il primo decile il risultato più alto dei primi 10, quindi chi ha un punteggio pari al primo decile ha un risultato superiore agli ultimi nove della classe e inferiore agli altri 90, perchè nella seriazione si trova al 10° posto (al primo decile: cioè *al posto più alto del 1° decimo dei soggetti e inferiore agli altri 9 decimi*).

Molti *tests* hanno delle norme di posizione in decili o in centili, quantunque questa maniera di graduare i risultati abbia degli inconvenienti.

Nel caso in cui si volessero calcolare i decili o i centili *quando le frequenze sono raggruppate* e sistemate in una tavola di frequenza, si può procedere in due modi, sia cioè per via aritmetica che per via grafica.

La via grafica (oltre ad essere poi utilizzabile nella costruzione delle scale) è anche più precisa e fornisce centili (o decili o quartili) che più si avvicinano a quelli della popolazione statistica da cui la nostra tavola di frequenze è stata tratta, perchè vi si possono eliminare le creste dovute alle accidentalità ed irregolarità del campione su cui lavoriamo per fissare i decili. 310.

Ci limiteremo quindi a presentare il calcolo dei centili per via grafica.

Supponiamo di avere la seguente tavola di frequenze:

		Frequenze cumulate in %	
Classi	*f*	*f. cum.*	*f. cum.* %
50 - 54	2	$41 \times 2{,}44 =$	100
45 - 49	1	$39 \times 2{,}44 =$	95,16
40 - 44	6	$38 \times 2{,}44 =$	92,72
35 - 39	14	$32 \times 2{,}44 =$	78,08
30 - 34	6	$18 \times 2{,}44 =$	43,92
25 - 29	5	$12 \times 2{,}44 =$	29,28
20 - 24	6	$7 \times 2{,}44 =$	17,08
15 - 19	1	$1 \times \frac{100}{41} =$	2,44

Le frequenze cumulate ci dicono quante frequenze cadono al disotto di un determinato punteggio (costituito dal limite superiore dell'*I. C.*), ci dicono cioè quanti soggetti della nostra distribuzione hanno ricevuto un punteggio che è pari o è inferiore al punteggio designato come limite superiore dell'*I. C.* da noi scelto.

Se si volesse esprimere la stessa cosa non con delle frequenze ma con dei % che permettono meglio il confronto, basterebbe moltiplicare ogni membro della colonna *f.cum* per una costante data da $100/N$, data cioè da 100 diviso il numero (N) dei soggetti che fanno parte della distribuzione [3].

---

3. La formula per calcolare un % è: $\frac{f}{N} \cdot 100$, in cui:

f = frequenza o numero dei casi in quella circostanza

N = il numero totale dei casi appartenenti a quel determinato gruppo.

Ad es. se 23 allievi su 40 sono stati promossi, la % si troverebbe dividendo 23 per 40 e moltiplicando per cento:

$$\% = \frac{23}{40} \cdot 100; \qquad 23 = f,$$

mentre $40 = N$.

Può riuscir più comodo calcolare i percento secondo la formula:

$$\frac{100}{N} \cdot f \qquad \text{oppure:} \quad \frac{100}{N} \cdot fcum\,.$$

nel caso delle freq. cumulate.

Operando sui dati prima citati il % sarebbe calcolato: $\frac{100}{40} \cdot 23$.

Se si avessero delle tavole con i numeri reciproci $\left(\frac{1}{N}\right)$ si avrebbe un'altra facilitazione e

Una volta in possesso delle frequenze cumulate in % corrispondenti al limite superiore di ogni *I. C.* si può procedere alla costruzione dell'ogiva.

Nel caso nostro potremmo procedere in questo modo:

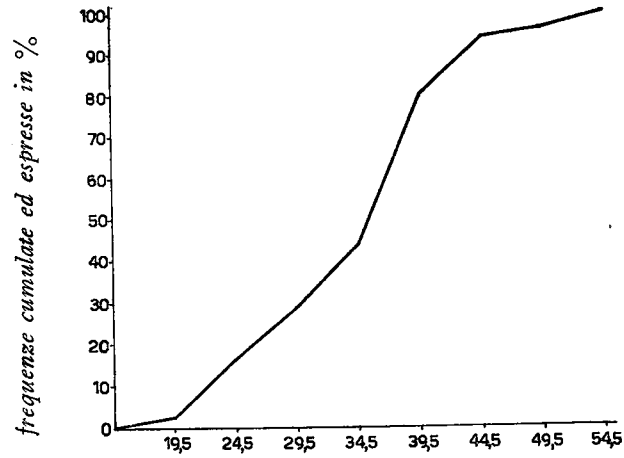
1) prendere un'ordinata di 10 cm. (e quindi di 100 mm.) il che ci facilita la sistemazione delle frequenze trasformate in % perchè se ne situerà idealmente una ogni millimetro.

2) Sull'ascissa *OX* si mettono gli intervalli di classe di cui si scrive solo il limite superiore. L'ascissa sarà lunga un 1/4 di più dell'ordinata e sarà quindi di 14 cm. circa (dato che gli *I. C.* sono 7 nella nostra distribuzione: ci saranno due cm. per ogni *I. C.*).

3) Consultando poi la tabella di frequenze cumulate in % data sopra si traccerà un grafico in cui ad ogni limite superiore di *I. C.* corrisponda un numero di frequenze cum. in % pari a quello indicato dalla tabella.

Ne risulterà il grafico seguente:

OGIVA E GRAFICO DELLE FREQUENZE CUMULATE ED ESPRESSE IN %



(*Prima della perequazione*)

FIG. 10. *limiti superiori degli I.C.*

311. La curva designata sul grafico offre certe irregolarità o creste da imputarsi a difettosità del campione usato. Per questo gli Autori raccomandano di perequare il grafico, ad occhio o con altri sistemi, per rendere l'ogiva più simile a quella che si otterrebbe sull'intera popolazione statistica, dal momento che noi siamo interessati alle norme ottenibili sull'intera popolazione e non sul campione che ci è servito di base per un'estimazione della medesima.

---

si potrebbe usare la formula: $\frac{1}{N} \cdot 100 \cdot fc.$

Ci sono anche delle tavole apposite che danno direttamente i %. Tali sono le tavole di GARCIA HOZ, *Tablas Estadisticas*, Madrid, I.S.J.C., e quella riportata in appendice a: O. DECROLY et R. BUYSE, *Introduction à la Pédagogie Quantitative*. Bruxelles, Lamertin, 1929, pp. 151.

Il grafico seguente è stato ottenuto perequando ad occhio.

OGIVA O GRAFICO DELLE FREQUENZE CUMULATE ED ESPRESSE IN %

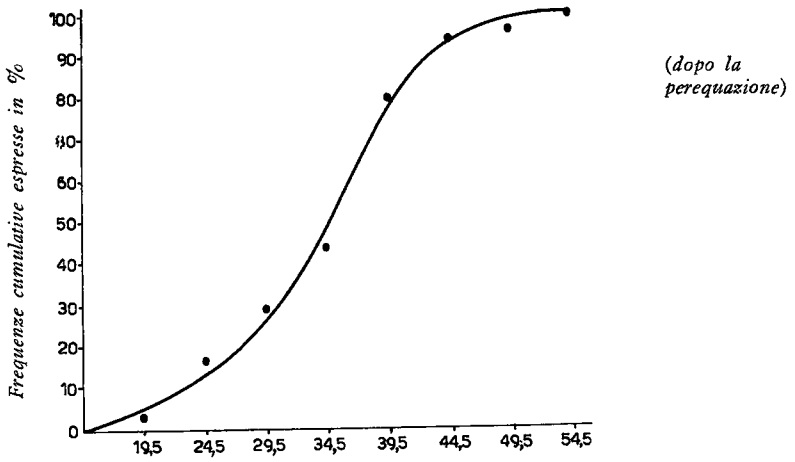


FIG. 11. *Limiti superiori degli I. C.*

Quando si sia costruito un grafico di questo genere si possono facilmente trovare per interpolazioni i quartili, i decili ed i centili desiderati. Basterà a questo scopo partire dall'ordinata, tracciare una perpendicolare che vada ad incontrare la linea del grafico e scenda da questo punto d'incontro a leggere, con un'altra perpendicolare, il punteggio sull'ascissa. Sarà questo il decile o centile o quartile cercato.

Supponiamo di voler trovare il Q_3 (quartile terzo) che è uguale al C_{75} (al centile 75) cioè al Centile che ha sotto di sè il 75% delle frequenze. Se noi vogliamo conoscere nella nostra distribuzione il punteggio che ha sotto di sè il 75% delle frequenze innalzeremo dall'ordinata una perpendicolare fino ad incontrare la linea del grafico; da questo punto d'incontro scenderemo perpendicolarmente sull'ascissa e leggeremo il punteggio che corrisponde al Centile 75 o Q_3 da noi scelto sull'ordinata; questo punteggio è 39, nell'esempio da noi dato. Potremo ripetere lo stesso procedimento per i 4 Quartili, per i 10 Decili e per i 100 Centili e costituire delle tabelle in cui siano posti accanto ai Centili, Decili, Quartili, i punteggi corrispondenti nella nostra distribuzione.

Con questa serie di punteggi avremo la possibilità di situare i risultati dei singoli alunni. Se ci si chiederà ad esempio che posto occupa l'alunno che ha ricevuto 32 punti, consultando il nostro grafico o la nostra tabella (tratta dal medesimo) potremo dire che questo soggetto si pone al 37° Centile, cioè che il suo punteggio supera quello ottenuto dal 37% dei suoi compagni.

Si ripete questa operazione per tutti i centili o decili voluti e con i valori trovati con questo procedimento di interpolazione grafica si costituiscono delle tavole in due colonne in cui accanto ad ogni centile vengono disposti i pun-

teggi corrispondenti. Così:

Punti	*Centili*
75	99
75	98
74	97
...	...

Nel manuale dei reattivi si troveranno tabelle di questo genere per permettere di conoscere il centile corrispondente ai singoli punteggi.

CONCLUSIONE.

312. Giudicando del risultato di un nostro allievo ricorriamo sovente a delle espressioni come queste: « Tizio è di capacità medie », oppure: « Caio è migliore, più sviluppato intellettualmente, meno estroverso, ecc. di Sempronio ». In tutte queste espressioni, come in tutte le valutazioni scolastiche che giudicano della sufficienza o meno di un soggetto facciamo uso di determinati punti di riferimento più o meno espliciti, riportiamo la realtà che vogliamo valutare ad una « norma ».

Allo stesso modo che nei voti e giudizi empirici, così quando si deve giudicare dei risultati ottenuti in un reattivo non ci si ferma al singolo risultato, ma si fa riferimento a delle « norme », a dei termini di paragone per poter inquadrare con questo confronto il risultato ottenuto.

Insomma nei giudizi espressi in forma comune come nel giudicare i risultati dei reattivi, può essere fatto riferimento a un criterio fattuale o di gruppo, a dei risultati medi ottenuti su una determinata popolazione statistica, i quali vengono assunti come termini di paragone e come unità di misura.

Non è questo, ovviamente, l'unico punto di vista da cui va giudicato il singolo, ma è un punto di vista importante quando si debba fare opera di selezione o di orientamento, quando si debba giudicare della sufficienza o insufficienza, del ritardo o della precocità, ecc.

Nel caso di buoni reattivi la costituzione, l'oggettività, la consistenza statistica e la comparabilità delle norme sono sempre più esplicitamente e metodicamente controllate nello sforzo di assicurare all'aspetto oggettivamente rilevabile del fatto singolo una interpretazione fattuale e di gruppo che ne valuti il meno imperfettamente possibile gli aspetti quantitativi.

Le indicazioni ora fornite dovrebbero introdurci al problema e permetterci di comprendere elementarmente il linguaggio usato in psicometria [4].

4. Referenze utili per calcolar Centili e scale C si troveranno nei manuali di statistica citati e particolarmente in J. P. GUILFORD, *Fundamental statistics*, New York, Mc Graw Hill, 1956.

Capo III

CORRELAZIONI, INFERENZA STATISTICA, ANALISI DELLA VARIANZA E ANALISI FATTORIALE

313. Cercheremo ora di dare un'idea di alcuni concetti o tecniche frequentemente usati in questi ultimi anni perchè di grande utilità per la ricerca psico-pedagogica.

L'esposizione avrà un carattere ancor più accentuatamente informativo data la natura e la complessità dei procedimenti che si intendono presentare.

1. - Le correlazioni.

La sperimentazione pedagogico-didattica offre sovente l'occasione per un confronto di risultati (siano essi costituiti da grandezze estensive o intensive o da qualità statistiche), ottenuti per effetto di situazioni o fattori diversi.

Si dice genericamente che tra due fenomeni o caratteri statistici esiste connessione quando col variare delle modalità dell'uno, variano anche le modalità dell'altro. Ad es., si dice che c'è correlazione tra il variare della temperatura di una caldaia e il salire di una colonnina di mercurio nel termometro, in quanto il variare dell'uno s'accompagna a quello dell'altro fenomeno. Dato questo legame esistente tra i due fenomeni, osservando il mutare dell'una si possono indurre le variazioni dell'altro.

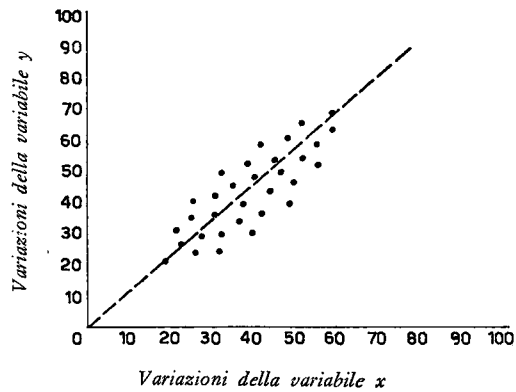
Anche nel campo delle scienze psico-pedagogiche si avvera un fenomeno analogo: osservando le variazioni del rendimento scolastico si possono fare delle induzioni sulle variazioni dell'intelligenza in un certo numero di allievi: non ci potrebbe, ad es., essere riuscita scolastica brillante senza una certa intelligenza. In questo caso si dice che la riuscita scolastica è in correlazione posi-

tiva con l'intelligenza dei soggetti. Se si mettessero in correlazione le graduatorie avute con 3 coppie di risultati, si otterrebbero questi schemi tipici:

Correlazione perfetta		*Correlazione nulla*		*Perfett. antitetica*	
(= + 1)		(= 0)		(= — 1)	
I	I	I	III	I	V
II	II	II	V	II	IV
III	III	III	I	III	III
IV	IV	IV	II	IV	II
V	V	V	IV	V	I

La correlazione tra due serie di dati può essere rappresentata graficamente a mezzo di una linea o di una serie di punti disposti in maniera più o meno pronunciata attorno alla linea, secondo l'entità della correlazione.

RAPPRESENTAZIONE GRAFICA DELLA TENDENZA ALLA CORRELAZIONE



Secondo la figura suddetta è possibile dedurre dalle variazioni dell'ascissa, quelle dell'ordinata.

Se le due variabili confrontate progrediscono con ritmi simili, allora la linea che esprime la loro relazione è retta, mentre è curva nel caso in cui una delle variabili abbia un incremento (rispetto all'altra) lento all'inizio e più rapido in seguito, oppure mostri qualche altra divergenza sistematica.

a) TIPI DI COEFFICIENTI.

314. Nelle misurazioni psico-pedagogiche la correlazione è di solito lineare. Quando però si calcolassero correlazioni con variabili di altro genere (il che può avvenire in esperimenti sull'apprendimento, la fatica e l'oblio), quando i risultati nei tests fossero, ad es., correlati con l'età cronologica dei soggetti che li hanno

subiti, allora si potrebbero incontrare delle correlazioni curvilinee. In questo caso la relazione va calcolata non per mezzo di coefficienti di correlazione, perchè sarebbe sottovalutata e in maniera tanto più significativa quanto più è accentuata la non linearità, ma per mezzo del rapporto di correlazione.

Trattandosi di variabili in relazione lineare si possono calcolare parecchi coefficienti di cui il più importante è quello di Bravais-Pearson, detto coefficiente del prodotto dei momenti. Questo coefficiente suppone due variabili continue e normalmente distribuite e tien conto sia del valore numerico di un punteggio, che della posizione nella serie.

Quando non si disponga di due serie di determinazioni numeriche, ma si conoscano solo le posizioni relative dei singoli nella propria serie, non si abbiano cioè dei punteggi, ma solo due graduatorie, allora si dovrà ricorrere ad indici di cograduazione. Questi metodi possono convenientemente essere usati con graduatorie tratte da punteggi, quando il numero di quest'ultimi sia esiguo (inferiore a 30), perchè forniscano in maniera più rapida l'ipotesi circa l'esistenza di possibili relazioni. La diminuzione di precisione conseguente alla trasformazione dei punteggi in graduatoria non è rilevante, perchè metodi più precisi e laboriosi non potrebbero dirci molto di più, data l'esiguità dei casi considerati.

Se si vuol calcolare la correlazione tra una variante in cui si sono potute ottenere delle determinazioni numeriche (dei punteggi) con una variabile classificata solo in due categorie (giusto, sbagliato; sì, no), si può calcolare il coefficiente biseriale, se la variabile dicotoma si può considerare continua e normalmente distribuita, o il punto biserale se detta variabile è suscettibile solo di una suddivisione in due categorie.

Se entrambe le variabili sono continue e normalmente distribuite, ma i dati a disposizione sono suddivisibili in 2 x 2 categorie, perchè i dati di entrambe le variabili sono dicotomi (si sa solo se è sopra o sotto la media oppure se è riuscito o no) allora si può calcolare il coefficiente di correlazione tetracorico. Nel caso in cui le due variabili non fossero continue, ma realmente dicotome, il coefficiente *phi* sarebbe allora adatto.

Quando le rilevazioni compiute sulle variabili sono state distribuite in due o più categorie si può far uso d'un indice di contingenza C che fornisca una misura della connessione esistente tra quantità e qualità statistiche.

Quando si abbia a che fare con più variabili e si voglia vedere la correlazione esistente tra coppie di caratteri, prescindendo dalla correlazione che li lega a uno dei rimanenti (per aver risultati più chiaramente interpretabili) si ricorre al calcolo del coefficiente di correlazione parziale, mentre si usa il coefficiente di correlazioni multipla, qualora si voglia ottenere la correlazione più alta possibile tra alcune variabili combinate e un'altra presa come criterio. Quest'ultimo procedimento si rivela particolarmente utile nella validazione e, in genere, quando si vuol stabilire la capacità predittiva d'un reattivo, d'una batteria o d'un procedimento diagnostico.

315. *b*) INTERPRETAZIONE DEI COEFFICIENTI.

I vari coefficienti di correlazione ora segnati sono suscettibili di sfumature di interpretazione particolari ad ognuno. In genere si può tuttavia ritenere che volendo esprimere l'intensità del vicendevole legame tra due variabili, si sceglie un indice che assume valori tra o e + 1 (man mano che la connessione passa da un minimo al massimo), mentre quando si intenda stabilire non solo l'intensità ma anche il senso della connessione, si usano indici variabili tra — 1 e + 1. La correlazione con segno positivo dice che i due fenomeni variano nello stesso senso; mentre il coefficiente 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 e nessuna opposizione, allora il coefficiente è uguale a o. Ad es., se tra i risultati di un reattivo e quelli della riuscita scolastica, oppure se tra i risultati di due reattivi c'è una correlazione che si avvicina all'unità è segno che i due reattivi o il reattivo e la riuscita scolastica misurano variabili (funzioni psico-pedagogiche) simili o connesse in maniera diretta o indiretta, quantunque l'esistenza di una correlazione tra i risultati non permetta, di per sè, l'affermazione di un nesso causale tra i medesimi.

316. **2. - Inferenza statistica.**

La statistica non migliora la natura dei dati e neppure può dare loro la precisione che non avranno se l'osservazione o l'esperimentazione son state mal condotte, essendo solo un mezzo per riassumere o interpretare i dati. Di conseguenza deve essere accurata nelle osservazioni, e per poterlo fare con maggiore probabilità e minor spreco di tempo cerca di restringere il numero dei soggetti dell'esperimento pur conservandone un numero sufficiente per trarre delle conclusioni valide. Tende insomma a limitare il numero dei casi per poterli studiare con più cura.

Però, fino a che punto le conclusioni raggiunte su un ristretto numero di casi possono valere per tutti i casi dello stesso genere di quelli studiati sperimentalmente? Molti sforzi sono stati compiuti in questi ultimi tempi per poter rispondere a questi interrogativi, per poter (in altre parole) effettuare una inferenza statistica corretta, poichè il processo con cui si cerca di estendere ad un intero gruppo (detto popolazione statistica) le osservazioni compiute su una parte di esso (campione) è denominato appunto « inferenza statistica ». I punti salienti di questo passaggio logico sono i seguenti:

317. *a*) DETERMINAZIONE E DESCRIZIONE DELLA POPOLAZIONE STATISTICA.

La prima preoccupazione deve essere la determinazione della popolazione statistica, cioè della categoria di soggetti cui ci si vuol dirigere e delle loro caratteristiche essenziali, in modo da conoscere poi con sicurezza a chi le conclu-

sioni raggiunte, sono legittimamente applicabili. Ovviamente questo compito è lasciato alla scelta del ricercatore ed è condizionato dalla natura del problema che questi vuole studiare. È ovvio che una ricerca può interessarsi a più caratteristiche della stessa popolazione o a più popolazioni.

Una volta definita chiaramente la popolazione, il ricercatore mirerà a darne una descrizione delle caratteristiche il più possibile precisa e quindi anche di natura matematica.

Supponiamo di voler costituire le norme di un reattivo e di dover quindi conoscere la media e la variabiiltà della popolazione per cui è costruito. Per dare una descrizione matematica della popolazione si suole supporre che la perfezione con cui vengono risolti i quesiti vada da un massimo a un minimo attraverso una serie continua di gradazioni, e che le frequenze con cui vengono dati i vari tipi di risposta si dispongano secondo una curva normale.

Supposto che questa descrizione sia attendibile, i problemi che il ricercatore si può porre circa le caratteristiche della popolazione statistica restano più chiaramente formulati e più facilmente risolvibili. Nell'esempio citato il problema si ridurrà al calcolo dei due parametri che definiscono una distribuzione normale: media e sigma.

La maniera di descrivere matematicamente una popolazione può variare a seconda delle situazioni. La statistica indica come si possono descrivere popolazioni di soggetti disposti in classi distinte in base alla presenza o assenza di certi caratteri, o misurati rispetto ad uno o più tratti della loro personalità o disposti in graduatorie rispetto a questi stessi tratti.

b) Scelta del campione. 318.

Una volta definita la popolazione statistica e il tipo di descrizione desiderato per la medesima, per attuare nella forma più economica questo proposito, si preleverà un campione che la rappresenti.

Diventano sempre più numerosi gli studi e le ricerche per facilitare questa operazione, dal momento che l'estensione alla intera popolazione delle conclusioni raggiunte sul campione è legittima nella misura in cui questo rispecchia la prima.

Perchè il campione sia rappresentativo deve possedere le stesse caratteristiche dell'universo statistico cui appartiene ed essere atto a fornire un'idea di tutti i casi possibili, in quanto contiene un adeguato e sufficiente numero di effettivi e la scelta dei medesimi non è stata influenzata in maniera sistematica da errori o fatti particolari.

La scelta di un campione può essere fatta « a caso » cioè in modo che ogni individuo dell'universo statistico da cui il campione è tratto abbia una probabilità uguale e indipendente di venir incluso nel campione scelto, oppure suddividendo la popolazione in categorie o strati e prelevando poi da ognuno un numero proporzionato di casi. Nel primo modo si avrebbe un « campione scelto a caso », e nel secondo un campione stratificato. Un campione misto si avrebbe

usando debitamente di due o più metodi per la scelta degli effettivi. Il campione scelto a caso non va confuso con quello accidentale, con effettivi raccolti, cioè, in qualche modo.

L'elaborazione da far subire ai dati del campione è ovviamente determinata dalla natura dei dati stessi e dal problema da risolvere in ordine alla descrizione voluta. Nel caso in cui restassero possibilità di scelta si dovrebbero scegliere le estimazioni aventi il massimo di approssimazione.

I migliori manuali di statistica si preoccupano di definire le qualità e le condizioni d'uso dei vari tipi di calcolo.

319. *c*) PASSAGGIO DAL CAMPIONE ALLA POPOLAZIONE.

Una volta eseguite le determinazioni volute nel campione, si possono affrontare più direttamente le domande che costituivano il problema iniziale:

a) Qual è il valore della corrispondente caratteristica della popolazione? Ad esempio, se la media ottenuta sul campione è 40, qual è la media della popolazione? Abitualmente la domanda viene formulata così: entro quali limiti cadrà, con una probabilità voluta, la media dell'universo statistico?

b) Se A è la caratteristica ottenuta sul campione, i valori B, C, D possono essere considerati come le caratteristiche corrispondenti alla popolazione? L'ipotesi sarebbe attendibile?

La risposta alle due domande precedenti (assai simili tra loro) è possibile qualora si conosca (e si possa tradurre in una formula) il modo con cui le determinazioni effettuate sui singoli campioni si scostano da quelle della loro popolazione.

Ora, se dopo aver calcolato, ad esempio, la media di una popolazione scolastica cittadina, calcolassimo le medie d'una serie di campioni tratti da quella, vedremmo che le medie dei campioni si dispongono attorno alla media della popolazione secondo una distribuzione normale, a forma di campana, permettendoci di calcolare il sigma di questa distribuzione di medie (il σm) e quindi anche la probabilità di incontrare la media di un campione avente un determinato valore divergente dalla media della popolazione. Se i campioni tratti dalla popolazione sono consistenti, solo 5 su 100 avrebbero medie lontane dalla media della popolazione più di 1,96 volte il σm e solo 1 su 100 avrebbero medie divergenti dalla media della popolazione di oltre 2,50 volte il σm. Se i campioni son piccoli, ad 1,96 e da 2,58 dovremmo sostituire altri valori indicati da una apposita tavola studiata appunto in base al modo con cui le medie e i % dei piccoli campioni si distribuiscono attorno alla media della popolazione.

In pratica ci si vuol limitare al calcolo della media di un campione e si cercano delle indicazioni sulla media ed i % della popolazione da cui quello è stato tratto. Se il campione è grosso avrà una media che si troverà (salvo 5 eccezioni su 100) entro l'intervallo delimitato da 1,96 σm o (salvo un'eccezione su 100) nell'intervallo di 2,58 σm. Se il campione è piccolo si troverà ad una distanza indicata. Quindi una volta a conoscenza della media del cam-

pione e dell'errore tipico della distribuzione delle medie dei campioni, possiamo sapere (con il rischio di sbagliarci 5 o 1 volta su 100) entro quale intervallo cade il valore che rappresenta la media della popolazione, possiamo risolvere insomma le domande posteci all'inizio.

I passaggi in pratica sarebbero insomma i seguenti:

a) Si dovrebbe trovare l'errore tipico (l'unità di misura della variabilità) 320. delle medie dei campioni simili al mio, rispetto alla media della loro popolazione e conoscere, direttamente o attraverso tavole, l'andamento della distribuzione in modo da poter dire, restando all'esempio citato sopra, che ponendo i limiti a ± 1,96 volte l'errore tipo delle medie, includerei il 95% delle medie dei campioni.

b) Si dovrebbe fissare il livello di significanza, conoscere cioè l'entità del rischio che si corre fissando questi limiti; nell'esempio fatto ci si poteva sbagliare di 1 o di 5 casi su 100. Allargando i limiti si sarebbe diminuita la possibilità di esclusioni indebite, ma sarebbe aumentata l'imprecisione e la possibilità di includere ipotesi false.

La determinazione dei limiti è, fino a un certo segno, lasciata al ricercatore e agli scopi della ricerca.

c) Ciò posto si potrebbe così rispondere a domande simili a quella fatta per prima all'inizio di questo paragrafo: se la media del campione è 40, i limiti entro cui cade la media della popolazione (con una probabilità del 95%) sarebbero definiti aggiungendo e sottraendo da questa media 1,96 volte l'errore tipico della distribuzione delle medie dei campioni (supposto uguale a 1,2). Procederei così:

$$\text{Media campione: } 40 \begin{cases} + (1{,}2) \times (1{,}96) = 42{,}35 \\ - (1{,}2) \times (1{,}96) = 37{,}65 \end{cases}$$

Se calcolassi la media dell'intera popolazione con 95 probabilità su 100 troverei che essa cade entro i limiti designati: 42,35 e 37,65.

Per rispondere invece alla seconda domanda fatta all'inizio del paragrafo dovrei trovare la differenza tra media ottenuta e quella ipotizzata e dividere poi questa differenza per l'errore tipico delle medie.

Consultando la tabella calcolata in base alla distribuzione degli errori di campionatura per le medie di campioni di N pari al mio, conoscerei se l'ipotesi da me fatta è o no incompatibile con i dati ottenuti sul campione e questo a quale livello di significanza, cioè con quale rischio di errore.

Molte volte l'ipotesi fatta è che il valore di una caratteristica o la differenza tra due di esse sia uguale a zero. In questo caso tale ipotesi è detta ipotesi nulla.

Va sottolineato infine che la conclusione cui si giunge è la seguente: l'ipotesi fatta è o non è compatibile con i dati osservati, senza che si possa affermare nulla direttamente sulla verità dell'ipotesi fatta.

L'importanza dei procedimenti ora accennati non ha bisogno d'esser commentata, dal momento che la maggioranza delle ricerche psico-pedagogiche

debbono essere effettuate su campioni. Essi vanno considerati come destinati a sempre maggiori sviluppi e ad arricchire grandemente le possibilità e la sicurezza della sperimentazione [1].

321. **3. - Analisi della varianza e della covarianza.**

L'analisi della varianza e della covarianza, uno dei procedimenti statistici più utili di questo ultimo trentennio, è stata proposta per la prima volta da R. A. Fisher nel 1923.

Successivamente venne applicata al settore degli studi agricoli (degna di particolare menzione in questo è l'opera di G. W. Suedecor) e, qualche anno dopo, alle ricerche psico-pedagogiche.

Nel 1931 J. W. Dunlap pubblicava uno studio utilizzante tale procedimento statistico, nel 1940 ne proponeva un'estesa applicazione agli studi didattici.

Sempre nel 1940 analogo sforzo compieva R. W. B. Jackson, allievo del Fisher, e, attraverso il manuale di statistica scritto dal Lindquist, veniva proposta come argomento di studio nei corsi universitari per pedagogisti e psicologi.

322. *a*) L'ANALISI DELLA VARIANZA.

L'analisi della varianza, come dice lo stesso nome, consiste nel suddividere la varianza totale in parti indipendenti legate ciascuna a determinati fattori.

La varianza (simboleggiata con V o con σ^2) è il quadrato dello scarto quadratico medio.

I fattori, contrariamente a quanto può avvenire nell'analisi fattoriale, sono noti in precedenza; gli esperimenti e gli schemi di analisi sono predisposti in modo da isolarne e misurarne l'influenza, e variano secondo la natura dei dati e degli scopi da raggiungere.

Per dare un'idea del procedimento riporteremo il seguente esempio:

Con 48 soggetti si formano 8 gruppi (assegnandone, *a caso*, 6 per gruppo). Ogni gruppo viene sottoposto all'azione di un fattore diverso e di un reattivo finale identico per tutti. I risultati ottenuti sugli 8 gruppi (*A, B, C, D, E, F, G, H*) sono i seguenti:

	A	*B*	*C*	*D*	*E*	*F*	*G*	*H*	
	64	73	77	78	63	75	78	55	
	72	61	83	91	65	93	46	66	
	68	90	97	97	44	78	41	49	
	77	80	69	82	77	71	50	64	
	56	97	79	85	65	63	69	70	
	95	67	87	77	76	76	82	68	
Medie parziali	72	78	82	85	65	76	61	62	Media gen. = 72,63

1. Oltre ai Manuali già citati rimandiamo per questa parte riguardante l'inferenza statistica a: H. M. WALKER e J. LEY, *Statistical Inference*, New York, H. Holt, 1953, pp. 507; e Q. Mc NEMAR, *Sampling in Psychological research*, Psychological Bulletin, 1940, pp. 331-365.

Il primo passo da fare è suddividere la varianza totale dei 48 risultati in due parti: nella varianza da attribuirsi agli 8 fattori fatti agire uno per gruppo cioè nella varianza esistente tra gli 8 gruppi e in quella proveniente dalle differenze individuali, esistenti tra i soggetti componenti ogni singolo gruppo.

Per questo si deve trovare:

1) La somma totale dei quadrati delle differenze fra risultati individuali e media generale che è = 9193.

2) La somma dei quadrati delle differenze esistenti tra la media generale e le medie dei vari gruppi che è = 3527.

3) La somma dei quadrati delle differenze tra i risultati individuali e le medie di ogni gruppo che è = 5666.

Le varie somme dei quadrati vengono divise ciascuna per l'appropriato numero di gradi di libertà (7 per gli 8 gruppi e 40 per le differenze da individuo ad individuo) e si hanno così le diverse varianze: totale, tra gruppi, nei gruppi.

L'uso dei gradi di libertà, proposto da Fisher, rende questo procedimento applicabile anche ai piccoli campioni.

Le varianze indipendenti, nel caso considerato, sono due: la varianza tra i gruppi e quindi connessa con i fattori che hanno agito su ciascuno di essi e la varianza connessa con le differenze tra individui nei singoli gruppi.

Il problema ora sta nel vedere se la varianza tra i gruppi divisa per quella di ogni gruppo, è significativamente superiore oppure no.

Quando per l'assenza d'influssi sistematici le due varianze sono identiche, le differenze tra le medie di gruppo non superano le differenze tra gli individui, all'interno dei gruppi; qualora invece la varianza tra gruppi divisa per quella intragruppo desse un risultato superiore all'unità si dovrebbe concludere che la differenza tra le medie supera quella tra gli individui e quanto maggiore è F (il rapporto delle 2 varianze), tanto maggiore è la probabilità che le differenze di gruppo superino quelle individuali.

Delle tavole di *F*, appositamente preparate, ci dicono, per determinati gradi di libertà e secondo certi livelli di probabilità, quando l'azione di certi fattori ha introdotto variazioni non riducibili a differenze casuali.

Nell'esempio citato $F = \frac{503{,}9}{141{,}6} = 3{,}56$ ed è superiore a quello fornito dalle tavole per $n_1 = 7$ e $n_2 = 40$ al livello del 5% ed 1%.

Un *F* simile si otterrebbe meno d'una volta su 100 per semplice effetto dei fattori casuali, pertanto è da rigettarsi come improbabile l'ipotesi che gli 8 fattori fatti agire sui singoli gruppi non abbiano portato delle differenze reali nei risultati.

Se l'*F* ottenuto non fosse significativo si dovrebbe concludere che nessuna delle differenze tra gruppi è significativa. In questo modo si avrebbe una risposta globale che evita i confronti dei gruppi due a due, come si sarebbe

dovuto fare usando del metodo ordinario che cerca le differenze tra medie per mezzo dell'errore tipico delle differenze.

Se l'F ottenuto è significativo si deve concludere che almeno una delle coppie presenta divergenze significative.

L'analisi della varianza non indica direttamente quale e pertanto andrebbero compiute ulteriori ricerche con altri metodi, tra i risultati dei vari gruppi.

323. *b*) ANALISI DELLA COVARIANZA.

La covarianza è la media aritmetica dei prodotti ottenuti con coppie di deviazioni di due variabili. Queste deviazioni sono calcolate a partire dalle medie rispettive delle due variabili.

La covarianza delle variabili x e y in un campione di N soggetti è quindi il prodotto medio delle deviazioni a partire dalle medie del campione ed è uguale a $\frac{xy}{N}$, in cui $x = X - M$ e $y = Y - M$, cioè x e y sono le deviazioni dalle loro medie rispettive. La migliore estimazione della covarianza delle variabili x e y in una popolazione statistica può ottenersi, secondo il metodo dei minimi quadrati, prendendo $\frac{N}{N-1}$ volte la covarianza calcolata su un campione, scelto a caso, di N effettivi.

La covarianza può essere suddivisa in porzioni indipendenti permettendo così di individuare varie fonti o fattori della medesima. Anche nell'analisi della covarianza come nell'analisi della varianza, di cui la prima è un'estensione proposta da R. A. Fisher, questa suddivisione viene fatta confrontando le differenze tra i gruppi con quelle trovate nell'interno del gruppo, per vedere se le differenze intergruppo superano le oscillazioni dovute alle differenze individuali in maniera non puramente casuale ma tale da rivelare l'influsso d'un fattore determinato.

Dal momento che l'analisi della covarianza nel valutare le differenze finali tien conto della diversa situazione iniziale, è suscettibile di interessanti applicazioni. In varie situazioni sperimentali infatti (specie in esperimenti sulla memoria, l'attenzione e l'apprendimento) capita di dover confrontare i risultati ottenuti su gruppi dissimili già dall'inizio, riguardo sia alla variabile allo studio che in altra connessa. Il lavoro richiesto per render i gruppi equivalenti è spesso considerevole e dà luogo (per effetto delle eliminazioni dei soggetti dissimili) a restrizioni del numero e nella variabilità e pone il problema della scelta di variabili realmente correlate con quella che s'intende studiare e della possibilità di poterla studiare. Ad esempio un Direttore di scuola pur consentendo un esperimento potrebbe dirsi impossibilitato a cambiar gli effettivi delle classi e quindi a eguagliarle convenientemente. Con l'analisi della covarianza questa equiparazione iniziale dei gruppi è superflua, perchè la si sostituisce con

un controllo statistico basato sull'osservazione delle variazioni concomitanti e sulle opportune correzioni apportate sia ai risultati dei vari gruppi come all'errore tipo usato nella prova di significatività.

I procedimenti ora illustrati permettono di valutare le differenze esistenti tra gruppi numerosi con relativo risparmio di tempo. Qualora però si concludesse, in base al loro uso, che tra dei gruppi su cui agiscono fattori diversi ci sono delle differenze, bisognerebbe ricorrere a ulteriori esami per sapere se queste differenze esistono tra tutti i gruppi o, in caso diverso, tra quali gruppi siano significative. Dopo di questo l'esperimentatore dovrà rendersi conto del tipo di azione operante nella differenziazione dei soggetti mediante una revisione dello schema d'esperimento, e delle ipotesi emesse [2].

4. - Analisi fattoriale.

L'analisi fattoriale è il procedimento statistico usato per ricercare gli elementi comuni a tratti, persone o tests, che manifestano una certa somiglianza tra loro. Venne usato in un primo tempo per spiegare le somiglianze osservate applicando una batteria di reattivi. Somministrando ad un forte gruppo di ragazzi una serie di tests e mettendo in relazione, a due a due, i risultati ottenuti in un test con quelli degli altri reattivi si può ottenere una serie di correlazioni raggruppabili in una tabella come la seguente:

	a	*b*	*c*	*d*	*e*
a		0,80	0,75	0,70	0,69
b			0,70	0,66	0,63
c				0,61	0,57
d					0,51
e					

Questa matrice fa pensare che un test ha delle somiglianze con un altro o con altri, dal momento che i risultati ottenuti nei due reattivi mostrano una certa concordanza (indicata dal coefficiente di correlazione). Queste somiglianze si possono pensare frutto di un fattore comune che entra in entrambi i tests. In questo modo in una matrice di correlazioni positive tra tutti i tests, si può pensare a un fattore comune, generale. Se i soggetti avessero invece buoni risultati in un gruppo di test e non in altri, si potrebbe pensare ad un fattore di gruppo, mentre per la parte di un risultato che non entra in correlazione con altri, si penserebbe a un fattore specifico, unico.

---

2. Per condurre uno studio sistematico al di là delle nozioni che si possono trovare nei manuali si potrà consultare: R. W. Jackson, *Application of the analysis of variance and covariance method to educational problems*, Department of Education, Bull. 11, University of Toronto, 1940, pp. 103; H. E. Garrett and J. Zubin, *The analysis of variance in psychological research*, Psychological Bulletin, 1943, pp. 230-267.

Una esposizione degli schemi di esperimento possibili con l'analisi della varianza e della covarianza è data da: F. E. Lindquist, *Statistical analysis in educational research*, Boston, Houghton Mifflin, 1940.

Così ad analisi finita si potrà concludere che un determinato test è saturato in parte da un fattore generale, comune cioè a tutti i reattivi usati, in parte da un fattore di gruppo, che spiega la somiglianza tra quel test e un certo numero di altri reattivi, e in parte da un fattore caratteristico, specifico, che spiega perchè quel test non è in correlazione perfetta con nessun altro reattivo. Tirando queste conclusioni per ogni reattivo della batteria usata nell'esperimento si potrà concludere che i soggetti dell'esperimento spesso possono essere descritti per mezzo di un ristretto numero di elementi o fattori più o meno comuni e per mezzo di tratti specifici.

325. *a*) MOLTEPLICITÀ E SENSO DEI FATTORI.

I vari tests usati per l'analisi fattoriale possono essere assimilati a tanti vettori che si irraggiano da uno stesso punto d'origine. Le correlazioni sono rappresentate dalla vicinanza di questi vettori: se due tests sono in correlazione pressochè nulla, i due vettori che li rappresentano divergono tra loro formando un angolo di circa 90°, mentre se sono in correlazione stretta i due vettori sono molto vicini.

L'analisi fattoriale, nella ricerca dei fattori, si propone di determinare qual'è la proiezione di questi tests-vettori sul sistema di assi scelti come riferimento; stabilisce, cioè, fino a che punto un test-vettore è saturato (proiez.) in quel fattore (asse).

Gli assi di riferimento, statisticamente, possono venir fissati in molti modi diversi e cambiando gli assi di riferimento cambiano ovviamente anche le proiezioni dei vettori, cioè le ponderazioni dei tests nei vari fattori. L'analisi fattoriale può portare, quindi, ad un numero indefinito di soluzioni diverse, convertibili però mediante un cambiamento, una rotazione degli assi di riferimento.

Di fatto gli Autori giustificano e limitano la scelta degli assi di riferimento con una serie di criteri desunti dal buon senso e dalla scienza. Su questi criteri non si è tuttavia raggiunta l'unanimità per cui sussistono vari metodi di calcolo e di soluzione. I fattori raggiunti con metodi diversi non sono quindi direttamente comparabili, ma vanno nuovamente interpretati in funzione di un unico procedimento d'analisi (va vista la loro proiezione rispetto ad un unico sistema di assi di riferimento).

Supposto che si sia scelto un sistema di assi di riferimento e si conosca in che misura uno o più tests sono saturati in questo o quel fattore, si descrivono i fattori suddetti badando alla natura dei tests stessi. Se un gruppo di tests costituiti da definizioni, analogie tra vocaboli, ecc. è saturato in un fattore comune, questo fattore si chiamerà V (verbale); se i tests richiedessero, invece, operazioni su simboli numerici, il fattore comune, di cui tutti dimostrano di essere saturati, si chiamerà N (numerico). In questo modo nel campo delle attitudini mentali sono stati isolati vari fattori, oltre quelli indicati sopra: memoria, facilità di parola, rapidità di percezione, deduzione, induzione, visua-

lizazione, ecc. Nel campo della personalità si citano altri fattori: persistenza dei motivi, autosufficienza, socievolezza, introversione, ecc.

Circa la loro natura va notato che i fattori sono l'interpretazione statistica di ciò che vi è di comune tra i tests e non necessariamente una realtà psicologica determinata. L'analisi fattoriale mira a delle interpretazioni aderenti alla realtà, ma, anche dall'esposizione sommaria fatta finora, è facile intuire che questo si realizzerà solo quando si raggiungeranno criteri adeguati nel condurre l'analisi.

b) Diversità di metodi e di risultati. 326.

In un primo tempo l'applicazione del calcolo delle correlazioni alla misura delle attitudini umane fatta dal Wissler e dal Thorndike diede dei risultati sconcertanti: non si trovò correlazione fra i tratti e le valutazioni empiriche degli insegnanti. W. James, E. Thorndike e G. Stratton non trovarono neppure l'effetto del transfer dall'esercizio di un'attività all'esercizio di un'altra. Muscio (1922) e Perrin (1921) ottennero dei coefficienti di correlazione molto bassi tra tests di abilità manuale. Pearson e Elliot (1930) nello studio delle capacità meccaniche fatto all'Università di Minnesota, ottennero risultati analoghi. H. Hartshorne e May (1928) ottennero la stessa cosa nello studio del carattere.

C. Spearman osservando una matrice di correlazione trovò, invece, che i coefficienti si distribuivano secondo un ordine gerarchico: diventavano sempre meno alti andando da destra a sinistra della matrice e andando dall'alto in basso della medesima. Spearman ritenne di dover spiegare questo fatto ammettendo che tutti gli aspetti dell'attività intellettuale hanno in comune un'unica funzione. Più tardi ricorse al metodo delle tetradi per dimostrare che i coefficienti della matrice si spiegano attraverso la saturazione in fattori specifici (*s*) e generale (*g*).

Spearman rifiuto di identificare il fattore *g* con l'attenzione o l'astrazione, e per descriverlo ricorse al paragone dell'energia che mette in moto i meccanismi singoli (i fattori specifici dei vari tests). La teoria di Spearman ebbe numerosi e vivaci contraddittori. G. Thomson partendo dalla gerarchia costatata da Spearman tra i coefficienti di una matrice osserva che questa gerarchia può benissimo essere dovuta a fattori molteplici e numerosi. Quindi partire dall'esistenza di una gerarchia per concludere, come aveva fatto lo Spearman, all'esistenza di un fattore *g* non è assolutamente indispensabile. G. Thomson preferisce pensare a una molteplicità di fattori. Nel caso di fattori comuni a gruppi di tests si può pensare, secondo quest'autore, che gli infiniti fattori possono entrare a gruppi in azione in un determinato test, dando così origine a dei presunti fattori di gruppo.

Spearman, stretto dagli avversari, dovette ammettere che dopo l'estrazione del fattore *g* restavano dei residui non riducibili ad errori di misura o ad oscillazioni di campionatura. Questi residui esistenti tra fattore *g* e fattori speci-

fici li spiegò ammettendo che due fattori specifici si sovrapponevano dando così l'illusione di fattori di gruppo. Era, in sostanza, ammettere la tesi avversaria. La ragione della insistenza e della buona fede di Spearman derivava dal fatto che egli basava le sue ricerche su pochi soggetti, il che riduceva i residui a proporzioni veramente insignificanti. Blackey, riprendendo le ricerche fatte da Brown e da Stephenson, allievi di Spearman, ma facendo uso di soggetti più numerosi, mostrò che anche con i metodi di Spearman risultavano più evidenti i residui da spiegare con la « sovrapposizione di fattori
327. specifici ».

La posizione di Spearman cedette gradualmente il posto alla teoria dei fattori multipli, nella quale, oltre all'esistenza di fattori specifici, si ammetteva l'esistenza di fattori di gruppo, di fattori, cioè, tali da rendere conto di un gruppo di attività apparentate tra loro. Nel 1917 Burt esaminando l'immaginazione, il temperamento, le acquisizioni scolastiche... e facendo uso, nell'analisi dei dati, di un metodo da lui inventato e detto di « semplice sommazione », trovò dei fattori di gruppo. Trovò pure che il fattore *g* non correlava perfettamente con la riuscita scolastica ed emise l'ipotesi che nella riuscita scolastica entrassero anche altri fattori come l'interesse e l'industriosità.

Nel 1928 Kelley trovò un fattore *g* che aveva una funzione predominante nel gruppo di altri fattori generali. Kelley nell'analisi dei dati si servì d'una tecnica complicata che fu ripresa poi solo da Mc Donough. Alexander, Stephenson e El Koussy trovarono essi pure dei fattori di gruppo. L'Autore che ha legato il nome ai fattori di gruppo è Thurstone. Va notato tuttavia che questo Autore, seguito in ciò da parecchi Autori americani, pur ammettendo fattori di gruppo non ammette fattori generali (se non secondari).

Durante la guerra le ricerche non furono interrotte soprattutto da parte americana, anzi furono condotte con notevole ricchezza di mezzi. Thurstone studiò di nuovo ed in maniera più ampia e precisa i fattori scoperti precedentemente. In particolare analizzò i tests in vista di un certo fattore confrontandolo con altri che potevano aiutare a definirlo più accuratamente o a suddividerlo. La stessa batteria fu amministrata a ragazzi di 5-6 anni e ad allievi di *high-school* ottenendo, in entrambi i casi, risultati notevolmente concordi. I primi 6 fattori della lista originaria di Thurstone erano così riconfermati, mentre i fattori *I* (induzione) e *D* (deduzione) venivano più opportunamente riuniti in uno solo *R* (ragionamento). È poi stato notato che i risultati provenienti dai bambini tendevano a dare dei fattori meno indipendenti. Questi fattori, per il fatto di essere in correlazone abbastanza alta tra loro, potevano essere sottoposti ad analisi come lo erano stati i tests stessi e rivelavano così una specie di super-fattore (Thurstone lo chiamò fattore di gruppo di second'ordine). Questo concetto può costituire come un ponte tra la *Multiple Factor Analysis* e la teoria del fattore *g*.

In conclusione:

328. 1) Le differenze sono ora meno accentuate che agli inizi. Si va verso un ravvicinamento delle opposte concezioni.

2) Per quello che riguarda le tecniche di fattorizzazione: Il metodo centroide di Thurstone è largamente usato anche in Europa, dove però la rotazione dei fattori è fatta in modo da ingrandire al massimo il fattore *g*, mentre in America, Holzinger e Cattell ammettono l'esistenza dei fattori di gruppo e di un fattore generale. Certi Autori preferiscono il metodo di semplice sommazione di Burt, benchè il metodo di Thurstone offra un apparato più comodo per l'inversione dei segni quando ci sono da estrarre fattori bipolari (come lo sono i fattori riguardanti il carattere e la personalità).

3) Europei e Americani differiscono nel numero dei fattor di gruppo trovati: gli Europei trovano in genere pochi fattori di gruppo, mentre gli Americani ne trovano in genere più di 5 e fino a 15. Entrambe le scuole si accordano nell'esigere un criterio statistico che decida della differenza significativa esistente tra i fattori trovati, differiscono però nel formulare questo criterio. Sfortunatamente il metodo centroide di Thurstone è (dal punto di vista matematico) un metodo piuttosto approssimativo e quindi non offre formule precise per definire gli errori di campionatura o simili. La formula del X^2 proposta da Burt sembra troppo esigente, mentre quelle fornite da Tucker e Coob sembrano troppo larghe. In genere si deve dire che si è ancora alla ricerca di una formula soddisfacente per tutti, perchè quelle esistenti hanno dimostrato che gli Europei sono troppo esigenti e stretti nell'ammettere nuovi fattori, mentre gli Americani sono troppo corrivi ad andare nel senso opposto.

4) Nei confronti del fattore *g:* gli Inglesi tendono a renderlo il più grande possibile ed introducono fattori di gruppo solo quando i residui lo esigono, mentre gli Americani tendono a minimizzarlo o ad introdurlo come fattore di second'ordine.

Queste divergenze, scelte tra le più salienti, nell'uso delle tecniche di analisi devono rendere guardinghi, ma mostrano anche come le differenze si vadano precisando a tutto vantaggio di una possibilità d'intesa.

c) Applicazioni e risultati. 329.

L'analisi fattoriale è oggi molto usata nella descrizione, a base di fattori, dell'intelligenza e delle attitudini in genere, della personalità, delle professioni, delle materie scolastiche, delle sindromi psichiatriche. È quindi molto usata nella validazione dei reattivi esistenti e nella costituzione di nuovi per i vari settori sopra enumerati, e nella costituzione di profili. Oltre che su reattivi viene svolta anche su persone per utilizzazioni caratterologiche o sulle persone dei giudici, nel rendimento scolastico, nel lavoro, nella psicologia sociale. Non solo si utilizza sempre più in psicologia e in pedagogia, ma è stata anche introdotta in altri settori delle scienze umane e nelle scienze positive in genere [3].

3. Una breve trattazione sull'analisi fattoriale si troverà nel manuale di J. P. Guilford, *Psychometric Methods,* Mc Graw Hill, 1954, pp. 470-538.
Una divulgazione per non specializzati è: C. J. Adcock, *Factorial analysis for non-mathematicians,* Melbourne, University Press, 1954, pp. 87. Un manuale per studenti: R. B. Cattell, *Factor Analysis,* New York, Harper, 1952, pp. 462.

330. CONCLUSIONE.

Particolarmente in Italia, per via dell'orientamento passato degli studi pedagogici, si guarda con diffidenza il moltiplicarsi delle ricerche psicopedagogiche e si teme d'indulgere ad un andazzo contrario alle migliori tradizioni introducendo innovazioni che son in auge soprattutto nei paesi anglosassoni.

Chiudendo questa breve presentazione metodologica converrà quindi dire una parola che aiuti ad una valutazione equanime attraverso un esame degli aspetti sia negativi che positivi della situazione.

Aspetti negativi dello sperimentalismo

Tra gli elementi negativi diffusi in varie ricerche statunitensi che hanno varcato a volte i confini di quel paese, van segnalate due deviazioni provenienti forse dalla fiducia eccessiva riposta nelle ricerche sperimentali e consistenti nel chiedere alla scienza risposte su aspetti che non può raggiungere o nel fraintendere il valore di un risultato sperimentale, anche sul piano che gli è proprio.

Fan parte del primo tipo di deviazione e meritano pertanto severe riserve, certe errate impostazioni epistemologiche che ignorano la natura filosofica di certi aspetti del problema.

Così si ritiene, ad esempio, di poter esaurire la conoscenza del fanciullo con una considerazione biologica, psicologica e sociale: si elencano gli « interessi » dell'alunno e si trascura di far intervenire una considerazione di valore prima di decidere quali vadano sviluppati; si effettuano dei rilievi e si assegnano poi le « norme » così ottenute come obbiettivi da raggiungere confondendo fatto e valore; si affermano affrettatamente nessi tra una situazione biologica o sociale e un certo stato psichico.

Soprattutto in ricerche statunitensi è dato notare in certi casi una implicita sfiducia nella ragione, con la persuasione che quando non si tratta di costatazioni ci sono cento opinioni possibili e tutte si equivalgono. Si crede poi di arginare questo bonario relativismo adottando dei procedimenti statistici che fanno una media delle opinioni ed assicurerebbero l'oggettività, mostrando così sia di ignorare la natura fenomenologica di ogni conoscenza tratta dalla scienza sperimentale, sia di fare un uso indescriminato dell'argomento tratto dal consenso comune.

Altre ricerche possono riecheggiare concezioni deterministiche o sociologistiche solo perchè queste tesi vengono trovate nell'ambiente e se ne ignora la natura filosofica.

Gli sconfinamenti segnalati fan presa più facilmente tra chi è venuto alla psicologia e alla pedagogia attraverso una formazione positiva aperta agli influssi anglossasoni, mentre invece presso cultori di didattica e di pedagogia s'incontra un altro genere di fiducia eccessiva nelle ricerche positive.

È capitato infatti che qualcuno citasse come dato risolutivo, a proposito di problemi italiani di educazione familiare, osservazioni effettuate in una sperduta isola delle Filippine e presentate con grande apparato tecnico. In base alla ricerca d'un ignoto autore americano, si danno magari precisi consigli ai professori italiani di scuola media.

Questi casi di fiducia eccessiva in un risultato puntuale ed astratto, perchè proveniente da una « ricerca », sono un fenomeno largamente diffuso in certi manuali « pratici » di psicologia dell'età evolutiva e di psicologia pedagogica nord-americani o in certi manuali di metodologia didattica: non si preoccupano di svolgere a fondo la problematica di un tema, quanto piuttosto di comporre un mosaico di conclusioni più o meno armoniche ed esaurienti, con le tessere delle ricerche a disposizione.

A sottolineare il contrasto tra la fiducia esclusiva concessa a queste ricerche e la complessità dei problemi da risolvere sta la natura delle ricerche stesse, condotte con uno schema talmente semplificato ed elaborate con procedimenti e mezzi così standardizzati da rendere insignificante la soluzione. Si possono vedere ad esempio in uno dei citati manuali i problemi dell'adolescenza trattati a base di tabelle con titoli di libri e percentuali di lettori, nomi di giochi e numero di scelte, liste di vocaboli usati e varie età, ecc.; oppure, se si parla dell'apprendimento, si vedon enumerati i numerosi esperimenti di psicologia animale effettuati e si lascia il lettore a mezz'aria quasi che si potesse legittimamente passare da esse ad un'azione pratica.

Quanto sopra potrebbe far pensare che per certi Autori non sono chiari i rapporti tra conoscenza scientifica e conoscenza empirica, o il salto che può esserci tra le definizioni, i segni assunti nell'esperimento, il comportamento di certi fattori isolati o posti in contesto con altri e queste stesse cose viste nella prospettiva di una situazione concreta.

Certuni traspongono indebitamente conclusioni raggiunte in date situazioni ad altri ambienti, senza aver verificato se questi secondi potevano esser considerati omogenei ai primi.

In altri casi si intravvede che qualcuno giudica la scientificità dell'esperimento dall'apparato (schema, reattivi usati, numero di procedimenti statistici) quasi bastasse da solo a garantire il valore e l'adeguatezza della ricerca.

331. Aspetti positivi

Sarebbe però ingiustificato ritenere inevitabile tutto questo e il non riconoscere lo sforzo continuo di revisione e di adeguamento che anima molti Autori. Soprattutto converrà guardarsi dal pericolo, più sottile e frequente, che induce a ritenere inutili la statistica, i reattivi e le tecniche di sperimentazione, perchè non bastano da sole a garantire l'autenticità della ricerca.

A proposito dell'uso dei calcoli statistici nessuno può negare che una media e una adeguata misura di variabilità riescono a farci vedere il livello attorno a cui i dati (una serie di voti scolastici, poniamo) s'aggirano, assai meglio delle semplici impressioni. Posti davanti a due serie di risultati si possono emettere delle opinioni circa la loro somiglianza e il loro parallelismo, ma nessuno può assicurare gli influssi esercitati sulla percezione dalla aspettativa che anima il ricercatore, che la sua timidezza o la sua faciloneria gli giuochino dei brutti tiri. Il calcolo di un coefficiente di correlazione mi dice assai di più e con ben maggiori garanzie. Così, se si ottiene, dopo aver esercitato un'intensa azione educativa su un gruppo sperimentale, una certa serie di risultati individuali si dovrà ricorrere al calcolo di un indice statistico (chi quadrato o simili) per

sapere con relativa sicurezza se i risultati si dispongono in maniera casuale o rivelano l'influsso di un fattore intervenuto a modificare la situazione. Se invece si volessero fare delle previsioni sulla presenza o le modalità di certi caratteri studiati su un gruppo campione, passando all'intera popolazione scolastica, si dovrà far uso della teoria statistica dell'inferenza per avere la possibilità di varcare questo ponte e allargare le proprie conclusioni.

332. Obiezioni e risposte

In tutti questi casi la statistica supplisce o rinforza le capacità conoscitive del ricercatore, permettendogli ora d'intravvederne la particolare configurazione dei dati, ora sintetizzandoglieli e consentendo una adeguata impressione d'insieme, ora analizzandoli e confrontandoli. Rinunciare alla statistica non sarebbe liberarsi dallo sfoggio di una tecnica roboante ed illusoria, ma chiuder gli occhi e darsi in braccio all'arbitrio. Nè vale dire che l'uso dei procedimenti statistici suppone la possibilità di rilevazioni quantitative e porta alla quantificazione dello spirito. Tale questione, se si pone, è antecedente all'applicazione della statistica ed è direttamente connessa con la legittimità della scelta degli effetti, del rendimento per giudicare della efficienza e del principio.

Quantificazione dello spirito?

A proposito poi di misure va fatto osservare che epistemologicamente parlando il problema della legittimità dei reattivi non è diverso da quello delle ordinarie situazioni sperimentali di laboratorio. È illogico accettare, come molti fanno, esperimenti in cui si chiede di giudicare della presenza di uno stimolo (esperienza di psicofisica) e negare la legittimità di quelle in cui non solo si chiede un giudizio sulla presenza dello stimolo ma se ne chiede ad esempio la descrizione (come avviene nei reattivi per la determinazione del tipo mentale).

Troppi numeri?

Altri diffidano dei reattivi perchè li vedono connessi con « troppi numeri ». Certuni non riescono a comprendere che l'uso di svariati calcoli per l'analisi dei quesiti, per la determinazione di norme, ecc. è un guardare ripetutamente i fatti da vari punti di vista per vedere di riassumerli, confrontarli, cercare delle controprove. La statistica e i princìpi che reggono i reattivi sono applicazioni di una logica delle scienza, non tecnicismo.

Nè vale obbiettare che le varie supposizioni fatte nella costituzione di un reattivo lo rendono inutile o essenzialmente pericoloso: se non si può misurare la statura di un soggetto col metro sarà preferibile usar le spanne invece di avverbi generici e non c'è ragione di tacciare di tecnicismo chi s'ingegna attorno a simili surrogati, in mancanza d'altro.

Tecnicismo?

L'accusa di tecnicismo trae origine alle volte dalla contrapposizione tra l'artificialità degli esperimenti che le scienze psico-pedagogiche organizzano e la possibilità che è aperta agli Educatori di studiare direttamente la realtà viva, il ragazzo nel suo ambiente naturale e nelle sue manifestazioni spontanee e complesse.

Conoscenza concettuale

Va premesso che l'uso di schemi d'esperimento è richiesto dalla natura del nostro conoscere astrattivo. Supponiamo ad esempio di studiare il miglior complesso di prove per la selezione scolastica e esaminare per questo, in blocco, una situazione determinata. Per poter discernere quali sono i fattori accidentali da quelli aventi un reale influsso sull'esito e le capacità predittive del

medesimo, bisogna poter far agire da soli, o a gruppi, i fattori. L'isolare un nesso, il verificarlo, non è necessariamente cadere nell'astrattismo, perchè se è essenziale conoscere il contesto in cui un'azione viene ad inserirsi non è meno importante conoscere quali sono gli elementi determinanti su cui far leva per condurre un'azione concreta ed illuminata. Pur ammettendo che una certa « artificialità » è connessa radicalmente con l'esperimentare, va notato che l'uso dell'analisi della varianza e della covarianza rende possibili schemi sempre più complicati ed aderenti alla molteplicità dei fattori in gioco e capaci di cogliere l'interazione dei medesimi e di analizzare contesti sempre più complessi. Ad esempio in selezione scolastica si possono impostare esperimenti che analizzano contemporaneamente l'influsso del tipo d'esame (scritto, orale; saggi, reattivi, compiti scritti, questionari, interviste), del temperamento dell'esaminatore, del tipo di materia scolastica esaminata, del livello scolastico, ecc. e le interazioni a cui questi fattori possono dar origine e calcolare poi, attraverso una correlazione multipla, quale sia il gruppo di prove che riescono a predire meglio l'esito del controllo effettuato a un anno o più di distanza.

L'esperimento non solo è ammissibile, ma è indispensabile perchè senza l'ausilio di opportuni schemi di esperimento i dati non potrebbero essere raccolti in modo da consentire di isolare l'influenza di certi fattori, di calcolare con la sufficiente certezza l'entità di certe oscillazioni casuali o di certe sfocature da ascriversi ad errori di campionatura, ecc. La complicazione o la superstruttura tecnica è solo apparente o è a servizio della ricchezza delle conclusioni e della verità delle medesime.

«Strumenti» e loro limiti

La statistica, i reattivi, gli schemi di sperimentazione, l'apparato tecnico in una parola, è semplicemente uno strumento ed ha valore in quanto tale. Esso va usato (e dai migliori Autori lo è) con vivo senso dei suoi limiti quando viene applicato alle scienze dell'uomo, senza perder per questo tuttavia il suo valore essenziale.

Anche i cultori della sperimentazione in psicologia, didattica e pedagogia sono esposti agli sconfinamenti, in questioni di pertinenza della filosofia così frequenti presso molti scienziati. In questo, come nel caso delle questioni precedenti, la possibilità di un abuso e la presenza di un pericolo consiglia prudenza ma non astensione o ostracismo.

Appendice

333. La colonna e la linea $\frac{x}{\sigma}$ indicano la distanza dalla media definita secondo la formula $\frac{X-M}{\sigma} = \frac{x}{\sigma}$, mentre nelle altre colonne sono indicati quanti casi (su 10.000) sono compresi tra la media e la distanza $\frac{x}{\sigma}$.

Esempio: Supponendo che $\frac{x}{\sigma}$ sia uguale a 1.00, il numero dei casi compresi tra la media e questa distanza è di 3413 su 10.000 (cioè 34,13 %).

$\frac{x}{\sigma}$	.00	.01	.02	.03	.04	.05	.06	.07	.08	.09
0.0	0000	0040	0080	0120	0160	0199	0239	0279	0319	0359
0.1	0398	0438	0478	0517	0557	0596	0636	0675	0714	0753
0.2	0793	0832	0871	0910	0948	0987	1026	1064	1103	1141
0.3	1179	1217	1255	1293	1331	1368	1406	1443	1480	1517
0.4	1554	1591	1628	1664	1700	1736	1772	1808	1844	1879
0.5	1915	1950	1985	2019	2054	2088	2123	2157	2190	2224
0.6	2257	2291	2324	2357	2389	2422	2454	2486	2517	2549
0.7	2580	2611	2642	2673	2704	2734	2764	2794	2823	2852
0.8	2881	2910	2939	2967	2955	3023	3051	3078	3106	3133
0.9	3159	3186	3212	3238	3264	3290	3315	3340	3365	3389
1.0	3413	3438	3461	3485	3508	3531	3554	3577	3599	3621
1.1	3643	3665	3686	3708	3729	3749	3770	3790	3810	3830
1.2	3849	3869	3888	3907	3925	3944	3962	3980	3997	4015
1.3	4032	4049	4066	4082	4099	4115	4131	4147	4162	4177
1.4	4192	4207	4222	4236	4251	4265	4279	4292	4306	4319
1.5	4332	4345	4357	4370	4383	4394	4406	4418	4429	4441
1.6	4452	4463	4474	4484	4495	4505	4515	4525	4535	4545
1.7	4554	4564	4573	4582	4591	4599	4608	4616	4625	4633
1.8	4641	4649	4656	4664	4671	4678	4686	4693	4699	4706
1.9	4713	4719	4726	4732	4738	4744	4750	4756	4761	4767
2.0	4772	4778	4783	4788	4793	4798	4803	4808	4812	4817
2.1	4821	4826	4830	4834	4838	4842	4846	4850	4854	4857
2.2	4861	4864	4868	4871	4875	4878	4881	4884	4887	4890
2.3	4893	4896	4898	4901	4904	4906	4909	4911	4913	4916
2.4	4918	4920	4922	4925	4927	4929	4931	4932	4934	4936
2.5	4938	4940	4941	4943	4945	4946	4948	4949	4951	4952
2.6	4953	4955	4956	4957	4959	4960	4961	4962	4963	4964
2.7	4965	4966	4967	4968	4969	4970	4971	4972	4973	4974

2.8	4974	4975	4976	4977	4977	4978	4979	4979	4980	4981
2.9	4981	4982	4982	4983	4984	4984	4985	4985	4986	4986
3.0	4986.5	4986.9	4987.4	4987.8	4988.2	4988.6	4988.9	4989.3	4989.7	4990.0
3.1	4990.3	4990.6	4991.0	4991.3	4991.6	4991.8	4992.1	4992.4	4992.6	4992.9
3.2	4993.129									
3.3	4995.166									
3.4	4996.631									
3.5	4997.674									
3.6	4998.409									
3.7	4998.922									
3.8	4999.277									
3.9	4999.519									
4.0	4999.683									
4.5	4999.966									
5.0	4999.997133									

N.B. - Il punto è usato al posto della virgola per i decimali. Il numero 0.0 eguale quindi a 0,0, mentre .00 sta per 0,00.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

334. Si accenna ad alcuni manuali che integrano quanto è stato schematicamente esposto nel corso del lavoro.

BUYSE R., *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles, Lamertin, 1935.

DECROLY O. - BUYSE R., *Introduction à la pédagogie quantitative*. Ibid., 1929.

CALONGHI L., *Tests e esperimenti*. Torino, PAS, 1956.

CASOTTI M., *Itinerario per l'esperienza pedagogica*. Brescia, La Scuola, 1954 (3ª ediz.).

EDWARDS A. L., *Experimental design in psychological research*. New York, Rinehar, 1950.

LINDQUIST E. F., *Design and analysis of experiments in Psychology and Education*. Boston, Houghton Mifflin, 1953.

POMPILJ G. e NAPOLITANI D., *Piano degli esperimenti*. Suppl. a « La ricerca scientifica », 1954, pp. 206.

TINKER M. A. and RUSSELL W. A., *Introduction to methods in experimental psychology*. New York, Appleton, 1958.

335. Manuali di informazione e di studio relativi alle tecniche oggettive, tests, ecc.:

ADKINS D. C., *Construction and analysis of achievement tests*. Washington, U.S. Government Office, 1947, pp. 292.

ANASTASI A., *Psychological testing*. New York, Mc Millan, 1953, p. 460.

LINDQUIST E. F. (ed.), *Educational Measurement*. Washington, A.C.E., 1952, pp. 819.

MICHEELS W. J. and KARNES M. P., *Measuring educational achievement*. New York, Mc Graw Hill, 1950, pp. 496.

Repertori e riviste:

Buros O. K., *Mental Measurements Yearbook*. Highland Park (N.Y.), Gryphon Press; il IV annuario è del 1953 e parla dei tests pubblicati nel 1948-1951; il terzo è per quelli del periodo 1940-1947.

Meno esteso, ma più selezionato, è il repertorio di

R. Cattell, *A Guide to mental Testing*. University of London Press, 1953 (2ª ediz.), pp. 446.

Tra le riviste ricordiamo:

per l'America: *Psychological Abstracts, Educational and Psychological Measurement* e la *Review of Educational Research;* per la Francia: *Revue du Centre de Psychologie appliquée;* per l'Italia: *Orientamenti Pedagogici* e la *Rivista di Psicologia;* per la Spagna: la *Revista española de Pedagogia* e la *Revista de Psicopedagogia,* con il supplemento bibliografico *Documentacion Pedagógica.*

PARTE SECONDA

PSICOLOGIA GENERALE, EVOLUTIVA, DIFFERENZIALE

1.

ELEMENTI DI PSICOLOGIA SPERIMENTALE

di Pier Giovanni Grasso

« I metodi di investigazione psicologica hanno contribuito enormemente alla conoscenza della personalità umana e le hanno reso servizi segnalati ».

(Pio XII ai partecipanti al XIII Congresso Internazionale di Psicologia applicata - 10 aprile 1958).

INTRODUZIONE

SVILUPPO NATURA E METODO DELLA PSICOLOGIA SCIENTIFICA

336. Dalla psicologia razionale alla psicologia scientifica

Nel 1889, il fisiologo Wundt fonda a Lipsia il primo laboratorio di psicologia. Con l'introduzione sistematica dell'esperimento nello studio dei fatti psicologici, nasce la psicologia sperimentale.

Da sempre, però, l'uomo si è trovato di fronte a una catena di problemi psicologici, legati alla constatazione dell'esistenza di due serie di fenomeni vitali: quelli che solo il soggetto conosce direttamente (idee, sentimenti, emozioni...), che formano la sua vita interiore, e quelli che un numero indefinito di osservatori possono constatare (azioni, gesti, parole...) e che costituiscono il suo comportamento esteriore. Come si spiegano questi due tipi di fenomeni, nella loro natura, nelle loro differenze e nelle loro connessioni? Da che cosa nasce la coscienza della loro unità? Come si spiegano le relazioni tra « vita interiore » e funzionamento del nostro « corpo », che l'esperienza ci rivela? Com'è possibile un contatto tra mondo interiore e mondo fisico?...

Questi e altri problemi del genere sono stati oggetto, fin dai primi tempi della riflessione umana, di un'indagine di natura essenzialmente filosofica. La psicologia è stata — fin verso il secolo XVIII — soprattutto filosofia (psicologia razionale). Christian Wolff (1679-1754) stabilisce per primo la distinzione tra « psicologia razionale » e « psicologia empirica ». Ad entrambe le discipline psicologiche egli attribuisce come oggetto l'« anima », studiata dalla psicologia razionale con *metodo di ragione* e dalla psicologia empirica con *metodo di esperienza.* Però, sotto l'influsso della filosofia empirista (Hume), si venne sempre meglio precisando una netta distinzione tra le due psicologie, non solo nel metodo ma anche nell'oggetto: alla psicologia razionale fu riservato il campo dei problemi metafisici (della natura, origine e destino dell'anima), e alla psicologia empirica (scientifica o positiva) quello dei « fenomeni » psichici.

337. **1. - Gli inizi.**

Gli inizi di una vera psicologia scientifica furono, però, condizionati allo sviluppo dei metodi d'indagine delle scienze fisiche e biologiche. I primi psicologi furono dei fisiologi, che cominciarono con lo studio dei rapporti tra stimoli fisici (luce, suono...) e la sensazione che ne risulta (*psicofisica*). Nel 1859 G. T. Fechner pubblica il primo volume dei suoi *Elementi di Psicofisica*, definendo questa come « una scienza esatta dei rapporti funzionali di dipendenza tra il corpo e l'anima o, più generalmente, tra il mondo corporeo o fisico e il mondo mentale o psichico » [1]. Per Fechner, il termine « anima » ha un significato molto ampio e include tutto ciò che risulta dall'esperienza interna o può essere da questa dedotta; per « corpo » egli intende tutto ciò che è rilevabile dall'esperienza esterna o sensoriale.

Fechner e la psicofisica

Nel 1874, appaiono in Germania due opere psicologiche importanti: la *Psicologia dal punto di vista empirico* di Brentano, di cui resta famosa la definizione della psicologia come « scienza dei fenomeni psichici, e cioè dei processi di coscienza », definizione che avrebbe dovuto chiarire definitivamente l'oggetto non metafisico della « scienza dell'anima »; e i *Lineamenti di Psicologia fisiologica* di Wundt. In quest'opera classica di psicologia sperimentale, Wundt così distingue la fisiologia dalla psicologia: « la fisiologia ci offre informazioni sui fenomeni vitali che possono essere percepiti coi sensi esterni, mentre in psicologia l'uomo studia se stesso dal di dentro e cerca di spiegare le interazioni tra quei fenomeni che l'" introspezione " gli rivela » [2]. La psicologia è dunque, per questi primi psicologi, *scienza dei fatti o fenomeni di coscienza,* e il suo metodo è, quasi esclusivamente, l'introspezione o osservazione sistematica della vita interiore, da parte del soggetto stesso che la vive.

Brentano e la psicologia come scienza dei fenomeni psichici

Wundt e la psicologia fisiologica

338. **L'introspezione e la critica**

Al metodo dell'introspezione sono state fatte numerose obiezioni. La più grave è quella che la ritiene priva di valore scientifico, perchè inficiata di soggettivismo. Per stabilire delle leggi psicologiche, bisogna poter confrontare tra loro i dati introspettivi di molti individui (la scienza ha valore « generale », non individuale). Ma com'è possibile mettere a confronto l'esperienza interiore di diverse persone? Bisognerebbe poter penetrare nella vita interiore degli altri, e cogliere la vera natura dei fatti psichici da essi vissuti. Ciò è impossibile, nè il « linguaggio » (ciò che gli altri dicono di se stessi, dei propri stati di coscienza) è sufficiente ad assicurare una veridica comunicazione di ciò che il soggetto pensa o sente. Nel tentativo di ricostruire ciò che l'altro mi dice di provare (« sono triste »), io dò alle sue parole un senso sulla base della « mia » esperienza (della tristezza), immaginandomi che anche l'altro provi la stessa cosa che ho provato io. Ma la somiglianza di parole non garantisce la somiglianza del « significato » delle parole. È illusorio immaginare che si possa ricostruire in sè quello che un'altra persona prova, basandosi solo sulla descrizione che essa ne fa.

Il valore del metodo introspettivo non sta dunque nell'offrire la possibilità di confrontare « direttamente » la vita interiore di individui diversi. I dati introspettivi, espressi nella descrizione verbale della vita psichica da parte del soggetto, hanno valore

---

1. *Elemente der Psychophysik*, p. 8.
2. *Grundzüge der physiologischen Psychologie*, Leipzig, p. 1.

solo come « segno della presenza » nell'individuo di stati psichici, che all'osservatore esterno restano sconosciuti nella loro vera natura.

Perchè quei dati siano utilizzabili per stabilire delle leggi psicologiche generali, è sufficiente che i singoli individui che comunicano il frutto della loro introspezione, usino sempre le stesse parole per designare gli stessi stati psicologici. L'introspezione è un metodo valido in psicologia, solo se si considera il linguaggio come un « reattivo differenziale », e cioè come segno oggettivo e mezzo di comunicazione indiretta del mistero della vita psichica.

2. - La reazione "oggettivistica" del Behaviorismo.

339. Psicologia «oggettiva» Scienza del comportamento (S —> R)

Educatori, psichiatri e studiosi di psicologia animale, all'inizio del secolo XX, abbandonano il metodo dell'introspezione, e si orientano verso una nuova direzione metodologica.

I bambini, i malati di mente, gli animali sono incapaci di introspezione. Unico metodo valido per conoscerli sembra essere lo studio del loro comportamento o condotta esterna.

Partendo da una critica al metodo introspettivo e poggiandosi su principi meccanicistici, d'ispirazione filosofica (positivismo evoluzionistico) e fisiologica (riflessologia russa), lo psicologo americano Watson propone una nuova definizione della psicologia, intesa come « scienza del comportamento » [3].

Scopo della psicologia, secondo Watson, è quello di conoscere gli individui come si comportano in determinate circostanze, per « predire » cosa faranno in circostanze simili e « influenzarli ».

Ma per poter predire e influenzare la condotta, è superfluo sapere cosa avviene all'interno dei soggetti stessi. Basta conoscere le circostanze (gli stimoli o eccitanti, S) e le azioni poste (reazioni o risposte, R).

Gli stimoli sono: le vibrazioni sonore, le azioni meccaniche dall'esterno, ecc. La « risposta » è la somma delle reazioni organiche (contrazioni dei muscoli, gesti, mimica...) e fisiologiche (ripercussioni sui battiti del cuore, sulla circolazione sanguigna, sul sistema endocrino, ecc.). Essa può essere « patente » (come i gesti e le parole) o « latente » (rilevabile solo attraverso procedimenti speciali, come il riflesso psicogalvanico). I fatti di coscienza e la coscienza stessa vengono così radiati dalla considerazione psicologica, assieme al metodo introspettivo. Come « settore puramente oggettivo della scienza naturale » [4] la psicologia si può servire solo del metodo di « osservazione oggettiva » del comportamento.

Critica del metodo behavioristico: estrinsecistico e inadeguato

Si deve però osservare che la pretesa dei behavioristi di ridurre la psicologia a pura investigazione del comportamento esterno è, sia storicamente che teoricamente, ingiustificata. Se la vita psichica « interiore » non è facile a raggiungersi con metodi di osservazione oggettiva, essa non cessa di essere per questo meno importante e più ricca delle sue manifestazioni esterne.

---

3. *Psychology as a Behaviorist views it*, in « Psychological Review », 1913. *Behavior* in inglese significa comportamento; il behaviorismo è la teoria formulata da Watson, secondo la quale la psicologia è lo studio sistematico del comportamento.

4. J. B. WATSON, *Behavior: An Introduction to Comparative Psychology*. New York, 1914, p. 1.

La stessa interpretazione della risposta esterna agli stimoli non può farsi adeguatamente senza riferirsi all'esperienza interna del soggetto.

Uno stesso stimolo (es., un tronco d'albero nella notte) può dar luogo a impressioni diverse in individui differenti (tronco o persona in agguato), e quindi a risposte o reazioni diverse (indifferenza o fuga). Per capire la reazione, non basta conoscere lo stimolo, ma anche il « campo percettivo del soggetto », e cioè il suo modo interno di cogliere e d'interpretare lo stimolo. È soprattutto il *significato* (dato soggettivo, di coscienza) che assume la situazione-stimolo per il soggetto, che dà senso alla risposta del comportamento esterno.

La stessa risposta o gesto esterno (esempio, dare l'elemosina a un povero) può avere significati diversissimi a seconda dell'intenzione o dello stato d'animo del soggetto (vanità, ricatto, pietà...).

È, dunque, impossibile ridurre la psicologia a studio oggettivo del rapporto S-R.

Anche facendo della psicologia la « scienza del comportamento », non si potrà far a meno di chiedere anche al soggetto di dire che cosa prova.

Ritorna quindi l'esigenza dell'« introspezione » (intesa nel senso sopra indicato). La coscienza rientra in psicologia [5].

3. - Definizione e divisione della psicologia.

340. Psicologia: scienza del comportamento totale (condotta) della personalità

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).

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, quindi, si possono studiare 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 direttamente accessibili solo al soggetto, nell'introspezione.

Il comportamento, così considerato, è dunque un oggetto fisico e un avvenimento di coscienza (un oggetto « psicofisico ») [6].

La psicologia è oggi sovente definita come lo « studio della personalità », e

---

5. « Il behaviorismo non ha la possibilità di realizzare il suo scopo, di predire cioè e di controllare il comportamento umano. Un behaviorista di stretta osservanza avrebbe ben poco da dire in una clinica psicologica, in una classe o in una casa di rieducazione. Ogni volta che si vuol capire qualche vero problema di conflitto psichico o penetrare nelle cause reali delle difficoltà della vita, si deve cercare di ottenere dei dati introspettivi dal paziente in difficoltà. Le sole sue reazioni esterne non ci danno quell'idea esatta della sua vera personalità, che è necessario avere per dargli l'aiuto di cui ha bisogno. La psicologia deve renderci capaci di risolvere le difficoltà degli uomini, e non solo di interpretare la curva d'apprendimento dei topi, dei cani e degli organismi umani » (Don Thomas Verner Moore, O.S.B., *The Driving forces of Human Nature*. Grune & Stratton, New York, 1948, p. 5).

6. Lo psicologo belga A. Michotte conclude alla « possibilità di una psicologia del comportamento *a condizione che si usi l'introspezione e il metodo statistico*. È su questa linea che si sviluppa la psicologia attuale. Oggi tutti ammettono che la psicologia ha per oggetto lo studio delle azioni umane o del comportamento, e delle leggi che

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. Con tale definizione, si vuol reagire alla tendenza esageratamente analitica dei primi psicologi, preoccupati soprattutto di raggiungere gli « elementi » della vita psichica (sensazioni semplici, sentimenti elementari...), di analizzare le « funzioni » e gli « stati » psichici (memoria, attenzione, ragionamento...), senza ricondurli all'« unità » della vita psicofisica.

Così, a una concezione « elementaristica » della psicologia, va sostituendosi una concezione « globalistica », in cui sono posti in risalto gli aspetti unitari della personalità e della condotta.

341. Classificazione

Tenendo conto delle forme diverse della condotta umana e dei tipi differenti di soggetti di tale condotta, si può distinguere:

1. *La psicologia generale*: scienza della condotta dell'uomo adulto, normale, considerato isolato, studiato nelle sue caratteristiche generali (comuni a tutti gli individui).

2. *La psicologia sociale*: scienza della condotta dell'uomo posto in un quadro sociale (gruppo, istituzione...).

3. *La psicologia individuale o differenziale*: studio delle differenze individuali nella condotta umana (a seconda del sesso, della razza, del livello mentale, del temperamento, dell'ambiente).

4. *La psicologia genetica o evolutiva*: studio della condotta umana, durante le differenti fasi del suo sviluppo (infanzia, fanciullezza, adolescenza, giovinezza).

5. *La psicologia religiosa*: studio della condotta religiosa, nel suo aspetto psicologico.

6. *La psicologia patologica*: studio delle condotte anormali e delle loro cause psicofisiche.

7. *La psicologia comparata*: studio del comportamento degli animali.

8. *La psicologia applicata*: studio delle applicazioni dei principi e delle leggi della psicologia teorica ai vari campi dell'attività umana, e in modo speciale:

— all'attività clinica (terapia psichica dei malati o anormali mentali o nella condotta): *psicologia clinica*;

---

reggono tale comportamento... » (dagli appunti inediti di un Corso, tenuto all'Università Cattolica di Lovanio). Noi preferiamo usare il termine *condotta*, riservando il termine comportamento a indicare l'azione esterna, oggettivamente constatabile. Per condotta intendiamo quindi, non l'azione eticamente qualificata (condotta morale), ma l'azione nella sua unità psico-fisica, come comportamento esteriore e come evento di coscienza: è la risposta della intera personalità a una data situazione.

Per un ampliamento dell'informazione storica e un giudizio critico sui vari movimenti psicologici, si veda A. GEMELLI e G. ZUNINI, *Introduzione alla psicologia*. Milano, Vita e Pensiero, 1949; G. ZUNINI, *Psicologia. Scuole di psicologia moderna*. Brescia, Morcelliana, 1958; E. G. BORING, *A History of Experimental Psychology*. New York, Appleton-Century-Crofts, 1950; e per le correnti di ispirazione cattolica, H. Misiak and V. M. Staudt, *Catholics in Psychology. A Historical Survey*. New York, Mc Grag-Hill Company, 1954.

Per una più precisa comprensione dei termini tecnici usati nelle pagine che seguono, si consulti l'ottima opera di H. B. ENGLISH e A. C. ENGLISH, *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms*, New York, Longmans, Greens and Co., 1958.

— all'attività di orientamento e selezione professionale, all'attività produttiva e commerciale: *psicotecnica, psicologia industriale,* ecc.;

— all'attività scolastica e educativa: *psicologia pedagogica.*

342. Quadro sintetico

4. - Quadro sistematico della trattazione.

Nostro compito è quello di offrire un quadro sintetico dei principi e delle leggi della psicologia generale. La trattazione dovrebbe servire da punto di riferimento e da sfondo interpretativo per le altre trattazioni di psicologia speciale, teorica e applicata, che seguiranno; inoltre, insieme alle altre scienze ausiliarie, dovrebbe porre le basi per la trattazione pedagogica e didattica.

Tra le molte sistemazioni possibili del materiale psicologico, scelto per la sintesi suddetta, abbiamo optato per la seguente che ci sembra non solo logica, ma anche didatticamente perspicua.

1) Fasi essenziali della condotta

Della condotta umana — oggetto della psicologia scientifica — studieremo anzitutto le « fasi » essenziali, e cioè gli aspetti generali e fondamentali: percettiva, rappresentativa, tendenziale, affettiva, operativa.

2) Forme principali

Seguirà una rapida delineazione delle principali « forme » della condotta: riflessa, istintiva, emotiva, intellettiva; innata e acquisita (apprendimento).

3) Livelli in rapporto alla motivazione

Le diverse forme di condotta possono realizzarsi a livelli psichici differenti: inconscio, preconscio, cosciente, volontario. A questi diversi gradi di coscienza sarà consacrata una parte notevole del nostro studio, in ragione della loro importanza ai fini della « motivazione » della condotta.

4) La struttura d'insieme: la personalità

Infine, passando dall'analisi alla sintesi, sarà considerata unitariamente la « struttura d'insieme », in cui si integrano le differenti funzioni psichiche. Si concluderà quindi con uno studio della « personalità », dal punto di vista psicologico, specialmente nel suo aspetto dinamico.

SEZIONE PRIMA

GLI ASPETTI O FASI FONDAMENTALI DELLA CONDOTTA

Ogni atto umano concreto (la percezione di un oggetto, una emozione, una decisione), dal punto di vista psicologico, non è mai attribuibile ad una sola funzione o « facoltà ». Vi concorrono sempre funzioni diverse; anzi, è opera — si può dire — di tutta la personalità. La « condotta » del soggetto è appunto il risultato di svariate funzioni, che si integrano per favorire la risposta migliore a una data situazione.

Nelle varie condotte, si possono tuttavia individuare degli aspetti o fasi diverse, che corrispondono al prevalere di funzioni differenti. Ne isoleremo cinque essenziali: la percettiva (cap. I), la rappresentativa (cap. II), la tendenziale (cap. III), l'affettiva (cap. IV) e la operativa (cap. V).

All'esame dei vari aspetti della vita psichica premetteremo alcuni rapidi indispensabili concetti intorno alle sue « basi fisiologiche ». Invece, ai condizionamenti sociali si farà cenno qua e là secondo le esigenze dei singoli problemi.

CAPITOLO I

CONDIZIONATORI BIOLOGICI DELL'ATTIVITÀ PSICHICA (*)

343. Importanza dello studio dei condizionamenti biologici

È innegabile l'influsso del sostrato fisiologico sui fenomeni psichici; d'altronde quando si è seguito il corso liceale di fisiologia non si aveva la preoccupazione di sottolineare le implicanze psichiche di certi meccanismi biologici. Sarà quindi utile riprendere qui brevemente quanto crediamo potrà giovare ad una più adeguata comprensione dei fatti psichici. Non pochi elementi di fisiologia sono sfiorati qua e colà nel corpo della trattazione; ma abbiamo preferito raccogliere in una visione organica i principali condizionatori fisiologici dell'attività psichica, come introduzione alla psicologia scientifica propriamente detta.

1. - Il condizionatore ereditario.

Che i figlioli rassomigliano ai genitori non è certamente una scoperta moderna; tuttavia fino al secolo scorso non si era andati oltre ad una constatazione approssimativa ed empirica del fatto. Dopo i risultati delle ricerche tanto semplici quanto costanti ed intelligenti dell'abate agostiniano Gregorio Mendel — per la storia: ricerche accolte con la più grande freddezza un secolo fa! — la genetica ha fatto molta strada e si è trasformata in autentica scienza, con i suoi metodi, le sue leggi e le sue interpretazioni.

a) LE LEGGI DI MENDEL.

Le esperienze e le osservazioni di Mendel durarono per circa un decennio. Al termine di esso lo studioso formulò le sue ormai famose leggi, che, con qualche precisazione, sono ritenute valide ancora oggi.

---

* Come è stato avvertito, questo capitolo è stato redatto dal Prof. Albino Ronco.

1) *La legge della dominanza.*

344. Caratteri dominanti e caratteri recessivi

Mendel si procurò prima di tutto del materiale « puro », cioè delle piante (le sue esperienze erano fatte principalmente su piselli) che per varie generazioni, ottenute per autoimpollinazione, conservavano costantemente uno stesso carattere (colore del fiore, colore e forma del frutto), oggetto del suo studio. Impollinando poi tra loro fiori di piante che possedevano allo stato puro due caratteri opposti (es. colore bianco - colore rosso della corolla), ottenne soggetti con uno solo dei due caratteri che erano stati incrociati: esso era « dominante » sull'altro, che, al suo riguardo, si mostrava « recessivo ».

345. Riappare il carattere recessivo e i due caratteri successivamente tornano a disgiungersi

Questo avveniva alla prima generazione. Ma il carattere recessivo non era totalmente scomparso dalla struttura della pianta generata; di fatto ricompariva nelle successive generazioni. Mendel formulò allora la seconda legge.

2) *Legge della disgiunzione dei caratteri.*

La seconda generazione, ottenuta dall'autoimpollinazione degli ibridi nei quali un carattere aveva dominato, non dava più piante figlie con l'unico carattere dominante, ma un quarto di esse presentava il primitivo carattere recessivo, e, per gli altri tre quarti, nelle generazioni seguenti, solo un quarto si manifestava portatore del carattere dominante puro, mentre per l'altra metà si comportava come i progenitori ibridi. I due caratteri che sembravano fusi in quello dominante — e l'illusione era maggiore quando invece di un carattere dominante i due caratteri precedenti avevano prodotto un carattere intermedio — ora tornavano a disgiungersi.

3) *Legge dell'indipendenza dei caratteri.*

346. Ogni coppia di caratteri antagonisti si comporta indipendentemente dall'altra

Se invece di considerare una sola coppia di caratteri opposti ne consideriamo due o più (Mendel impollinava piselli a seme giallo e liscio con altri a seme verde e rugoso), notiamo che ogni coppia di caratteri antagonisti si comporta indipendentemente dall'altra. Se *A* indica il carattere dominante ed *a* quello recessivo di una coppia di caratteri antagonisti (nell'esempio mendeliano rispettivamente giallo e verde); *B* e *b* il carattere dominante e recessivo di un'altra coppia, le due coppie di caratteri, tenendo conto anche della dominanza, potranno dare origine alle combinazioni illustrate nel quadro seguente (fig. 1):

caratteri combinati	AB	Ab	aB	ab
AB	○ AABB	○ AABb	○ AaBB	○ AaBb
Ab	○ AABb	□ AAbb	○ AaBb	□ Aabb
aB	○ AaBB	○ AaBb	● aaBB	● aaBb
ab	○ AaBb	□ Aabb	● aaBb	■ aabb

FIG. 1.

A: *giallo* - a: *verde* - B: *liscio* - b: *rugoso* — Simboli: ○ *liscio-giallo* - ■ *rugoso-verde.*

Se volessimo fare subito un'applicazione alla genetica umana, possiamo far notare che con le 24 coppie di caratteri indipendenti, quanti sono le paia dei cromosomi umani, sono possibili circa trecento miliardi di combinazioni per cui è estremamente improbabile che due persone abbiano lo stesso corredo di caratteri dalla nascita: di qui l'originalità biologica di ogni uomo, pur nella fondamentale unità della famiglia umana.

347. La struttura cromosomica del nucleo cellulare causa dei fatti ereditari

b) L'INTERPRETAZIONE CROMOSOMICA.

I genetisti moderni, accettando le leggi di Mendel, ne hanno dato un'interpretazione che non solo esprimesse i fatti, ma ne indicasse pure le cause, e questo si è reso possibile anche per i perfezionamenti indotti nella ricerca citologica. Si è così giunti ad abbinare ogni carattere trasmesso ereditariamente ad un minuscolo elemento del nucleo di ciascuna cellula del vivente.

Per comprendere il meccanismo genetico dobbiamo rifarci alla divisione delle cellule, e precisamente alla cariocinesi; essa, com'è noto, mette in rilievo le fini strutture del nucleo, la cui rete di cromatina, al momento della divisione, si compone in unità di forma, dimensioni e numero costanti e caratteristiche per ogni specie biologica, dette cromosomi. Dal primo sdoppiamento dell'ovulo fecondato fino al rimarginamento d'una cicatrice nella più tarda età, sempre quando abbia luogo una divisione cellulare, i cromosomi generano altri cromosomi identici a sè, che passeranno a far parte della nuova cellula. Si vede com'era naturale fare l'ipotesi, che è poi stata suffragata dall'osservazione, che in questi minimi elementi così costanti e presenti in ogni cellula, fossero iscritti i vari caratteri somatici. Si è chiamato « genidio » o « gene » l'elemento — macromolecola — che nel cromosoma è il sostrato materiale condizionante un determinato carattere somatico.

Genidio

348. Cromosomi omologhi

I cromosomi di una stessa cellula non sono tutti diversi tra di loro; anzi a due a due sono del tutto simili, si hanno cioè delle paia di « cromosomi omologhi »: si è perciò pensato che il medesimo carattere abbia due elementi determinanti, uno in ciascuno dei due cromosomi omologhi, che influiscono concordemente o antagonisticamente alla formazione del carattere esterno e visibile del vivente.

Cromosomi diploidi e aploidi

D'altra parte si è osservato che mentre le cellule normali o somatiche hanno tutte i cromosomi a paia (corredo cromosomico *diploide*), nelle cellule germinali, cioè in quelle mature per la reciproca fecondazione, si trova un solo cromosoma di ogni tipo (corredo cromosomico *aploide*): infatti nella maturazione delle cellule germinali o *gameti* si ha una cariocinesi particolare, riduzionale, detta *meiosi*, nella quale i cromosomi non si moltiplicano, ma si separano semplicemente in due cellule distinte, in modo che in ognuna delle cellule vi sia uno solo dei cromosomi di ogni paio. Naturalmente con l'unione o *zigosi* dei gameti alla fecondazione, la prima cellula del nuovo vivente possiede nuovamente completo il corredo cromosomico diploide, nel numero dei cromosomi omologhi proprio della specie. Ma in ogni coppia, uno dei due cromosomi proviene dal padre e l'altro dalla madre.

Può avvenire che i due cromosomi omologhi portino nei genidi la stessa qua-

lità per un dato carattere somatico; avremo allora un *omozigote*; se invece portano una diversa qualità, avremo un *eterozigote*.

349. Interpretazione cromosomica delle leggi di Mendel

Si vede ora quanto sia semplice l'interpretazione cromosomica delle leggi di Mendel: *la legge della dominanza* si riduce al fatto che i due cromosomi omologhi che si incontrano alla fecondazione sono portatori o della stessa qualità o

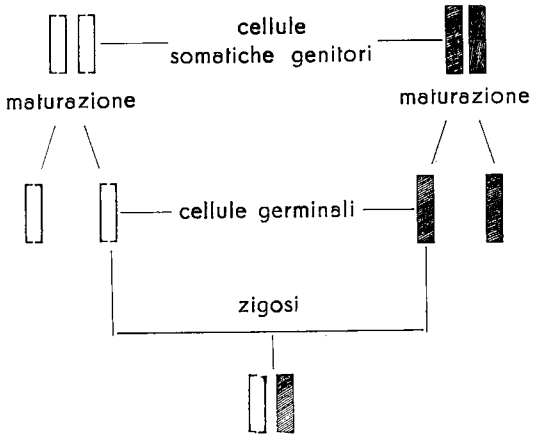


FIG. 2.
Origine di una coppia di cromosomi omologhi nella prima cellula del vivente.

di qualità opposte per un dato carattere somatico. Nel primo caso la loro azione concorde determina senza lotte il carattere esterno; nel secondo, il loro antagonismo si risolve in favore del più forte o dominante, che fa prevalere la sua influenza su quella del gene recessivo.

Continuando lo stesso ragionamento entriamo nella *legge della disgiunzione dei caratteri*: infatti il carattere recessivo non scompare; la struttura genidica, o *genotipo*, dell'individuo è un ibrido, mentre la struttura esterna e visibile, o *fenotipo*, può presentare il carattere dominante allo stato puro. Alla seconda generazione però il carattere recessivo entra nuovamente nel gioco delle probabilità, e può avverarsi la possibilità che nei due cromosomi omologhi venga a trovarsi lo stesso carattere recessivo, che ora appare anche esteriormente nel fenotipo.

La terza legge, dell'indipendenza dei caratteri, si spiega abbastanza facilmente, se si suppone che i vari caratteri studiati siano comandati da genidi posti su differenti cromosomi: il gioco delle loro combinazioni risulta così indipendente.

Alla luce di quest'interpretazione, le leggi di Mendel sono apparse non solo più chiare, ma anche più ricche: si è infatti notato che, se si davano moltissimi

casi per i quali la formulazione « fenotipica » di Mendel era soddisfacente, se ne davano pure altri nei quali occorreva rifarsi all'interpretazione « genotipica », e cioè al gioco dei cromosomi, i quali non sempre seguono i chiari schemi che noi tracciamo per nostra comodità di studio.

350. Precisazione di Morgan

Morgan, sperimentando all'inizio del secolo con il moscerino *Drosophila melanogaster*, ha potuto appurare che nella cariocinesi meiotica della maturazione dei gameti i cromosomi omologhi, prima di separarsi, si avviticchiano, e, quando si dividono, si scambiano talvolta qualche porzione del loro genidi, in modo che alla generazione successiva passano dei cromosomi non esattamente identici a quelli che il genitore aveva a sua volta ereditato.

Naturalmente questa concezione quasi meccanicistica dei processi biologici non vuole essere una spiegazione esaustiva del fenomeno genetico, poichè le sfuggono molti elementi, com'era da aspettarsi qui più che altrove, trattandosi dell'origine della vita. Ma, nei suoi limiti, è un vero apporto alla conoscenza dei viventi in genere e dell'uomo in specie, con tutte le conseguenze pedagogiche, sociali e morali che ne derivano.

c) Ereditarietà psichica.

351. Dipendenza e «originalità»

Dall'analisi delle leggi generali della genetica emergono due osservazioni; la prima che esiste un vero fondamento della rassomiglianza familiare, e di esso si dovrà fare il debito conto; la seconda che i figli sono « originali » anche di fronte ai genitori in quanto la combinazione cromosomica della zigosi ha certamente una risultante fonetipica differente — e talvolta molto differente — da quella dei genitori; ed il fenomeno appare anche più complesso quando si richiamano le precisazioni di Morgan alle leggi menedeliane e le nuove ipotesi sull'azione enzimatica, sinergica ed antagonistica, dei genidi.

Rigorosamente lo psichismo non si eredita

Per l'economia del presente lavoro ci interessa particolarmente l'ereditarietà psichica. Al riguardo si deve tener presente un principio di ordine generale: strettamente parlando si ereditano soltanto delle strutture biologiche; lo psichismo non si eredita che nella misura che esso dipende dal suo fondamento biologico. Negli stessi animali la vita psichica è in funzione di molti altri fattori, quali l'ambiente, l'apprendimento, ecc.; nel caso dell'uomo poi il problema si fa maggiormente complesso per l'intervento dell'intelligenza razionale e della libera iniziativa per cui può plasmare se stesso. Quale sia esattamente la relazione dei fattori nominati con il supporto biologico ereditario, non è facile determinarlo; ma da questo accenno si possono scorgere il significato ed i limiti dell'ereditarietà psichica. Nell'ambito di questo principio generale vanno poste le affermazioni che seguono.

352. Intelligenza razionale e intelligenza pratica

1) *L'ereditarietà dell'intelligenza.*

In psicologia sperimentale il termine *intelligenza* ha un doppio significato: uno è il corrispettivo dell'intelligenza razionale, logica o astratta; l'altra indica un « saper fare » che è comune all'uomo e agli animali, i quali pure risolvono i loro « problemi », sono capaci di apprendimento, ecc. Comunque si intenda

l'intelligenza, pare che essa sia condizionata dal sostrato biologico, e perciò in qualche modo ereditabile.

Il materiale umano per fare ricerche anche sul primo tipo di intelligenza, quella logica, è rappresentato dai gemelli uniovulari, provenienti cioè da un solo zigote (ovolo fecondato), dal quale, per cause non ancora ben note, si sono sviluppati due organismi interi. È evidente che questi due organismi sono genotipicamente e fenotipicamente identici o speculari; se, per le vicende della famiglia, essi vengono separati e crescono fin dalla prima infanzia in ambienti differenti, presentano le condizioni ideali per lo studio dell'incidenza dell'ereditarietà: infatti ciò che dopo alcuni anni vi sarà di significativamente comune nei due gemelli, sarà dovuto non all'ambiente, diverso per ipotesi, ma proprio al comune patrimonio genetico.

Ricerche sui gemelli monozigoti per l'intelligenza razionale-logica

Ora, anche prescindendo dalla comune osservazione sempre valida, purchè si tratti di veri gemelli, e non solo di parti simultanei, uno studio fatto nel 1937 da Newman, Freeman ed Holzinger ha dimostrato che la media delle differenze dei *Q.I.* di gemelli uniovulari cresciuti in ambienti anche notevolmente differenti non supera gli otto punti: se si tiene presente che si ammette un'approssimazione di cinque punti in più o in meno per l'assegnazione del *Q.I.*, non rimane che la differenza media di tre punti, del tutto insignificante, ed addirittura sorprendente di fronte all'azione massiccia dell'ambiente.

L'incidenza del fattore ereditario è messa in luce anche dal paragone tra fratelli uniovulari e fratelli non uniovulari: le differenze tra i risultati dei tests d'intelligenza applicati ai secondi sono almeno del doppio maggiori di quelli dei tests applicati agli uniovulari.

353. Intelligenza pratica

Per l'altra accezione del termine intelligenza (pratica, fatta di organizzazione di immagini motoriche, ecc.) si sono fatte brillanti esperienze su animali. Il Tyron, partendo da una stirpe indifferenziata di topi che, nell'apprendere un labirinto facevano un numero maggiore o minore di sbagli, scelse i più abili dei due sessi, ed incrociò i più abili tra loro ed i meno abili tra loro, ripetendo poi questa selezione per le successive generazioni. Alla terza generazione le due famiglie erano già notevolmente differenti; all'ottava generazione quasi nessuno della famiglia dei meno abili eguagliava i più scadenti della famiglia dei più brillanti. Nel 1954 un gruppo di ricercatori, esaminando i discendenti delle famiglie selezionate dal Tyron, scoprì che in tutte le porzioni di cervello dei soggetti più intelligenti era presente una maggiore concentrazione della colinesterasi, un fermento attivante la trasmissione degli impulsi nervosi: era chiaro che l'eredità dell'intelligenza o della stupidità poteva essere dovuta ad un genidio determinante il tasso di colinesterasi.

Pare dunque accertato che almeno alcuni tipi di intelligenza e alcuni elementi del talento si possono ereditare e di fatto sono ereditati.

2) *L'ereditarietà dell'emotività.*

354. Ereditarietà emotiva

Anche l'emotività pare ereditaria: per l'uomo una certa dimostrazione si può addurre da un'osservazione che è alla portata di tutti e che è stata scientificamente controllata: una notevole stabilità del temperamento nello stesso indi-

viduo. Quando gli altri fattori variano con lo sviluppo, come di fatto avviene quasi sempre, non resta che il fattore biologico ereditario che possa dare ragione di tale stabilità; e si noti che questa stabilità di temperamento si rileva ancora prima che entrino in gioco i fattori della coscienza morale e della libera volontà. Anche ricerche sull'albero genealogico di famiglie note ci possono fornire simili risultati.

Per gli animali sono state fatte indagini analoghe a quelle per l'intelligenza, ancora su topi. In dodici generazioni selettive l'indice di emotività si era di molto elevato.

355. Ereditarietà di malattie

3) *Ereditarietà dei morbi.*

Sono certamente ereditarie malattie e disposizioni a contrarle facilmente, e spesso si tratta di malattie che hanno un grande influsso sullo sviluppo dello psichismo umano: forme di idiozia, malattie nervose quali la balbuzie, l'emicrania, alcune forme di epilessia; malattie degli organi dei sensi, come il daltonismo, la cateratta, la sordità ed il conseguente mutismo; anche la predisposizione alla tubercolosi, che può tanto incidere sul livello vitale e perciò psichico di un soggetto, è ereditabile.

Malattie congenite

Ai fini pedagogici sono da equipararsi alle malattie ereditarie quelle *congenite*, che cioè non sono dovute ai genidi, ma sono contratte nel periodo prenatale per infezione da parte dell'organismo materno. Tra le più gravi ricordiamo la sifilide e l'alcoolismo, che avvelenano le tenerissime strutture embrionali, e lasciano tare penose per tutta la vita.

Eredità ambientale

Vi è infine un'eredità psichica non fondata sulla trasmissione biologica dei cromosomi, ma diretta, che passa dall'ambiente familiare alla psiche del bambino. Quest'eredità ambientale può determinare in un senso piuttosto che in un altro le possibilità polivalenti iscritte nel corredo biologico, o variare notevolmente l'accento dell'una o dell'altra delle disposizioni ereditarie, o mutarne l'oggetto e la direzione.

Fattore biologico e ambiente

È difficile dire quale sia la parte dell'eredità biologica e quale la parte dell'ambiente, specialmente quando il bambino ed il fanciullo è ancora così sensibile agli influssi esterni. Se il fattore biologico pare avere una decisa preponderanza in quello che è caratteristica vitale, prontezza di reazioni, tipo di emotività e di intelligenza, e simili, l'educazione e l'ambiente prendono il sopravvento quando si tratta di specificare l'attuazione di queste forze che la natura ha messo a disposizione, e questo tanto più quanto ci si avvicina al campo tipicamente umano della valutazione razionale delle cose, della libera autodeterminazione e della scelta morale.

356. Il sistema nervoso, principale regolatore del comportamento

1. - Il condizionamento nervoso.

Se il fattore ereditario è la base sulla quale si costruisce l'organismo, il regolatore principale del suo comportamento resta il sistema nervoso. Siccome abbiamo buone ragioni per supporre nei lettori la conoscenza degli elementi dell'anatomia e della fisiologia del sistema nervoso, ci limiteremo a richiamare alcune nozioni che interessano più da vicino i problemi della psicologia.

a) Il flusso nervoso e la sua trasmissione.

357. Modalità della trasmissione nervosa

E, per prima cosa, ci chiediamo quale sia la natura dell'influsso nervoso e quali le modalità della sua trasmissione.

Allo stadio di riposo la fibra nervosa ha un tipico assetto elettrico: il cilindrasse è carico di elettricità negativa rispetto alla superficie delle guaine, che sono cariche positivamente. Il seguente modello elettrico può rappresentare schematicamente questa realtà (fig. 3):

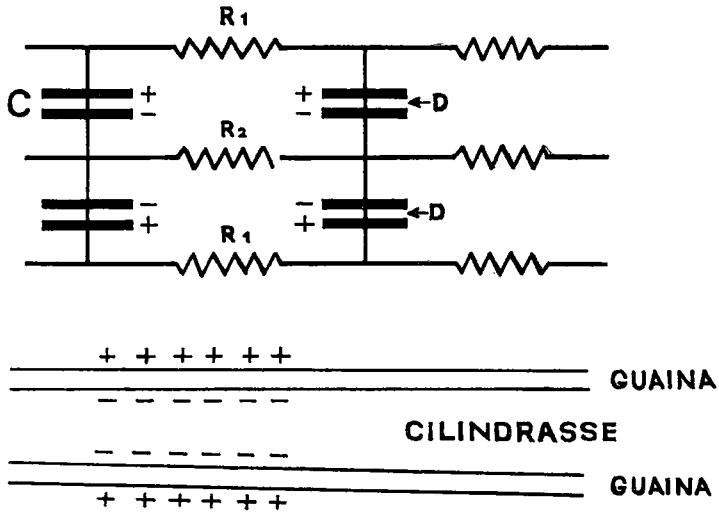


Fig. 3.

Modello elettrico del nervo in riposo. Il dielettrico D *delle due serie di condensatori rappresenta le guaine; le cariche positive gli ioni positivi alla superficie delle guaine, e le cariche negative gli ioni negativi esistenti nel cilindrasse. Le resistenze* R *poste in serie ai condensatori rappresentano le resistenze interne che si oppongono al passaggio di corrente sia alla superficie delle guaine* (R_1) *che nell'interno del cilindrasse* (R_2).

L'eccitazione di un nervo viene a turbare questo equilibrio organico: la superficie della guaina viene depolarizzata, in varia misura e, come avverrebbe in ogni condensatore, le cariche negative interne, non più richiamate dalle cariche positive esterne, rispondono al richiamo delle zone vicine esterne, spostandosi a sinistra e a destra del punto eccitato.

Questo squilibrio tende naturalmente a rimarginarsi, disperdendosi e livellandosi localmente, come avverrebbe in una qualunque soluzione, se in una data porzione di essa si introducessero ioni che ne alterassero il *pH*. Ma non avviene del tutto così nel nostro caso: se infatti questo squilibrio giunge ad una data intensità entro un dato tempo, non è più riassorbito lentamente, ma entra in gioco un nuovo fattore: quello dell'irritazione propria del nervo. Per essa lo stato elettrico del neurone s'esalta improvvisamente, giunge ad un'intensità che si trasmette ritmicamente lungo il percorso della fibra nervosa in forma di onda che ha come intensità quella del primo scatto che ha dato il via alla trasmissione.

Se lo stimolo cessa appena si è scatenata la prima onda, si avrà lungo il nervo il passaggio di una sola onda; se invece lo stimolo continua, il nervo sarà percorso come da un convoglio di onde, portato da una sola o da molte fibre a seconda dell'intensità dello stimolo.

Spiegazione biologica della legge della soglia

In questa luce è ora molto semplice comprendere la legge della soglia (v. § 368): sotto la soglia lo stimolo ha ancora un effetto organico, e cioè la ionizzazione locale, ma non raggiungendo un valore sufficiente, non è in grado di far scattare il meccanismo della trasmissione, e la sensazione non giunge ai centri che permettono di prendere coscienza di quanto è avvenuto alla periferia.

358. Tempo di lavoro o ritmo del nervo

Ma torniamo al tempo di lavoro o ritmo del nervo: ogni nervo nel vivente ha un suo ritmo di lavoro; si potrebbe dire che il modello elettrico disegnato al principio di questi appunti sia verosimile solo in certi momenti dell'attività del neurone, poichè esso è alternatamente disposto o no a ricevere degli impulsi.

Se il suo ritmo è celere, sarà facile che raccolga in poco tempo tanto di stimolazione da far scattare il meccanismo della trasmissione; ma se è lento, gli occorrerà maggior tempo. Per misurare la frequenza del ritmo di un nervo ci si può, perciò, basare sul tempo che gli occorre per rispondere ad un dato stimolo. Ci sono degli stimoli che non eccitano mai la trasmissione nervosa, per quanto siano prolungati, perchè sono troppo deboli, e la loro azione si disperde nei momenti in cui il nervo è refrattario. Il minimo stimolo che, senza tenere conto del tempo di stimolazione, è in grado di eccitare la trasmissione nervosa si dice *reobase*. In pratica Lapique ha introdotto come misura del ritmo del nervo la *cronassia*, che è il tempo che deve durare lo stimolo doppio della reobase per essere efficace.

Questo ritmo, o la sua misura, la cronassia, è diverso per i vari nervi, breve per quelli innervanti i muscoli volontari, più lungo per quelli innervanti i muscoli lisci, e diverso per lo stesso nervo in diverse situazioni.

Il ritmo è un fattore importantissimo nella trasmissione degli stimoli: in genere non è mai interessata una sola cellula in un circuito nervoso; ora se tra le terminazioni di due cellule esiste una grande differenza di ritmo, gli stimoli della trasmittente cadranno troppo spesso a vuoto, arrivando quando il nervo recettore non è « in fase »; se invece il ritmo è simile e vicino, si ha una buona trasmissione, facilitata anche dal formarsi di ioni ai fiocchi terminali.

Questa varietà di ritmi si osserva solo nei nervi collegati ai centri nervosi; se invece un nervo viene staccato dai centri, assume un altro ritmo, comune a tutti i nervi: si è da ciò indotti a pensare che il ritmo del nervo nel complesso del sistema nervoso sia un ritmo o una cronassia di « subordinazione », dipendente cioè dall'azione dei centri. Così si spiega come l'impulso che parte dai centri non segue che determinate vie: il cervello predispone a volta a volta il ritmo delle fibre nervose lungo le quali lancerà l'impulso: esso si trasmetterà soltanto lungo le fibre precedentemente sincronizzate su una stessa cronassia.

359. Ritmo e fenomeni psichici

Le conseguenze psicologiche di questi fatti sono di rilievo: fare attenzione ad una sensazione o ad un atto vuol dire precisamente predisporre le vie dell'impulso nervoso, sincronizzando il suo probabile percorso; quando si presta intensa attenzione a qualcosa, e tutto l'essere è teso verso un oggetto, per com-

piere un atto, le vie nervose sono sincronizzate in un certo sistema, e la reazione fisiologica alla stimolazione sensoriale può essere veramente minore che nello stato normale (non è solo la mente che è occupata altrove, ma anche i nervi!). Il valore del tempo di attesa nei tempi di reazione trova qui la sua spiegazione.

Il ritmo è un carattere generale del sistema nervoso. È noto come il cervello a riposo emette onde elettroniche di ritmo lento, da 6 a 12 al secondo, e questo numero fa parte delle caratteristiche individuali; ma appena una sensazione viene a mutare l'assetto elettrico del cervello, appaiono altre forme di onde, più rapide e più intense; in genere poi, ogni fenomeno che interessi il metabolismo della corteccia cerebrale è registrabile con apparecchi di alta sensibilità. L'eletroencefalogramma, o diagramma delle onde cerebrali (che si suole siglare EEG.) è un indice di grande valore scientifico e clinico.

b) Il sistema nervoso autonomo.

360. **Sistema cerebro-spinale**

Venendo al funzionamento del complesso del sistema nervoso, del quale abbiamo brevemente indicato alcuni meccanismi elementari, sarebbe certamente di grande interesse per la psicologia lo studio del sistema cerebro-spinale, specialmente per quanto si riporta alla fisiologia degli organi dei sensi, ai meccanismi dei riflessi e del movimento muscolare, alle localizzazioni cerebrali ed agli altri centri di coordinazione rappresentativa e motorica. Supponendo note queste nozioni dai normali programmi della scuola media superiore, ci fermeremo brevemente sul sistema autonomo.

...e sistema autonomo

Il sistema autonomo si distingue da quello cerebro-spinale perchè è esclusivamente motorico, perchè ha sinapsi e gangli al di fuori del sistema nervoso centrale (encefalo e midollo), perchè è meno differenziato e tende ad azioni di insieme, ed infine perchè innerva non dei muscoli striati, ma ghiandole, vasi sanguigni, muscoli lisci (involontari).

361. **Simpatico e parasimpatico**

In questo sistema, parallelo almeno fino ad un certo punto a quello cerebro-spinale, si possono distinguere due sorgenti di attività: la prima è il sistema simpatico, che è costituito da una serie di 22 gangli disposti a destra ed a sinistra lungo la spina dorsale, tra la regione toracica e quella lombare; la seconda è il sistema parasimpatico, costituito da fibre che partono dall'encefalo, particolarmente il decimo paio di nervi cervicali, detto pneumogastrico o vago, e da altre fibre che partono dalla regione sacrale del midollo.

Il simpatico agente della mobilitazione generale dell'organismo

Il simpatico ed il parasimpatico hanno generalmente un'azione antagonista: e questo perchè mentre il parasimpatico presiede all'edificazione dell'organismo ed all'ammasso delle riserve nutritive ed energetiche (anabolismo), il simpatico presiede al loro consumo in caso di bisogno (catabolismo). Di qui s'intende facilmente quali siano le loro rispettive funzioni: il simpatico è l'agente di una mobilitazione generale delle risorse dell'organismo in casi di emergenza; la pupilla si dilata per seguire meglio la situazione, i vasi sanguigni dei visceri si restringono e fanno travasare il sangue verso i muscoli ed il cervello, il cuore accelera il battito ed i polmoni il ritmo di respirazione per favorire le ossidazioni che devono fornire maggiore energia. L'attività gastrica ed intestinale è fermata, si esalta la secrezione dell'adrenalina che libera dal fegato una maggiore quantità

di zucchero, uno dei più rapidi combustibili organici: in conclusione il metabolismo dei tessuti viene in vario grado accresciuto dall'intervento del simpatico.

Il parasimpatico

Il parasimpatico agisce in maniera opposta: partecipa alla digestione accrescendo la salivazione, intensificando le contrazioni dello stomaco e stimolando le secrezioni gastriche; con la porzione sacrale, poi, regola l'eliminazione delle sostanze ormai nocive. Oltre a questo riduce gli sperperi di energia, decelerando il ritmo cardiaco e respiratorio, provocando la vasodilatazione, ed abbassando così la pressione sanguigna, cose tutte che contribuiscono a ridurre le combustioni organiche.

Il sistema autonomo, contrariamente a quanto sembra suggerire il termine, non agisce del tutto indipendentemente dal sistema cerebro-spinale: cosa che è evidente per il parasimpatico, formato com'è da fibre di origine centrale; per il simpatico tale funzione di necessario raccordo è compiuta da particolari ramificazioni che congiungono ogni ganglio con il punto più vicino del midollo spinale. Ma, oltre a questi raccordi, nell'encefalo stesso esiste un centro coordinatore dell'innervazione simpatica e parasimpatica: e questo è l'ipotalamo. Come il lettore ricorda, questo si trova esattamente sopra l'ipofisi, che è annidata nella cavità della sella turcica, tra le ali dello sfenoide, quasi al centro del cranio. Nell'ipotalamo dunque si trovano vari nuclei nervosi; i nuclei posteriori e laterali hanno una funzione tipicamente analoga al simpatico, mentre quelli anteriori e centrali sono ad attività parasimpatica; tanto che la distruzione dei primi provoca uno stato di sonnolenza continua, mancando le eccitazioni che sono proprie del simpatico.

362. Rapporti con la psicologia

Le relazioni di tutto questo meccanismo nervoso con la psicologia sono immediate e di grande rilievo: il simpatico entra in funzione nei casi di emergenza; ora uno stato emozionale è l'espressione psichica di tali stati, perciò le variazioni indotte dal simpatico nell'equilibrio organico possono essere indici di stati emozionali, ed indici più fini e più certi e meglio osservabili, con strumenti adatti, che non altri come i mutamenti di espressione del volto, ecc. Su queste correlazioni del simpatico con le emozioni si basano molte ricerche oggettive sull'emozione, notissima tra queste lo studio del riflesso psicogalvanico. Esso consiste nella diminuzione della resistenza dermale, quando, sotto la pressione dell'emozione, il simpatico dà il via ad una maggiore sudorazione che rende migliore conduttore il derma.

Anche le funzioni del parasimpatico hanno rilevanza psicologica: le preoccupazioni, le tensioni, le ansie (stati emotivi prolungati), bloccano l'azione del simpatico e gli impediscono di assicurare una buona assimilazione; si accentua così il senso di malessere e di debolezza organica che chiude il cerchio fatale dell'esaurimento nervoso.

3. - Il condizionamento endocrino.

363.

E, per terminare questi brevi appunti introduttivi sul condizionamento biologico dei fatti psichici, non possiamo fare a meno di richiamare l'importanza del fattore endocrino.

Ghiandole e ormoni

Gli ormoni costituiscono un autentico « sistema nervoso ad azione chimica »,

diffusa, che può regolare contemporaneamente più organi situati nelle varie parti del corpo. Secreti da particolari ghiandole, sono efficaci in dosi infinitesimali, agendo come catalizzatori. Supponendo, al solito, note l'anatomia e la fisiologia di quelle che si ritengono oggi con certezza come ghiandole a secrezione interna, richiameremo soltanto l'indispensabile per chiarirne il significato psicologico.

Funzione antagonistica

Abbiamo appena visto la funzione antagonistica dei due gruppi del sistema autonomo, simpatico e parasimpatico: ora anche le ghiandole endocrine si schierano in due campi, e precisamente ad azione simpaticotonica o parasimpaticotonica, con le conseguenze psichiche che già abbiamo notate. L'*adrenalina*, ad esempio, l'ormone della parte midollare delle surrenali, ha una pronta azione catabolica, come il simpatico; mentre un'azione meno pronta ma anche più duratura nello stesso senso è sviluppata dalla tirossina, il secreto della *tiroide*; lo stesso dicasi degli ormoni elaborati dalle ghiandole germinali. Sotto l'effetto di un eccesso di tali ormoni nel sangue, specialmente dell'adrenalina, il soggetto ha una sensazione di angoscia, si sente emozionato, senza saperne il motivo. Il tipo freddo ed insensibile e forse crudele è sempre stato astenico ed iposurrenale, all'opposto chi possiede un sistema surrenale efficace, è sensibile, facilmente emotivo e di umore variabile.

Hanno invece una funzione parasimpaticotonica, ossia anabolica e costruttiva, l'*insulina, dalle isole del Langerhans* nel pancreas, la *cortina* dalla parte corticale delle surrenali, e l'*ormone timico*. Su quest'ultimo non si conoscono molti particolari fisiologici; certo ha una grande importanza psicopedagogica come regolatore della crescita somatica ed inibitore dello sviluppo troppo precoce dei fenomeni puberali, donde i notevoli disturbi per il funzionamento eccessivamente prolungato del timo (infantilismo) come per le sue deficienze (bloccaggio dello sviluppo somatico e pubertà precoce).

E come l'antagonismo simpatico-parasimpatico aveva una regolazione centrale nell'ipotalamo, così anche il corrispettivo antagonismo delle ghiandole endocrine ha il suo centro equilibratore nell'ipofisi: la sorprendente vicinanza dei due centri dei sistemi — nervoso e chimico — regolatori del metabolismo, ci lascia sospettare che tra loro esista uno scambio diretto di « informazioni » e di stimolazioni.

364. Ormoni e anomalie psichiche

Gli ormoni non hanno solo un'azione concorde con il sistema nervoso autonomo per regolare le funzioni del metabolismo: in alcuni casi essi prendono il sopravvento sullo stesso sistema nervoso, anche centrale, e ne condizionano il funzionamento. È il caso del *paratormone*, secreto dalle ghiandole paratiroidi, il quale regola il tasso dello ione calcio nel sangue. Ci si ricorderà che il calcio, oltre alla funzione ossea, agisce come moderatore dell'eccitabilità del nervo, mentre il potassio ne è lo stimolatore; se, per una deficienza del paratormone, la concentrazione del calcio nel sangue scende al di sotto di un certo limite, l'azione del potassio non sarà più bilanciata, e si avrà una disordinata eccitabilità neuromuscolare, crisi convulsive, e stati spasmodici o tetanici. Anche la tiroide ha una tipica azione sul sistema cerebro-spinale: la mancanza di tirossina (o *ipotiroidismo*) lascia gravi tracce nello sviluppo e nel funzionamento del cervello. La mancanza totale è la causa di una nota forma di cretinismo; quando la malattia si manifesta in età adulta si può notare un progressivo disinteresse ed apatia per tutto quello

che fino ad allora aveva appassionato l'ammalato: egli lavora ormai senza gusto, in uno stato di perpetua indolenza sonnolenta, e la coscienza del suo stato gli cagiona crisi di abbattimento.

Anche l'eccessivo funzionamento della tiroide (o *ipertiroidismo* o *morbo di Basedow*) è causa di gravi disturbi: emotività, nervosismo, irritabilità, ed in genere uno stato di instabilità psichica. Il soggetto ha un'attività sregolata; non porta a buon fine alcuna cosa, perchè ne incomincia troppe e vi lavora senza ordine. Si possono addurre notevoli conseguenze psico-pedagogiche: ragazzi che fino ad un certo momento avevano dato splendidi risultati, scendono a poco a poco agli ultimi gradini della classifica: erano stati aiutati nel loro sforzo da un accentuato funzionamento della tiroide, ma un giorno, spesso per cause dovute alla rottura temporanea dell'equilibrio umorale-ormonico del periodo pubere, il tasso di tirossina è divenuto eccessivo e patogeno, e non sono più stati capaci di lavorare con la necessaria efficienza. Una cura opoterapica (a base di ormoni antagonisti) o addirittura chirurgica avrebbe in brevissimo tempo riportato le cose alla normalità.

Ci sono infine gli ormoni delle ghiandole germinali, che hanno una grande importanza fisiologica e psicologica, in quanto regolano lo sviluppo ed il funzionamento degli organi e dei caratteri riguardanti la generazione. Casi complessi di psicologia subnormale ed anormale, con gravi riflessi pedagogici e morali, hanno tra le loro componenti il funzionamento di tali ghiandole.

Ci siamo finora limitati a notare gli effetti dinamici degli ormoni: ma questi non sono i soli, sebbene siano i più interessanti per il nostro scopo. Oltre ad essi, le ghiandole endocrine hanno una notissima influenza sulla struttura e sulle proporzioni somatiche, quali l'altezza, la pinguedine, ecc. Sono insomma i condizionatori dell'unità biopsichica in tutte le sue manifestazioni. Pende ha costruito tutta una tipologia umana che tiene conto dei caratteri somatici, funzionali e temperamentali basandosi sul diverso grado di efficacia delle varie ghiandole endocrine nei singoli individui umani.

365. Assetto nervoso ed assetto endocrino definiscono gli essenziali elementi biologici del temperamento. Così gli imperativi biologici che ogni individuo porta iscritti nel suo patrimonio genidico, con il formarsi del sistema nervoso ed endocrino vengono ad impiantarsi in essi per passare a regolare la crescita e il funzionamento dell'organismo in divenire.

Intanto affiora e si afferma nell'uomo quell'altra forza costruttrice e spirituale con la quale egli intuisce il suo destino e vi si incammina coscientemente.

CAPITOLO II

LA FASE PERCETTIVA

Se la condotta è una risposta della personalità a una data situazione, tale situazione si definisce, generalmente, come un complesso di dati percettivi. In principio dell'azione vi è, abitualmente, la conoscenza. La fase percettiva è la fase iniziale della condotta. **366. La fase percettiva**

La percezione è un *fenomeno conoscitivo che implica un contatto dell'organismo con il mondo esterno mediante gli organi di senso* [1].

Il mondo percepito è detto « mondo fenomenico », che non è possibile ridurre semplicemente ad un passivo rispecchiamento del « mondo fisico »; entrano a comporlo anche stati soggettivi di varia natura, biologica, psicologica e sociale. **Distinzione tra mondo fisico e mondo fenomenico**

Si parla così di un ambiente del « comportamento », in opposizione all'ambiente « geografico », cioè fisico (Koffka).

L'ambiente fisico influisce sull'azione solo per la mediazione dell'ambiente fenomenico. Non è la situazione in se stessa che ci decide all'azione, quanto quello che noi vediamo (e, a volte, creiamo) nella situazione stessa. La conoscenza del mondo percettivo (fenomenico) del soggetto è condizione indispensabile per un influsso efficace sulla sua condotta.

1. - I diversi campi sensoriali e le condizioni fisiche dell'attività percettiva.

La percezione sensoriale si realizza secondo modalità differenti. Diversi organi di senso, stimolati da eccitanti specifici, provocano sensazioni specifiche e irriducibili. Vi sono diversi campi sensoriali, corrispondenti a differenti organi recettori. **367. Sensazioni e organi di senso**

1. Il termine *percezione* è usato con significati diversi nei vari manuali di psicologia. Taluni lo usano per indicare tutta l'attività conoscitiva, sia sensoriale (percezione sensitiva), sia intellettuale (percezione intellettiva). Altri lo riservano alla conoscenza sensoriale, di singole qualità come anche degli oggetti e delle altre realtà sensibili (movimento, spazio, tempo). Alcuni distinguono tra sensazione e percezione, chiamando *sensazione* una percezione più semplice ed elementare (quella delle qualità sensibili oggetto dei vari organi di senso), e riservando il termine *percezione ai fenomeni conoscitivi più complessi, all'esperienza di strutture* (quali gli oggetti, ecc.).

Fin dall'antichità, si sono distinti cinque campi sensoriali corrispondenti a cinque « sensi » o organi sensoriali: visivo, uditivo, olfattivo, gustativo e tattile. La fisiologia moderna e la psicologia individuano parecchi altri sensi (come quello cinestesico o del movimento, quello cenestesico o della sensibilità interna, ecc.) e distinguono modalità diverse nella stessa categoria sensoriale. Così tra i sensi tattili, si distingue: l'impressione di contatto e di pressione, di temperatura, di dolore, ecc.

È praticamente impossibile che si realizzi una « sensazione pura », e cioè limitata a un organo di senso o a una sola qualità sensibile. Quando un organo è eccitato, ordinariamente sono eccitati, in parte, anche altri organi; in ogni caso, l'eccitazione ricevuta nell'organismo, tende a integrarsi con tutti gli altri avvenimenti della vita psichica. Ogni « sensazione » tende così a diventare « percezione » (e cioè ad assumere un significato psichico più ampio).

La « sensibilità », e cioè l'attitudine di un organo sensoriale a essere eccitato da un elemento o oggetto dell'ambiente (esterno o interno), dipende — tra l'altro — dall'intensità dello stimolo fisico. Quale forza devono avere gli eccitanti fisici (suono, luce...) perchè siano percepiti?

368. La soglia

È il problema dei limiti o *soglie della sensibilità*.

Nelle ricerche sperimentali condotte in questo campo (*Psicofisica*), si sono distinti due tipi di soglie:

1) *la soglia assoluta*: lo stimolo appena percepibile, cioè il più debole che può provocare la sensazione;

2) *la soglia differenziale*: la differenza di stimoli appena percepibile, cioè la più piccola differenza di stimoli che provoca una sensazione di differenza.

La nozione di soglia corrisponde a quella di una *misura* psichica. Per misurare, ad es., la soglia assoluta dell'udito di una persona, le si fa sentire un suono nettamente percepibile (ad esempio, d'intensità 10); poi s'indebolisce gradatamente l'intensità. Se il soggetto sente ancora all'intensità 7, ma non più a quella 6, si concluderà che la sua soglia assoluta di sensibilità uditiva si trova situata tra 7 e 6 (che rappresentano due grandezze di stimolo).

369. Legge di Weber e Fechner

Per un dato campo sensoriale, la soglia differenziale non risulta un valore assoluto, ma variabile col variare dello stimolo di base, a partire dal quale si stabilisce la soglia. Il fisiologo tedesco, Weber, ha constatato sperimentalmente il fatto che il valore della soglia differenziale è in un rapporto fisso con l'eccitante di base, è sempre una certa frazione dello stimolo di base (*legge di Weber*). Es. supposto che per un peso di 100 grammi la soglia differenziale sia 10 grammi (e cioè il 2° peso con cui si confronta sia 110 grammi), per un peso di 1000 grammi, la soglia sarà di 100 grammi. Il valore assoluto della differenza è variato, ma il valore relativo è rimasto lo stesso: nei due casi la soglia relativa è di 1/10. Espressa in forma matematica, la legge di Weber si esprime così:

$$\frac{dR}{R} = C.$$

dove R (dal tedesco *Reiz*, stimolo) è l'oggetto che serve come termine di confronto; dR è l'incremento che deve essergli aggiunto per ottenere una differenza appena percettibile; C è una costante, cioè la soglia differenziale, che è di 1/30 per i pesi e 1/100 per le linee.

Un altro fisiologo tedesco, Fechner, riprese le conclusioni di Weber, precisando matematicamente la relazione funzionale tra stimoli fisici e intensità delle « sensazioni » corrispondenti. Egli così riformulò la legge di Weber: « mentre gli stimoli crescono in progressione geometrica, le sensazioni crescono in progressione aritmetica; il rapporto tra gli stimoli e sensazioni è quindi rappresentato da una curva logaritmica. E cioè, le sensazioni sono proporzionali al logaritmo degli stimoli » (*legge di Weber e Fechner*). Matematicamente: $S = C$ log. R (dove S = sensazione, R = stimolo e C = costante, da determinarsi sperimentalmente).

A questa legge sono state fatte varie obiezioni [2], non solo per la pretesa di Fechner di dare con essa « un'espressione generale dei rapporti tra spirito e corpo », ma anche perchè ricerche ulteriori hanno messo in dubbio che tale legge abbia valore rigoroso e universale.

2. - Il campo sensoriale visivo.

370. **Le qualità luminose**

Non potendo allargare la trattazione a tutti i campi sensoriali, ci limitiamo a quello visivo, che è tra i più studiati e che meglio si presta all'impostazione di problemi generali, riguardanti la natura del processo percettivo. Sorvoliamo sugli elementi fisiologici, già noti, per descrivere alcuni degli aspetti fondamentali dell'esperienza visiva.

Aspetto qualitativo. — Si tratta delle varie qualità luminose oggetto dell'organo visivo, che si possono raccogliere in due gruppi: cromatiche (colori) e acromatiche. Le qualità cromatiche differiscono dal punto di vista del tono o tonalità, della chiarezza o brillantezza e della saturazione, cioè della purezza di colorazione. Gli psicofisiologi hanno studiato tutta una serie di fenomeni cromatici e luminosi, giungendo alla formulazione di leggi diverse (es. leggi sulla mescolanza dei colori, leggi sul contrasto, ecc.).

L'interesse psicologico di queste ricerche sta nella possibilità, almeno teorica, di stabilire, ad esempio, l'influsso « deprimente » o « esaltante » di determinate ambientazioni (muri, mobili, ornamentazioni...). In pratica, non si può ancora disporre oggi di criteri oggettivi per tali applicazioni.

Aspetto strutturale. — Si tratta dell'organizzazione in unità percettive o raggruppamenti di stimoli luminosi. La percezione di un oggetto è la percezione di un complesso unitario di molteplici stimolazioni personali. Queste unità si possono presentare sotto tre forme: statica, cinetica (o di movimento) e dinamica. Diremo più lungo della prima e accenneremo solo alle altre.

371. **La «forma»**

a) Il punto di vista statico: la « forma ».

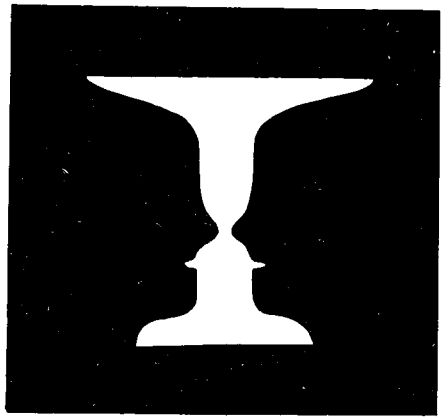
Per « forma » s'intende — in psicologia scientifica — un gruppo d'impressioni sensoriali costituenti un'unità e separate dal resto. Esse corrispondono a una « figura » che si distacca da uno « sfondo ».

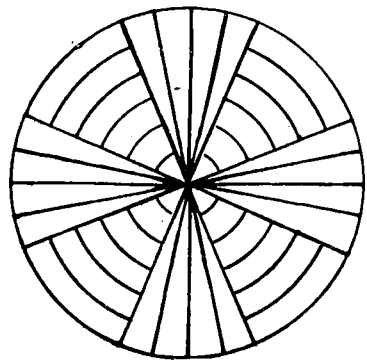
Lo psicologo danese Rubin ha compiuto i primi e più importanti studi sul rapporto tra figura e sfondo. « Figura » non è, qui, solo termine geometrico indicante

2. Cfr. G. Zunini, *Psicologia*. Brescia, Morcelliana, 1958, pp. 46-48.

un disegno con linee di contorno, ma indica in generale una « struttura » unitaria di stimoli nello spazio.

La figura è elemento caratteristico della forma, ma questa implica pure uno sfondo, dal quale la figura si distacca e a cui si oppone.





FIGG. 4 E 5.

Figura e sfondo, loro alternanza (secondo Rubin). *Si può vedere alternativamente il vaso o i profili umani, la croce formata da raggi o da cerchi concentrici. Si noti che questa inversione di percezione non dipende da una conoscenza delle diverse figure possibili, ma da una modificazione della percezione stessa, che può essere provocata da sforzo volontario, ma spesso accade spontaneamente e inaspettatamente. Un oggetto che risalta in un complesso di altri oggetti, forma con questo un contrasto simile a quello tra figura e sfondo.*

Una figura ha un'unità, una struttura

Dal punto di vista psicologico, una figura non risulta da una somma di elementi, la cui stimolazione locale determinerebbe i caratteri in modo invariabile. Una figura ha un'unità, una « struttura », nella quale ogni parte possiede una « funzione », che può variare in figure diverse, come una parola cambia di significato in contesti diversi.

La realtà di questa organizzazione della figura e della variabilità fenomenica delle sue parti è dimostrata da molte situazioni sperimentali. Così nelle figure « am-

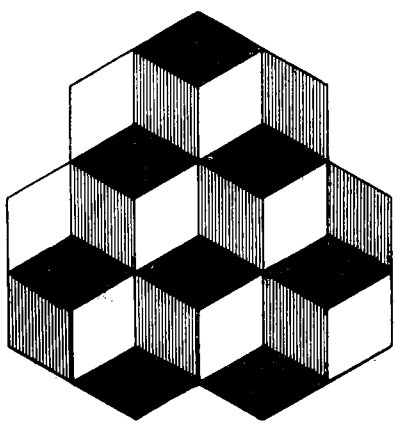


FIG. 6.

Figura geometrica dal rilievo ambiguo. Le varie linee e superfici possono variare di funzione e modificare istantaneamente l'aspetto sensibile della figura (i cubi possono sembrare in un primo tempo sette e come sospesi; in seguito si possono mutare in sei cubi, tre appoggiati sul fondo della figura e gli altri sovrapposti a piramide). Si noterà come nel passaggio da una « forma » all'altra, si abbia un'impressione di rapido movimento nella figura; che l'inversione non avviene sempre anche quando lo si voglia, mentre s'impone a volte spontaneamente; che la conoscenza anteriore di ciò che si deve vedere è condizione favorevole, ma non necessaria nè sufficiente, per il mutamento di « forma ».

bigue », la figura resta oggettivamente identica, mentre le parti, variando di funzione, provocano percezioni diverse (fig. 6).

L'unità reale della figura è dimostrata anche dai fenomeni delle cosiddette « illusioni ottico-geometriche ». Queste non sono dovute a cause fisiche esterne (come nella rifrazione), ma alle leggi stesse della percezione, che tende sempre a mantenere l'esperienza di totalità. Così l'aggiunta di altre linee a una figura « modifica tutte le sue proprietà geometriche apparenti »: grandezza, direzione, forma, ecc. (fig. 7, 8, 9).

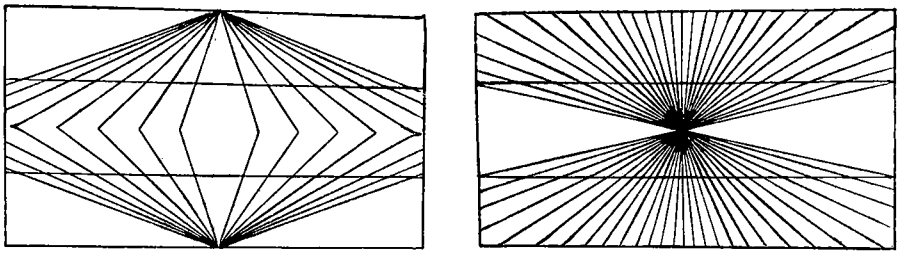


FIG. 7.
Le linee orizzontali della fig. 7 *sono tutte parallele, ma ciò non appare a causa dell'orientamento generale delle altre linee.*

La percezione globale si spiega riconoscendo l'esistenza di unità o forme primitive

Da che cosa risulta la distinzione tra figura e sfondo? come si spiega il formarsi di una impressione di totalità? perchè il campo sensoriale si spezza in totalità (oggetti) molteplici e distinte? quali sono i fattori dell'organizzazione percettiva?

L'esperienza passata del soggetto (cioè la sua memoria) spiega già una parte del fenomeno: noi percepiamo oggetti distinti, anche perchè li abbiamo già conosciuti come tali o sono simili ad altri già noti. Ma per gli oggetti che sono visti per la « prima volta », la percezione globale non si spiegherebbe che riconoscendo l'esistenza di « unità o forme » primitive.

372. Psicologia della forma

Che l'esperienza del tutto e cioè di forme globali sia immediata e primitiva, è stato sostenuto e provato da una nota scuola psicologica tedesca, della *Gestaltpsychologie* (*Gestalt*, in tedesco = forma), fondata da Wertheimer, Köhler e Koffka.

Contro gli elementaristi associazionisti, essi negano che la percezione di un oggetto sia un processo di « sommazione » meccanica di parecchie sensazioni (delle differenti « qualità » sensibili dell'oggetto) e ritengono che nella percezione si ha esperienza « diretta » e immediata della struttura globale o *Gestalt*, senza la mediazione di sensazioni distinte vere e proprie.

Supposta la realtà originaria e indipendente delle varie « forme », i « gestaltisti » si sono chiesti quali sono le « condizioni » dell'apparire delle forme, i « fattori di organizzazione » del campo visivo in unità distinte (oggetti). Tra queste condizioni sembrano importanti: condizioni di « vicinanza » (elementi vicini tendono a formare un gruppo unitario), condizioni di « somiglianza », di « direzione comune », di « posizione », di « tendenza al completamento » (alla chiusura), di « regolarità », di « simmetria », ecc. [3].

3. Per l'esemplificazione, si veda P. GUILLAUME, *Manuale di Psicologia*. Cap. X: « La percezione degli oggetti ». Ed. Universitaria, Firenze.

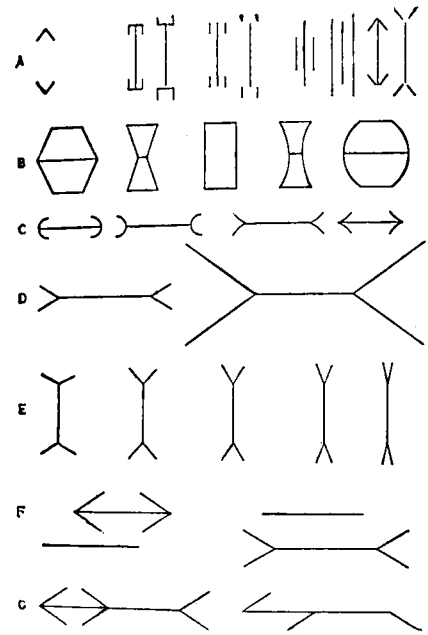


FIG. 8.
Nella fig. 8, *le lunghezze variano fenomenicamente, per influsso di elementi parziali. Nella* fig. 9, *la direzione delle linee sembra variare per il disturbo delle linee orizzontali o verticali.*

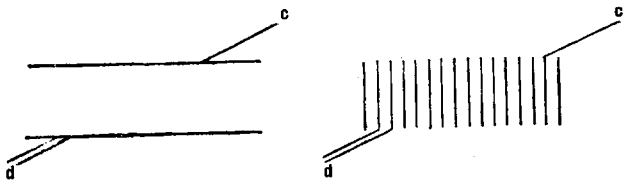


FIG. 9.

Le *leggi della struttura unitaria*, che sono state dedotte dall'analisi delle varie condizioni di strutturazione percettiva, si possono riassumere nel principio della « buona forma » (Wertheimer): la forma che s'impone tra tutte quelle possibili è la « migliore », e cioè « la più semplice e la più regolare » (*legge della pregnanza*). Ogni forma regolare tende a imporsi, a conservarsi, a completarsi e a correggersi quando intervenisse qualche irregolarità.

Giudizio sulla psicologia della forma

Merito della *Gestalttheorie* è quello di aver provato sperimentalmente l'esistenza delle « forme », e cioè che l'esperienza percettiva è esperienza immediata di totalità (di oggetti strutturati), e di aver messo in evidenza le condizioni dei processi organizzativi. Inoltre, la sua insistenza sui poteri organizzativi, sulle capacità di intuizione (*insight*), ecc. ha battuto in breccia le tesi meccanicistiche e elementaristiche del behaviorismo.

Tuttavia si contesta alla *Gestalttheorie* la pretesa di voler essere una psicologia (e anche una filosofia) che spiega tutta la realtà psichica, partendo dal concetto di

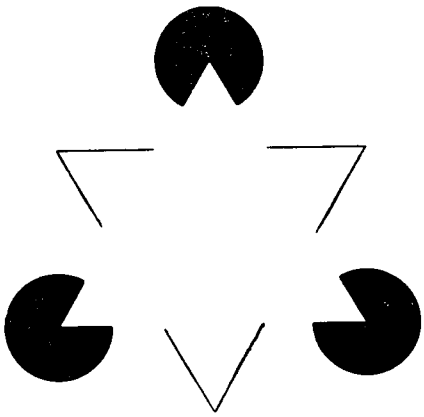
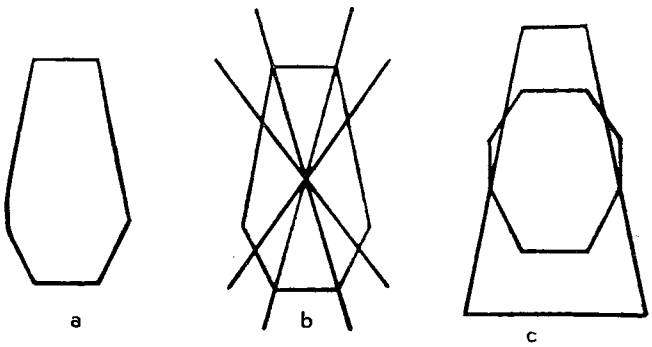


FIG. 10.

Le cinque forme (tre cerchi e due triangoli) tendono a imporsi, anche se i loro elementi non sono completi. Sia i triangoli che i cerchi tendono a completarsi, con evidente impressione (fenomenica) di sovrapposizione.

FIG. 11.

La figura a *non è distrutta in* b *(poichè le linee aggiunte non contrastano la struttura di* a*),, ma non è più riscontrabile (fenomicamente) in* c*, dove le parti di* a *cambiano* funzione *e concorrono a formare la nuova struttura* c*, fortemente organizzata.*



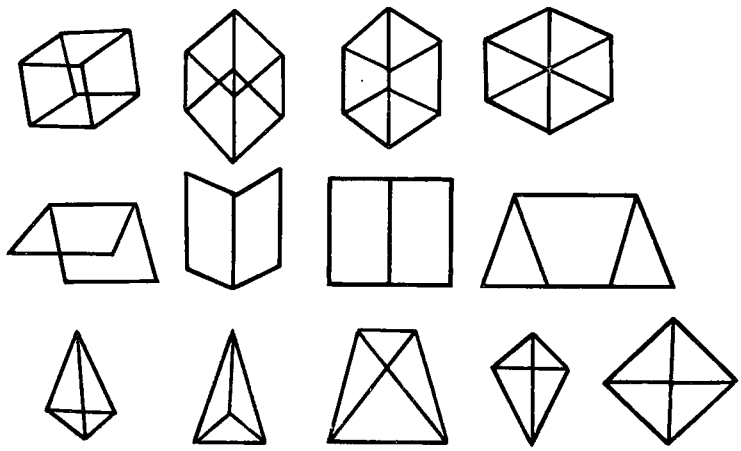


FIG. 12.

Ciascuna delle 12 figure rappresentano oggettivamente *tanto una figura piana come una figura solida a 3 dimensioni. Di fatto, la percezione (fenomenica) che prevale in ciascun caso è quella che risponde all'*oggetto più semplice e regolare. *Così le figure di sinistra s'impongono come figure solide, mentre quelle di destra come forme piane.*

« forma » (esteso anche al campo fisico e fisiologico: *isomorfismo*). Non è accettabile la « negazione della sensazione » come processo conoscitivo delle qualità, indipendente dal processo di percezione delle forme globali. « La percezione della forma è sempre immediata, sebbene non tutti i suoi elementi, intesi nel senso fenomenico, siano primitivi » [4].

Si fa poi notare il pericolo di « fenomenismo », riducendo tutta la realtà a « forma » o organizzazione.

« La nozione di forma è correlativa di un'altra nozione, senza di cui non si può comprendere: la nozione di sostanza » (Janet).

L'importanza psicopedagogica delle ricerche sull'organizzazione percettiva, sta nel fatto che esse hanno dimostrato la realtà e l'efficienza di strutture mentali unitarie, che tendono a rafforzarsi e ad allargarsi, ma sempre « organicamente », col crescere dell'esperienza. La coscienza è un complesso organico di strutture unitarie. Lo sviluppo avviene per « integrazione » e non per « sommazione » di elementi, per ristrutturazioni successive del campo percettivo, e non tanto per associazione meccanica di dati sensoriali e intellettivi. « I metodi educativi devono porre l'accento sull'*organizzazione* delle risposte e dei comportamenti in *sistemi* di idee e di atti strettamente coordinati » [5] (v. la trattazione sull'« apprendimento »).

La coscienza é un complesso organico di strutture unitarie

b) Il punto di vista cinetico: impressione di movimento.

373. L'impressione di movimento è una percezione unitaria che esige un quadro di riferimento: è, perciò, una forma

L'impressione del movimento è una percezione « unitaria ». Essa corrisponde a una « discontinuità » di eccitazioni successive di punti differenti della retina. Quindi, a una discontinuità e molteplicità sul piano fisico corrisponde una impressione unitaria sul piano psicologico (fenomenico).

L'impressione di movimento unitario si ha sia quando si osserva il movimento reale di un oggetto e sia quando uno stesso oggetto si fa apparire successivamente in punti diversi dello spazio, senza che ci sia reale movimento dell'oggetto da un punto all'altro (fenomeno stroboscopico).

Oltre la condizione della discontinuità di eccitazione successiva dei punti differenti della retina, l'impressione di movimento esige la percezione di un « quadro di riferimento ». Esempio: Un punto in movimento, a piccola velocità, visto in una camera oscura, non è percepito in movimento; basta dargli un quadro di riferimento in un altro punto luminoso fisso, perchè sia visto subito in movimento. In generale, il campo visivo che circonda l'oggetto in movimento, fa da sistema di riferimento rispetto all'oggetto incluso (*legge dell'inclusione*).

Si può concludere che l'impressione di movimento, pur risultando da eccitazioni discontinue e successive, possiede un chiaro carattere di « forma ». E si tratta qui pure di una « struttura », di un processo unitario, nel quale i processi parziali (le eccitazioni discontinue e successive) condizionano la forma totale, ma perdendovi la loro individualità.

---

4. F. Palmes, *Psicologia sperimentale e filosofica*. « Civiltà Cattolica », Roma, 1956, p. 143.

5. A. Gates et al., *Educational Psychology*, New York, MacMillan, 1948, p. 120.

c) Il punto di vista dinamico: impressione di causalità.

374. La percezione unitaria della causalità fisica

Si tratta dell'impressione di azione di un oggetto sull'altro (per es., una palla di biliardo che ne colpisce un'altra, provocandone il movimento). Si ha allora la percezione di un « rapporto di dominanza » di un oggetto su di un altro. Anche qui, l'impressione è unitaria, ha carattere di « forma »: a una molteplicità di eccitazioni dal punto di vista fisico, corrisponde un'impressione di struttura unitaria, dal punto di vista fenomenico.

A. Michotte, dell'Università Cattolica di Lovanio, ha condotto esperienze ingegnose e definitive sulla percezione della causalità fisica [6].

375. «Educazione dei sensi»

Nota. — *Si può parlare di un'« educazione dei sensi »?*

Concludendo la trattazione sull'attività sensoriale, ci si può chiedere cosa può significare — dal punto di vista psicologico — *educare i sensi.*

Non esiste educazione dei sensi (qui, evidentemente, educazione è intesa in senso generico), se con ciò s'intende un perfezionamento degli organi recettori: questi non sembrano perfezionabili (eccetto nel caso di un difetto, che si elimina con cure fisiche o fisiologiche dirette). Si può restare stupiti di fronte alla rapidità con cui un cieco esercitato « legge » i caratteri in rilievo dell'alfabeto Braille, ma la misurazione delle *soglie* di pressione e di discriminazione di due punte non rivela differenze notevoli da quelle dei veggenti. Non c'è dunque miglioramento della « sensibilità locale ». In che senso allora l'esercizio permette di trarre dalla sensibilità un migliore rendimento?

R.=L'«educazione» dei sensi importa sopratutto un progresso nella percezione degli oggetti del loro significato

1) L'esercizio (educazione in senso improprio) abitua all'uso degli organi che posseggono la discriminazione più sottile (occhio, mano) e ne accresce il rendimento col *movimento* di esplorazione. Tale movimento non solo moltiplica le percezioni e le controlla, ma soprattutto le « organizza ». La percezione esatta della forma, e cioè della struttura organizzata, degli oggetti è favorita dal movimento esplorativo, che ha esso stesso una forma unitaria. « Educare » a percepire, vuol dire anche educare a compiere movimenti adeguati.

2) Si percepisce meglio ciò che *si sa che si deve percepire.* L'esercizio può, quindi, influire sulla percezione, influendo sulla « memoria ». Si ode bene, ad es., quando si sa cosa si deve o ci si aspetta di udire, e il rinforzare il ricordo (preparandosi, ad es., a quanto si dovrà percepire) potrà favorire una migliore percezione, aiutando anche a integrare delle « forme » incomplete, servendosi dell'esperienza passata o dell'abitudine, per « indovinare ». « Si indovina » una buona metà delle parole, scritte o parlate, di una lingua familiare o su argomenti abituali.

3) L'« educazione » della percezione comporta spesso il favorire l'attribuzione di un *significato* a tale percezione e la sua traduzione nel linguaggio di altri sensi. Così il medico che acquista la pratica dell'auscultazione e della percussione, a fini diagnostici, impara non solo a rappresentarsi bene ciò che deve ascoltare, ma anche a conoscere il significato fisiologico dei rumori sentiti; il sordomuto che si inizia alla lettura sulle labbra, deve imparare che quel tal movimento significa la tale articolazione vocale.

---

6. Cfr. A. Michotte, *La perception de la causalité*. Publications Universitaires de Louvain, Louvain, 1954.

L'« educazione » dei sensi importa quindi, soprattutto, un progresso nella percezione degli oggetti e del loro « significato ». (Si noti però che, a volte, tale « educazione » può acquistare un significato speciale: deve liberare il soggetto dal suo mondo fenomenico — retto, ad es., dalle leggi della struttura globale — e portarlo all'oggettività del mondo fisico. Così, a fini di formazione estetica, si dovrà far sparire il « significato », per porre in risalto la « qualità sensibile », in se stessa. Il pittore dovrà sforzarsi di « vedere » la prospettiva che fisserà sulla carta o i valori « fisici » delle luci e dei colori, svincolando la propria percezione dalla costanza delle grandezze e dei colori, e dalle altre « pseudo-illusioni » che reggono il mondo fenomenico).

CAPITOLO III

LA FASE RAPPRESENTATIVA

La condotta umana — risposta a una data situazione — si inizia generalmente con la percezione dei dati della situazione stessa. Ma essa può iniziare anche con elementi « rappresentativi », o tali elementi sono sovente inclusi nella situazione. 376.

La rappresentazione (*ri* - presentazione) è una presentazione in certo modo rinnovata di dati colti percettivamente. Può apparire sotto due forme: *immagine e concetto*. Ne diremo quel tanto che è necessario per precisarne la natura e la differenza dalla percezione. **La rappresentazione**

1. - La rappresentazione nell'immagine.

Tra oggetto (fenomenico) della percezione e immagine vi sono di solito notevoli somiglianze e sensibili differenze [1]: **L'immagine: somiglianza e differenza tra oggetto della percezione e immagine**

a) Somiglianze: hanno stesse qualità sensoriali (forma, colore, ecc.); sono entrambi avvenimenti « concreti », determinati nello spazio e nel tempo. A volte le somiglianze sono così grandi che non si sa distinguere tra l'oggetto e la sua immagine.

b) Differenze. Riguardano:

1) il grado d'intensità o *vivacità* delle impressioni: la percezione è uno stato forte, l'immagine uno stato debole. Una immagine molto intensa può portare a confonderla con la percezione: si crede di vedere quello che solo si immagina, ma che non c'è in realtà (*allucinazione*);

2) il grado di *affettività* che accompagna le impressioni: molto più debole

1. Si parla qui di immagine *psichica*, non dell'immagine *fisica* o consecutiva, cioè della traccia sensoriale di una sensazione o percezione anteriore. L'immagine consecutiva ha la stessa vivacità, precisione e indipendenza dal soggetto che le percezioni. È un processo fisiologicamente *periferico*, mentre l'immagine psichica è un processo *centrale*.

nell'immagine che nella percezione. Normalmente non ci si commuove per l'immagine come nella situazione percettiva;

3) il grado di *ricchezza* di contenuto: l'immagine è allo stato povero, in forma e dettagli;

4) il grado di *realtà*: l'immagine ha un carattere, in certo senso, di « irrealtà », cioè di non materialità fisica. Anche i suoi caratteri spazio-temporali sono diversi da quelli dell'oggetto della percezione. Sfugge a una presa conoscitiva precisa (non si può, ad es., contare i banchi di una scuola immaginata). Solo in condizioni speciali (*sonno, sogno, suggestione, ipnosi...*) l'immagine può prendere carattere di realtà;

5) il grado di *indipendenza* dal soggetto: mentre la percezione ci si impone, ci è data dall'esterno, l'immagine è, relativamente, in nostro potere. È una forma di attività soggettiva e, in un certo senso, spontanea, anche se ci è « data » in connessione coi dati percettivi, da cui in ultima analisi dipende;

6) il modo di *presenza*: mentre la percezione dipende dagli organi sensoriali periferici, l'immagine non ne dipende, poichè è un processo « centrale ». Per questo essa è detta una « rappresentazione », per opposizione alla percezione, che è una presentazione o presenza dall'esterno, resa possibile a mezzo di organi specifici. L'immagine nasce in noi, senza dovervi penetrare. Tuttavia, l'immagine non è una creazione in tutto soggettiva: essa è legata alle « tracce degli oggetti della percezione ». Così, se non ho mai visto un aereo, non posso averne l'immagine. Senza percezione, non c'è rappresentazione.

377. Sensazioni e immagini

Tutto il mondo della percezione sensoriale può lasciare tracce che rivivranno nell'immagine. Vi possono essere, così, *tanti tipi di immagini* quanti sono i campi sensoriali. Tuttavia, sembra che siano soprattutto i campi visivi e uditivi a dare origine a immagini ben definibili. A seconda della frequenza o predominanza delle diverse specie di immagini, si è cercato di classificare gli individui in tipi immaginativi *visuali, uditivi, motòri*, ecc. Resta però difficile precisare a quale tipo possa appartenere un singolo individuo.

L'immagine «eidetica»

Un'immagine abbastanza studiata (specialmente da Jaensch) è quella così detta *eidetica*. L'eidetismo (*eidos*, in greco = copia) è un fenomeno normale per certi individui, specie nella fanciullezza. Le immagini eidetiche sono simili a quelle riprodotte, di tipo soprattutto visivo. Come le immagini allucinatorie, hanno i caratteri di oggettività e vivacità delle impressioni sensoriali.

Il soggetto « vede » di fronte a sè l'immagine come un oggetto, in tutti i suoi dettagli, che può descrivere con precisione. A differenza dell'immagine consecutiva, che è fissa, piatta e aderente allo sfondo e che, una volta svanita, non si riesce più a richiamare, l'immagine eidetica è stereoscopica (a tre dimensioni), è modificabile a volontà e può essere riprodotta in qualsiasi momento, anche a distanza di mesi e anni dall'atto percettivo. Sono famosi i casi di artisti che sapevano riprodurre alla perfezione dipinti o oggetti visti una volta sola e a distanza di tempo. Il fenomeno eidetico deve essere ancora studiato, nella sua natura e consistenza. Anche i tentativi di costruire una « tipologia » psicologica partendo dalle attitudini eidetiche non possono dirsi sicuramente riusciti.

Quello che risulta dalle ricerche sulle immagini è che tra percezione dell'oggetto e allucinazione (percezione senza oggetto), vi è tutta una gamma di immagini, che

variano da un massimo a un minimo di intensità e chiarezza, così da confondersi a volte con la percezione dell'oggetto o sembrare ad essa completamente estranee.

L'immagine non è pura « riproduzione » di dati percettivi. Può elaborarne le tracce, costituendo sintesi nuove. Si parla allora di creazione fantastica o attività dell'« immaginazione creatrice ». **L'immaginazione «creatrice»**

Le capacità di creazione immaginativa variano col variare delle attitudini fisiologico-sensoriali, di memoria e di organizzazione percettiva. L'immaginazione parte dai « sistemi percettivi », governati dalle leggi di organizzazione, di cui sopra, e li modifica strutturalmente, combinandone variamente gli elementi. Così, si giunge a immaginare (anticipare e progettare) l'« avvenire », proprio e altrui, a ricostruire il reale non conosciuto e lontano, la « storia » personale e sociale; a amplificare e a spiegare la propria visione del mondo, a trasfigurare — ad es., nel gioco (specialmente infantile, ma anche adulto) — i fatti, animandoli di elementi fantastici, ecc. Soprattutto il fenomeno dell'« invenzione » trova una parte di spiegazione nella combinazione fantastica, nelle variazioni (a volte brusche, ma sempre preparate da un lungo lavorio di incubazione immaginativa e concettuale) del campo psicologico nel suo insieme.

La creatività dell'immaginazione si manifesta anche in situazioni anormali o nettamente patologiche. Così nel « sogno », dove le combinazioni sono incoerenti, impreviste, anche se significative (v. interpretazione dei sogni, nella psicanalisi); nelle « fantasticherie » morbose e nei « deliri ». Il mitomane e il fabulatore, che costruiscono romanzi fantastici su di sè e sugli altri, sotto l'influenza di vanità morbosa, sotto la spinta del bisogno di compensazione (Adler), ecc., possono trovarsi facilmente anche nell'età evolutiva (specie nell'infanzia e nell'adolescenza). Il danno di una vita fantastica sbagliata è grave, quanto può essere grande il vantaggio di una sana espansione dell'immaginazione, sotto il controllo della volontà e il potere critico della ragione.

2. - La rappresentazione concettuale.

La rappresentazione sotto forma « astratta », cioè libera da un certo numero di condizioni concrete, spazio-temporali, individuali e qualitative, è *l'idea* o *concetto*. **378. L'idea**

Si distinguono idee « empiriche » (tratte dall'elaborazione di percezioni di oggetti concreti, come l'idea di « casa ») e idee « logiche » o concetti propriamente detti (risultanti da un'elaborazione superiore delle idee empiriche, come il concetto di quantità, di astrazione, di « concetto »...). Le idee empiriche sono più ricche ma più confuse; i concetti sono relativamente poveri in elementi concreti, ma più chiari, poichè si riferiscono alla pura « essenza » del loro oggetto. Le idee non sono mai completamente separate dai dati concreti, ma sfuggono alla determinazione materiale e particolare. Così, l'idea di casa dice riferimento a una certa materia e a certe proprietà spazio-temporali, è l'idea di un oggetto necessariamente materiale, ma in se stessa non è materiale e legata a quel determinato plesso spazio-temporale; può essere applicata, infatti, a oggetti particolari materialmente diversi. Pertanto, pur partendo originariamente dai dati percettivi concreti e particolari, le idee sono *immateriali* e *universali*.

Sulla *natura del processo astrattivo* e quindi dell'idea che ne risulta, le teorie sono parecchie. Si può ricordare quella che riduce l'idea a « immagine compo- **379. Teorie sul processo astrattivo**

sita », e quella che ne fa il risultato di un processo attivo di « elaborazione » di tipo superiore.

1) Processo di fusione o di composizione

La prima teoria farebbe dell'astrazione un *processo di fusione* di esperienze percettive e di immagini diverse dello stesso oggetto o di oggetti simili: gli elementi comuni verrebbero isolati e esaltati, mentre le differenze verrebbero neutralizzate e dissolte nella fusione delle rassomiglianze. Si tratterebbe di un processo simile a quello delle *fotografie composte*, dove da diversi profili di parecchi fratelli si ricava un profilo composito, che rassomiglia a tutti, senza essere identico a nessuno. A tale concezione meccanica (cara agli empiristi associazionisti),

2) L'astrazione

si oppone la teoria attivistica dell'astrazione come processo di vera « analisi mentale », sfociante in una specie di « intuizione dell'idea generale ».

Ricerche sperimentali hanno tentato di dimostrare la realtà del lavorio mentale che accompagna la formazione del concetto (v. fig. 13)[2].

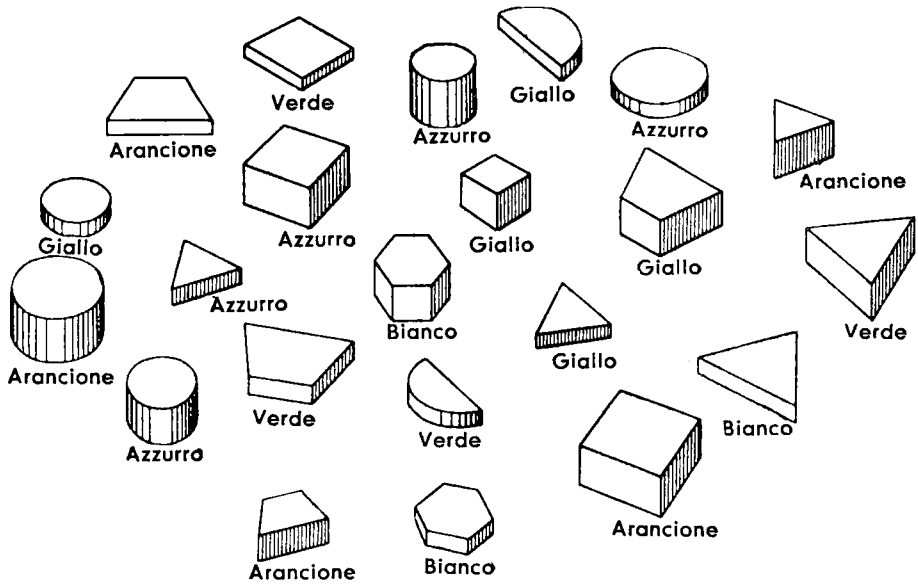


FIG. 13.

Metodo di Hanfmann-Kasanin, per lo studio dell'astrazione concettuale. Il soggetto, posto davanti a 22 blocchetti di legno, deve ripartirli in 4 gruppi sulla base di vari caratteri percettivi (i blocchi sono di 5 colori differenti, di 6 forme differenti, di due altezze diverse, ecc.). Il soggetto per effettuare una classificazione corretta, deve costruire il concetto *adeguato. L'interesse psicologico maggiore sta, non nel rendimento, ma nei processi mentali astrattivi che il soggetto mette in opera.*

380. La questione del pensiero senza immagini

Una questione discussa e che può avere una certa importanza anche dal punto di vista dell'apprendimento, è quello della possibilità del « pensiero senza immagine », oltre che della distinzione tra immagine e pensiero. La scuola di

2. Cfr. T. G. ANDREWS, *Methodes de la psychologie*. Presses Univ. de France, Paris, 1952, vol. I, cap. IV: « Studio del pensiero umano ».

Würzburg ne ha fatto oggetto di molte esperienze. Il Bovet, che ha ripreso nel suo laboratorio di Ginevra tali esperimenti, conclude: « La questione del pensiero senza immagini non ci sembra risolta; mentre l'esistenza del pensiero distinto dall'immagine è riconosciuta » [3].

non sembra risolta

La generalizzazione delle immagini e la formazione dei concetti è opera graduale e continua. Il progresso si realizza parallelamente al linguaggio, ma può essere molto favorito dal comportamento, che dà agli oggetti una funzione comune. Prima ancora di raggiungere la parola astratta e generale di « cappello », il bambino rivela di averne colto il concetto, quando si copre la testa con cappelli differenti (e solo con cappelli), qualunque ne sia la forma e il colore. L'azione, l'uso appropriato degli oggetti, è segno e mezzo di formazione mentale. Anche per le idee, « si impara, facendo ».

381. Formazione dei concetti, linguaggio e comportamento

3. *Etude expérimentale du jugement et de la pensée*, in « Archives de Psychologie », VII, 1908.

CAPITOLO IV

LA FASE TENDENZIALE

382. Tendenze e bisogni

La condotta, nella sua faccia interna, appare essenzialmente come un processo *tendenziale* o *intenzionale*: è orientata cioè verso uno scopo, è sospinta verso un risultato. Il carattere fondamentale delle tendenze è di natura « dinamica »: esse appaiono come delle « forze », che spingono all'azione, al cambiamento.

Come tali, le tendenze hanno le proprietà di « intensità »: sono « tensioni » interne di diverso grado, e di « direzione »: sono « processi orientati » a un certo atto o oggetto (o meglio, *tendono a un certo oggetto per mezzo della realizzazione di un certo atto*).

Il fenomeno della tendenza è la manifestazione di uno stato di squilibrio interno, e ha la funzione di spingere a ritrovare l'equilibrio in una certa direzione. Tale squilibrio corrisponde a uno stato di « bisogno », cioè di carenza o assenza di « qualche cosa » che è necessario al buon funzionamento di un sistema.

1. - La tendenza nasce dal bisogno.

Tra le molte questioni concernenti la fase conativa o tendenziale, ne scegliamo due che ci sembrano tra le più importanti, anche dal punto di vista psicopedagogico:

1) Quali sono i bisogni e quindi le tendenze fondamentali dell'uomo, e come si manifestano ai vari piani della vita psichica? (problema della *motivazione*).

2) La presenza nell'uomo di tendenze diverse e contrastanti può provocare situazioni di conflitto: quali sono le principali situazioni di conflitto e come esse possono essere « risolte »? (problema della *frustazione*).

2. - I bisogni e le tendenze fondamentali.[1]

383.

Premessa. Nella vita psichica si possono individuare tre piani di attività:

I tre piani di attività della vita psichica; ...psicofisiologico

a) *un piano psicofisiologico*: il complesso dei riflessi *psichici* degli stati o processi fisiologici (ciò che il soggetto « risente » coscientemente della sua vita fisiologica; es. aspetti *psicologici* della situazione di fame);

...psico-sociale

b) *un piano psico-sociale*: il complesso degli avvenimenti psichici connessi con la nostra vita di relazione con le cose (mondo) e le persone (società). L'esistenza di questi stati psico-sociali è legata al fatto che l'uomo « assimila » il suo ambiente non solo sul piano biochimico e fisiologico, ma anche in quanto « situazione significativa » (in quanto ha valore sociale);

...superiore o spirituale

c) *un piano superiore o « spirituale »*: il complesso dei contenuti e delle attività *trascendenti il dato immediato* e il processo materiale (vi sono inclusi la problematica sull'esistenza, l'affermazione dei valori, l'esperienza della obbligazione morale; l'attività filosofica, teologica, scientifica...).

384. Il bisogno è l'esigenza di certe relazioni o interazioni biochimiche, sociali e spirituali

Ci si deve intendere, anzitutto, sul concetto di *bisogno*. Contro una concezione del bisogno come realtà puramente « intraorganica » (e fisiologica: Freud e molti degli « psicologi del profondo »), si ritiene che il bisogno sia una *esigenza di certe forme di contatto dell'organismo coll'ambiente*. Così, la fame non è tanto una carenza organica di alimento, quanto un bisogno di certe « interazioni » biochimiche con l'ambiente fisico; il bisogno di considerazione sociale è l'esigenza di certe « relazioni » comportamentali con il mondo, con le persone... Il bisogno è *una forza tendente a porre o a mantenere una determinata struttura di relazioni o interazioni biochimiche, sociali, spirituali (teoria relazionale dei bisogni*, NUTTIN).

Il problema che si pone è allora questo: Quali sono i tipi fondamentali di bisogni e cioè di interazioni costitutive della personalità umana?

Tipi di bisogno e motivazione: a) Teoria psicanalitica

La psicologia contemporanea ha portato questo problema al centro delle sue preoccupazioni, qualificandolo come problema della « motivazione » della condotta umana. Le varie psicologie dinamiche e « del profondo » ne hanno tentato soluzioni variamente discutibili. Tra le più note sono quelle dei vari corifei della scuola psicanalitica. Freud riduce tutti i bisogni umani a quello « erotico »: la tendenza sessuale sarebbe l'unica forza che motiverebbe tutto il comportamento, a « tutti » i livelli della vita psichica. Adler pone invece l'accento quasi esclusivamente sulla tendenza all'affermazione di sè (*volontà di potenza*).

b) bisogno di conservazione e affermazione di sè e bisogno di espansione e di apertura verso l'altro da sè

La tesi da noi condivisa (che sul piano scientifico è ancora un'ipotesi che attende più ampia conferma sperimentale, mentre sul piano filosofico ha già buone garanzie di validità) è la seguente: *Nell'uomo sono compresenti due bisogni fondamentali: il bisogno di conservazione e affermazione di sè, e il bisogno di espansione e di apertura verso altro da sè*. Questi bisogni sono fondamentali nel senso che penetrano tutto il dinamismo della condotta e si ritrovano, sotto forme specifiche, a tutti i piani dell'attività psichica (fisiologico, sociale, spirituale).

---

1. Per sviluppi su questo paragrafo, si veda G. NUTTIN, *Psicanalisi e Personalità*. Ed. Paoline, Alba, 1956, cap. V: « I bisogni fondamentali ».

Questa ipotesi la si può ritenere validamente formulata, se si tiene conto che vi concordano sia l'esperienza secolare del senso comune, sia i presupposti dei vari sistemi di morale e di ascetica, sia i sistemi più noti della moderna psicologia dinamica. Tutti ammettono, sotto nomi diversi, che quelle sono le tendenze più forti e più comuni dell'uomo.

Cerchiamo di spiegare la tesi sopra enunciata, considerando il valore ai vari piani della vita psichica.

385. I a presenza dei due bisogni e delle corrispondenze fondamentali è accertata: 1) sul piano psicofisiologico

a) Sul piano psico-fisiologico.

È noto che l'organismo vivente si distingue dall'ambiente circostante per un complesso costante di proprietà biochimiche, che caratterizzano il così detto « ambiente interno » (Claude Bernard). Così, il contenuto del sangue in glucosio, sali, ossigeno..., la temperatura del sangue e degli organi interni, ecc., non variano che in minima parte. L'ambiente esterno invece è molto variabile. L'organismo normale ha il potere di mantenere le sue caratteristiche bio-chimiche, la stabilità del suo ambiente interno (*omeostasia*). L'omeostasia è una vera necessità della vita organica. Se i meccanismi regolatori non riescono a ristabilire l'equilibrio interno compromesso (da calore o freddo eccessivi, da ferite, ecc.); se cioè non assicurano l'omeostasia, l'organismo deperisce e muore.

a) omeostasia o stabilità dello ambiente interno: autoconservazione

L'organismo umano, sul piano biologico, è dunque un'individualità che si conserva nell'interazione con l'ambiente, a mezzo di un'intensa attività di adattamento, coordinando gran numero di funzioni organiche. In termini dinamici: i processi regolatori dell'omeostasia sono l'espressione di una « tendenza » dell'organismo a conservarsi. Questa tendenza si rivela come il « dinamismo primario sul piano biologico dell'esistenza ».

I processi regolatori automatici non sono però le sole attività assicuranti la omeostasia. La rottura dell'equilibrio interno scatena reazioni più complesse di tipo, non più di tipo solo bio-chimico, ma *psico-fisiologico*: i comportamenti.

Così, nell'uomo, il cambiamento di temperatura ambientale suscita non solo processi fisiologici di autoregolazione, ma anche varie reazioni comportamentali: dallo spostamento verso un angolo ombreggiato, fino alle meraviglie dell'edilizia moderna e dell'aria condizionata.

Nell'uomo, la rottura dell'equilibrio biologico non esiste solo come stato biochimico, ma si realizza anche come *sensazione*, sperimentata e vissuta, *di disagio e di bisogno* di riportare l'equilibrio a mezzo di reazioni significative, emananti dall'uomo come unità vitale psico-fisica. Tali reazioni sono appunto le « condotte », che tendono a « ridurre » il bisogno sentito, riportando il benessere funzionale dell'organismo. Sul piano psicofisiologico, esiste dunque la *tendenza a conservarsi e ad espandersi*, che è il principio dinamico delle diverse forme finalizzate e significative di condotta.

386. b) La vita organica

Ma conservarsi e svilupparsi sul piano biologico *implica un contatto e uno scambio con la sfera biologica ambientale*. La vita organica dice essenzialmente

apertura sull'ambiente, orientamento dinamico all'interazione biochimica (es. la fame provoca la tendenza a ricercare il cibo nell'ambiente circostante).

d'ce anche essenzialmente apertura sullo ambiente

La mancanza di questi contatti e scambi si ripercuote sul piano psichico, evocando « bisogni sentiti » e provocando « comportamenti » adeguati, destinati a sodisfare il bisogno frustato. Ed è proprio nel contatto biologico e « mediante » questo che l'organismo si conserva e si sviluppa.

L'uomo, anche nella sfera biologica, non è polarizzato verso se stesso. Vivere è aprirsi all'altro da sè. L'intensità della vita è condizionata alla varietà e intensità dei contatti e degli scambi. Senza tali contatti (o per mancanza di « apporti » esterni o per difficoltà delle vie di accesso), sopravviene il soffocamento e la morte.

Si può concludere, allora, che sul piano psicofisiologico è accertata la presenza dei due bisogni, e corrispondentemente delle tendenze, fondamentali, di cui sopra: *il bisogno di conservazione e di espansione vitale - il bisogno di contatto e di scambio con l'ambiente*. Tali bisogni sono intimamente connessi e interdipendenti.

NOTA. — Il modo d'essere e di manifestarsi dei bisogni biologici e psicofisiologici « umani », è, nell'uomo, specificamente umano (date le potenzialità conoscitive e conative che gli sono proprie). Così, il bisogno di cibo non spinge solo l'uomo a placare la fame cercando una preda, ma è sentito dal suo *essere totale*. Egli lo percepisce non solo come dolore, ma come situazione significativa (come pericolo per *tutta* la sua esistenza). Di qui la risonanza affettiva maggiore che possono avere in lui anche questi bisogni biologici, e l'attività molto più ampia e complessa dispiegata per soddisfarli (ad es., tutta l'attività economica e industriale).

387.

b) SUL PIANO PSICO-SOCIALE.

2) sul piano psico-sociale

L'esistenza e la forza di un bisogno di *conservarsi* e di imporsi *socialmente* è, nell'uomo, evidente.

a) L'uomo resiste allo isolamento

L'uomo resiste istintivamente all'isolamento e alla « morte sociale », ma tende con eguale forza a non scomparire come persona nel gruppo sociale. Sono espressione di tale bisogno, gli sforzi fatti dall'uomo per « essere qualcuno » in mezzo agli altri (che trovano oggi possibilità di riuscita soprattutto sul piano professionale, della « carriera »: di qui l'interesse enorme che questa suscita). Inoltre, vi è pure connesso l'esigenza di « autodeterminarsi liberamente », di non divenire puro « strumento » o ruota anonima e passiva di un ingranaggio sociale o economico, ma di imporre un proprio timbro personale alla vita e al lavoro. (Esperienze di psicologi industriali — come Katz e Majo — hanno dimostrato che anche il rendimento lavorativo dipende in buona parte dalla possibilità lasciata all'operaio di eseguire il suo lavoro in modo libero e personale, e dal clima di rispetto e di considerazione che trova attorno a sè).

Resta dunque accertata la consistenza di un bisogno umano di realizzarsi come persona « autonoma » nell'ambito della vita sociale.

b) bisogno altruista di espandersi verso gli altri

Ma accanto a questo bisogno — piuttosto « egoista » — di conservarsi socialmente, è vivo anche il bisogno « altruista » di espandersi verso gli altri.

È un dato di esperienza clinica che l'« angoscia » e il senso d'insicurezza sono legati al senso di isolamento o al dubbio di non potersi espandere socialmente. Quell'angoscia si può considerare il corrispettivo del senso di soffocamento che colpisce l'organismo impedito di raggiungere l'atmosfera ambientale. Certi stati di « malinconia » patologica, dovuti a senso di solitudine, corrispondono a stati di inedia fisiologica. Anche l'*isteria* sembra legata sovente a stati di abbandono e di vuoto interiore. Gli psicanalisti insistono su queste connessioni tra malattia psichica e situazione sociale (Freud pone la radice dell'ansietà nevrotica nella paura della perdita dell'amore materno; Sullivan lega il senso dell'angoscia con il timore della « disapprovazione », e cioè con la minaccia di espulsione dal gruppo).

Questo bisogno di integrazione e partecipazione sociale, si manifesta — sul piano *psico-sociale*, — nelle infinite forme, attive e passive, dell'*amore* (amicizia, simpatia, rispetto, sottomissione...), e, in generale, nello sforzo di sviluppare la propria personalità in un'intensa interazione sociale.

Anche sul piano sociale, le due forme di bisogno — « egoista » e « altruista » — sono intimamente connesse. Nel dono disinteressato di sè agli altri e *mediante* tale dono la personalità si crea e si espande (v. comportamento sociale del fanciullo e dell'adolescente).

388. *c*) SUL PIANO SPIRITUALE.

3) sul piano spirituale: bisogno di conservazione «esistenziale» e di integrazione universale

Le due tendenze fondamentali si rivelano, a questo piano dell'esistenza e dell'attività spirituali, come *bisogno di conservazione « esistenziale » e di integrazione universale.*

L'uomo non è solo un organismo che, mediante meccanismi regolatori e comportamenti adeguati tende a conservare « l'ambiente interno » e la sua vita organica; nè solo un « socio » che tende a svilupparsi tra i suoi simili conservandosi come « persona » indipendente e libera; ma ha anche il potere di aprirsi sulla totalità del reale, di porsi coscientemente il problema del proprio destino e dell'Assoluto. A questo potere superiore o *spirituale*, corrisponde dinamicamente l'esigenza *di chiarire a se stesso la propria esistenza* sotto la spinta del *bisogno d'essere più completamente se stesso.* La preoccupazione di « salvare la propria anima », la traduzione sul piano religioso del bisogno di « conservarsi » e svilupparsi nell'ordine assoluto, al di là del « dato » biologico e sociale. Il *non omnis, moriar*, il desiderio d'immortalità è un'espressione di tale bisogno.

Al di là di ogni integrazione biologica e anche di ogni comunione sociale, l'uomo ha bisogno di una comunicazione e di una integrazione più universali: di sapersi e di sentirsi integrato nell'ordine assoluto dell'esistenza. Forse mai come oggi l'uomo ha sentito l'angoscia del suo isolamento « assoluto », della sua privazione di contatto trascendente (*esistenzialismo*).

La pratica clinica, anche di eminenti psicanalisti, ha portato una conferma dell'esistenza di tali bisogni « spirituali » (*mental needs*), che, se frustrati, possono causare difficoltà psichiche anche superiori a quelle causate dalla frustrazione dei bisogni biologici e sociali. Fromm, psicanalista americano, dichiara che lo squilibrio mentale è sovente il risultato del fatto che l'uomo non riesce a sviluppare le proprie responsabilità morali e spirituali. In un libro che ha avuto enorme risonanza in America (*La pace della mente*), Liebman pone come tesi centrale che l'uomo non

può superare la propria angoscia esistenziale se non avendo fede nel significato della vita. Ciò che può ristabilire l'equilibrio turbato è la fiducia che Dio non ci abbandonerà, che dà a ciascuno un posto nell'universo. Che parole del genere riscuotano un'eco profonda in milioni di uomini è una conferma psicosociologica di quei bisogni profondi, che sono tanto reali quanto quelli biologici. « Si comprende come preparerebbe male il fanciullo alla vita reale e ai suoi grandi problemi, colui che ne educasse solo gli interessi e i bisogni biologici e abbandonasse lo sviluppo dei bisogni superiori ai casi della vita » [2].

3. La situazione di conflitto e di frustrazione.

389. **Il mondo degli oggetti: «Campo di forza» di fronte al soggetto con attrazioni o repulsioni**

Data l'esistenza dei bisogni e delle tendenze, il mondo degli oggetti (l'ambiente esterno) appare come un « campo di forza » di fronte al soggetto. E cioè, certi oggetti o elementi del mondo che ci circonda acquistano un valore di « attrazione » o di « ripulsione », a seconda che essi ci appaiono come favorevoli o opposti alla tendenza del momento.

Un « campo di forza » — dal punto di vista psichico — è un sistema di punti di attrazione e ripulsione, con « gradi » d'intensità diversa in funzione della distanza (non solo spaziale, ma temporale e operativa). Per esempio, oggetto desiderato o spaventoso o difficile da raggiungere, è un campo di forza, nel senso che rappresenta un « valore » che attrae o respinge. Questi valori di attrazione o ripulsione possono essere rappresentati da linee di forza o « vettori », e l'ambiente costituito da tali oggetti si può dire che possiede una certa « valenza »: *positiva*, se gli oggetti hanno valore d'attrazione, *negativa* se hanno valore di ripulsione.

Il « campo di forza » può dar luogo a situazioni di *conflitto*, e cioè di tensione psichicamente dolorosa, soprattutto:

1) quando forze dello stesso segno o valenza si applicano a oggetti o ad atti differenti;

2) quando forze di segno o valenza contraria si applicano allo stesso oggetto o atto.

a) I CASI TIPICI DI SITUAZIONI DI CONFLITTO (secondo Lewin) [3]. 390.

Stesso segno o valore di attrazione di due soggetti o atti

1° Caso: *I due oggetti o atti* (obiettivi) *hanno lo stesso segno o valore positivo, di attrazione*. Es. la situazione dell'« asino di Buridano »; giocare o fare un lavoro interessante.

Lo schema vettoriale potrebbe essere così espresso (fig. 14):

Le soluzioni possibili del conflitto possono essere: 1) l'indecisione e l'inazione; 2) la prevalenza di una delle due « forze » (ad es. per decisione volontaria); 3) un compromesso nel tempo (prima giocare, poi lavorare).

---

2. G. NUTTIN, *Educazione completa e psicologia dinamica*, in « Orientamenti Pedagogici », 1954, a. I, n. 1.

3. K. LEWIN, *A dynamic theory of personality*. New York, Mc Graw Hill, 1935.

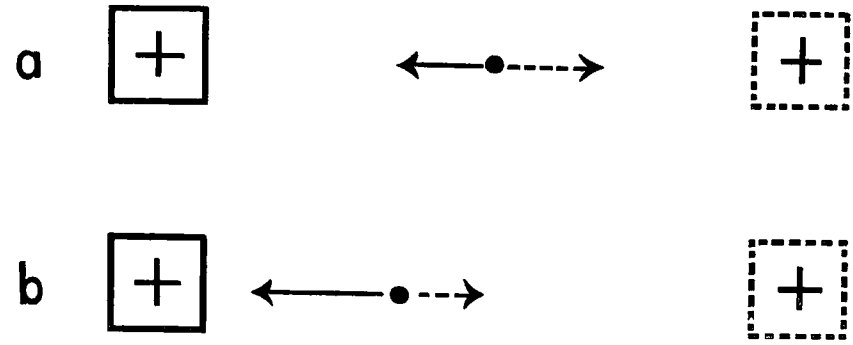


FIG. 14.

Si ha cioè un equilibrio instabile (a) *in cui un passo di uno dei due obiettivi è sufficiente* (b) *a risolvere il conflitto, rinforzando l'attrattiva di tale obiettivo nei confronti dell'altro.*

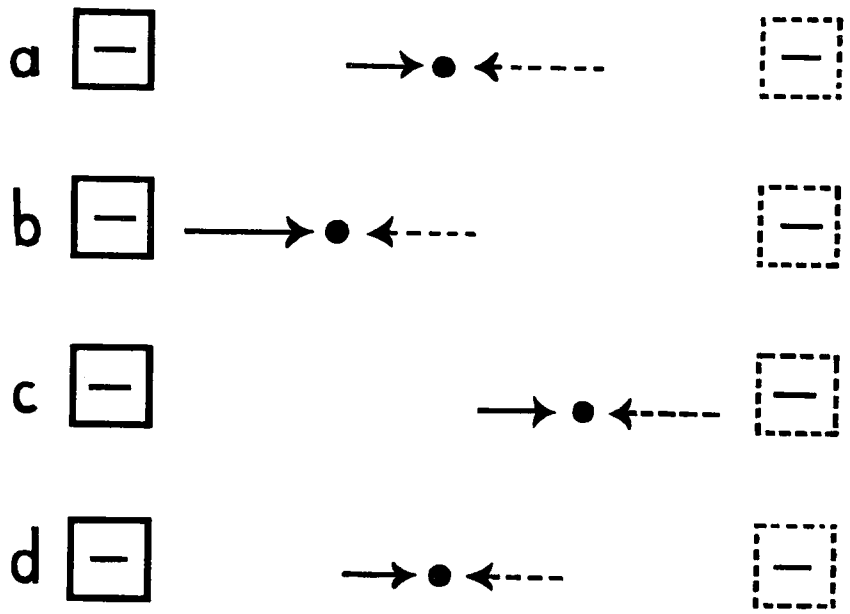


FIG. 15.

Si ha un equilibrio stabile (a), *in cui un passo che porti lontano da un oggetto* (b) *è immediatamente neutralizzato dall'accresciuta negatività dell'oggetto verso cui il passo è fatto* (c), *così che la persona è risospinta di nuovo nella prima situazione* (d.). - *Soluzioni possibili del conflitto:* 1) *Inazione;* 2) *Andare nella direzione della ripulsione meno forte;* 3) *Tentativo di sfuggire alla situazione nel suo insieme.*

391. Forze antagonistiche

2° Caso: *Gli obiettivi hanno lo stesso segno negativo, di ripulsione* (sono forze di natura antagonista). Es. fare un lavoro ripugnante o essere punito.

Sistema vettoriale (fig. 15):

3° Caso: *Vi sono forze di segno contrario nei riguardi dello stesso oggetto o atto* (*ambivalenza*). Es. fare un compito difficile per ottenere un premio; situazione di tentazione morale. Il vettore negativo corrisponde all'esistenza di una certa *barriera* fisica o psicologica tra il soggetto e l'oggetto. 392. Ambivalenza

Schema vettoriale (fig. 16):

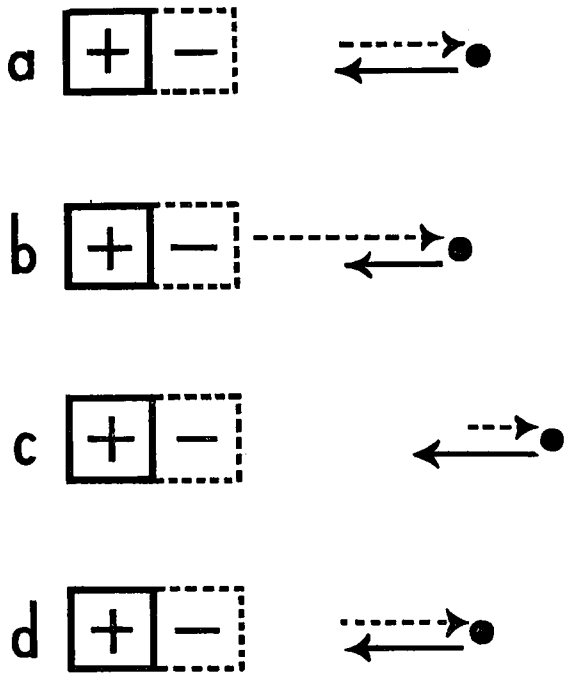


FIG. 16.

Si ha un equilibrio stabile (a) *in cui un passo verso* (*o lontano da*) *l'obiettivo* (b) *produce cambiamenti di compensazione nella intensità relativa delle forze negativa e positiva* (c), *così che la persona è riportata al punto originale di equilibrio* (o). - *Soluzioni possibili:* 1) *Inazione;* 2) *Prevalenza di una delle due forze* (*eventualmente per decisione volontaria*); 3) *Compromesso* (*via di mezzo, « girare l'ostacolo »*); 4) *Sostituzione d'oggetto o di atto. In questo caso, la tendenza contrariata cercherà di soddisfarsi in una nuova direzione* (*fenomeno della* compensazione).

b) LA FRUSTRAZIONE E I SUOI EFFETTI COSTRUTTIVI E DISTRUTTIVI.

393. Nell'impossibilità di una tendenza di raggiungere il suo obbiettivo si ha frustrazione o bloccaggio, con effetti o costruttivi o deleteri

Dal conflitto delle tendenze e dei « motivi » può originarsi una situazione di frustrazione, quando vi sia impossibilità per una tendenza di raggiungere il suo obiettivo [4]. Lo schema della situazione di frustrazione è il seguente (fig. 17):

4. KRECH e CRUTCHFIELD fanno notare (in *Théorie et Problèmes de Psychologie Sociale*, Paris 1952, I. p. 71) che il termine « frustrazione » è mal scelto perchè richiama l'idea di un'esperienza penosa, con conseguenze sempre disastrose, a volte tragiche. Preferirebbero il termine « bloccaggio ». La maggior parte delle frustrazioni non hanno di fatto conseguenze dannose: possono essere considerate come felici processi di adattamento, perchè mobilitano le energie dell'individuo nei suoi sforzi verso i suoi scopi (spingendolo a pensare, a istruirsi, a perfezionarsi). Una trattazione organica e abbastanza completa sui fenomeni di frustrazione e i processi dinamici che vi sono connessi, si ha in P. M. SYMONDS, *The Dynamics of Human Adjustement*. New York, Appleton-Century Co., 1946.

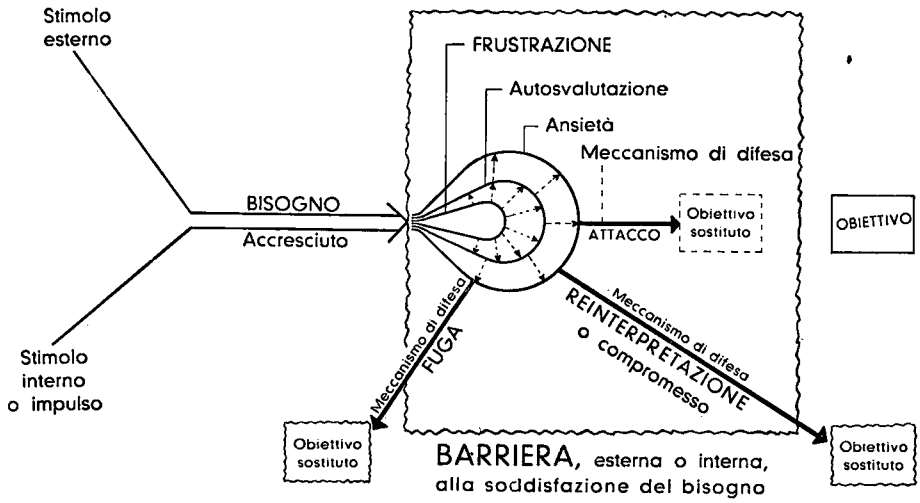


FIG. 17.

Effetti costruttivi: 1) la frustrazione è legata a un accrescimento di « tensione » interiore, la quale ha l'effetto di focalizzare l'attenzione sulla situazione di bisogno. Da ciò può risultare un « accrescimento di energia » nel tentativo di spezzare la « barriera » verso l'obiettivo. È stato provato sperimentalmente che la presenza dell'ostacolo *rinforza la attrattiva dell'obiettivo* e quindi moltiplica le energie per raggiungerlo. Così, certe difficoltà alla vocazione, concorrono ad accrescerne il fascino e a potenziare lo sforzo.

2) *Riorganizzazione dei dati del problema.* Si tratta dell'influenza della frustrazione sulla percezione delle difficoltà che si frappongono alla sodisfazione del bisogno. Essa favorisce la riflessione più approfondita dei dati della situazione e le intuizioni felici.

3) *Sostituzione di fini.* La frustrazione porta alla scoperta di altri fini che sostituiscono adeguatamente i fini originali.

Uno studio sperimentale (Henle, 1942) ha dimostrato che l'efficacia del fine-sostituto o surrogato dipende soprattutto dalla rassomiglianza « che il soggetto percepisce » (non « che esiste ») tra il fine originario e il fine sostituto. Di qui l'importanza di chiarire quei rapporti di somiglianza. È evidente l'interesse educativo della scoperta di « fini-sostituti », per canalizzare l'energia delle tendenze moralmente o socialmente insodisfabili verso scopi diversi e accettabili, fatti notare in qualche modo sulla linea dello scopo originario. La volontà deve esercitarsi non tanto nel reprimere e distruggere, quanto nel canalizzare le energie represse, che sono ineliminabili.

394. *Conseguenze dannose e « inadattanti »*. Può avvenire che gli ostacoli resistano a ogni sforzo e non si possa indicare nessun « fine-sostituto »: allora la risposta può essere un comportamento inadeguato o socialmente inaccettabile e dannoso. (Si noti però che anche in questo caso, la tendenza costante delle risposte si orienta verso la « riduzione della tensione »). Le risposte « inadattanti » più importanti per comprendere il comportamento sociale sono:

1) *Reazioni di aggressività.* — L'accumularsi di tensioni risultanti da una lunga frustrazione (es. gruppo di giovani sistematicamente e lungamente contrariati) si esprime frequentemente con atti aggressivi che sembrano alleggerire lo stato di frustrazione (« ora sto meglio! »). Gli atti aggressivi possono prendere la forma di: sentimenti e atti di collera e di rabbia, violenze fisiche contro oggetti o persone, attacchi verbali, denuncie, calunnie, condotte aggressive immaginarie, ecc.

Si noti che le diverse aggressioni *possono anche non avere nessuna connessione logica con l'agente della frustrazione.* (Es.: un operaio oppresso dal padrone può battere furiosamente i suoi bambini o la moglie, prendersela col governo, ecc. Certi linciaggi di negri negli S. U. sono stati realizzati da gente che non aveva ricevuto speciali torti dalle vittime, ma che era socialmente frustrata).

2) *La regressione.* — È un fenomeno che è stato studiato soprattutto da Baker, Bembo e Lewin (1940). In certe situazioni di delusione, di frustrazione, il comportamento del soggetto ritorna in qualche modo ad uno stadio primitivo, più semplice, più infantile, più grossolano. Per es., si è osservato che bambini privati di un giocattolo molto desiderato, cadevano in un atteggiamento di livello inferiore. Mentre prima si dedicavano ad attività costruttive con dei cubi (secondo il livello della loro età), poi, dopo la frustrazione, non si servivano dei cubi che per buttarli o far baccano. Lo stesso fenomeno si è osservato sul piano dei rapporti internazionali: diplomatici che avevano condotto negoziati in un clima di moderazione, di finezza, di controllo di sè, perdevano ogni controllo e si lasciavano andare a insulti, a minacce di isolamento assoluto, ecc., quando venivano frustrati nei loro piani dalle resistenze anche di alleati. Si noti che la regressione non è necessariamente un fenomeno di ritorno ad uno stadio « inferiore » di comportamento: può significare anche solo un ritorno ad uno stadio « anteriore » della esistenza. Così uno scienziato, deluso nel suo sforzo di trovare una interpretazione razionale dell'universo, può tornare alle credenze religiose della sua giovinezza (nel caso, non sarebbe questa una ragione probante per la fede, quanto una specie di compenso irrazionale per non aver trovato ragioni « razionalistiche » sufficienti per farne a meno).

3) *Condotte di evasione.* — Si tratta a volte di una vera « fuga » dal luogo dove si è avuto la delusione (es. la fuga dalle campagne). Ma quando la fuga dal luogo non è possibile, il soggetto può drizzare come delle barriere psicologiche che lo difendano da ogni contatto con la causa della sua frustrazione.

4) *La rimozione (refoulement).* — Freud, soprattutto, ha insistito su questa conseguenza della frustrazione. C'è rimozione quando i desideri insoddisfatti subiscono l'azione di forze che li rendono innaccessibili alla coscienza: il soggetto « dimentica » il desiderio contrariato. Quando la tradizione, la legge morale o civile interdiscono l'appagamento di certi desideri spontanei, questi passerebbero nell'inconscio, dove però permangono e agiscono, senza che il soggetto ne abbia coscienza (Esempio classico: il *complesso di Edipo*).

I desideri repressi continuerebbero a manifestarsi attraverso vari processi, tra cui:

5) *La sublimazione.* — La tensione associata ai bisogni repressi si devierebbe verso nuovi oggetti o attività, apparentemente senza rapporto con quei bisogni, e generalmente accettati socialmente. Per Freud, tutte le attività superiori, anche culturali, artistiche e religiose sono attività « sublimate » dell'istinto o bisogno sessuale. Pur non accettando assolutamente tale riduzione, bisogna riconoscere che in casi

particolari attività anche di natura religiosa possono essere solo una manifestazione di istinti inferiori [5].

395. 6) *La razionalizzazione.* — Una tensione risulta sempre da un particolare stato del campo psicologico e soprattutto della struttura conoscitiva. È chiaro quindi che essa possa essere ridotta attraverso una nuova strutturazione conoscitiva. Si può avere allora il fenomeno della razionalizzazione: gli obbiettivi inaccessibili perdono la loro attrattiva (« l'uva... è acerba! »), oppure un comportamento socialmente indesiderabile riceve una nuova definizione che lo rende accettabile (es. si razionalizza la guerra: è « fonte di progresso », abitua alla lealtà, al coraggio...).

7) *La proiezione.* — Si ha il fenomeno della proiezione quando un individuo riferisce impulsi, idee e sentimenti che sono in lui a persone o a oggetti che sono al di fuori di lui. Così la percezione della situazione può essere talmente alterata che il soggetto attribuisce la colpa dei propri errori ad altre persone o cose (es. il ragazzo che, nel gioco, sbaglia il colpo e allora « accusa » la racchetta come fosse la causa del colpo mancato).

8) *L'autismo.* — È un fenomeno legato ai processi di razionalizzazione e di proiezione. Si pensi ad un individuo che vive completamente in un mondo immaginario, irreale: per causa di una frustrazione, egli fugge dal mondo reale e vive isolato nelle sue « ruminazioni » fantastiche, dominato da stati affettivi che non gli permettono di confrontare le sue rappresentazioni con la realtà. Si tratta essenzialmente di un pensiero centrato su se stesso, che può diventare pericoloso soprattutto in casi di « ostilità »: il soggetto, evitando accuratamente di incontrarsi con il « nemico » e di « spiegarsi » con lui, ha ben poca probabilità di riuscire a liberarsi dal suo stato di opposizione. Le fantasticherie sono espressione di autismo: procurano sodisfazioni immaginarie e permettono di superare, idealmente, ostacoli reali. Le conseguenze di tale comportamento possono essere molto gravi: ci può essere dissipazione sul piano immaginativo di ogni sana energia (senza parlare dei pericoli morali).

9) *L'identificazione.* — Altra forma di riduzione di tensione in caso di frustazione può essere quella di identificarsi, cioè immaginarsi e sentirsi una cosa sola con un'altra persona o gruppo di persone, che realizzino qualità che il soggetto non riesce ad avere. Così un ragazzo insicuro può identificarsi con un grande sportivo; un adolescente con un capo o un gruppo antisociale, che gli servono da difesa, almeno immaginaria, contro l'ambiente.

396. *c*) CONCLUSIONI GENERALI SUI MECCANISMI PSICOLOGICI DI DIFESA.

Sono meccanismi di difesa per l'equilibrio e la stabilità della vita psichica

1) I vari processi dinamici ora accennati si possono considerare dei *meccanismi di difesa* della vita psichica, che tendono ad assicurare la stabilità o a ricondurvi l'equilibrio turbato, in maniera più o meno adeguata. Essi, come tali, sono comuni a tutti gli uomini e sono forze fondamentalmente sane, che possono

5. Per una discussione su questo difficile concetto di *sublimazione*, si veda G. NUTTIN, *Psicanalisi e Personalità*, pp. 73-87 e passim. Cfr. pure T. V. MOORE, *The driving forces of human nature*. Grune and Stratton, 1948, pp. 314-320, e il già citato volume di P. M. SYMONDS, *The Dynamics of Human Adjustement*, pp. 405-423.

diventare sintomo di « anormalità » solo quando si manifestino con comportamenti di eccessiva intensità emozionale o in un contesto di patente irrazionalità. Si tratta, sovente, dell'unica via aperta per la riduzione dell'« ansietà » psichica, conseguente a stati di frustrazione.

Sono in gran parte inconsci e automatici, solo indirettamente controllati dalla volontà

2) Tali meccanismi agiscono in gran parte *al di fuori del controllo cosciente* del soggetto (e anche la decisione di scegliere uno piuttosto che un altro meccanismo non è, abitualmente, avvertita). Essi fanno parte dei comportamenti di difesa della personalità, che si realizzano in modo « automatico » (nel senso che l'individuo in quelle date situazioni frustranti, tende inconsciamente ad adottare quel dato atteggiamento). La scelta del meccanismo da attivare, il modo di porlo in azione e, in generale, la struttura di tutto il sistema di difesa *dipendono dalla struttura della intera personalità*, e non sono modificabili a piacimento. Ciò non significa, che non sia possibile un libero intervento della volontà per un controllo « indiretto » di tali dinamismi spontanei, attraverso la formazione di un forte spirito critico e di una chiara coscienza morale, che possono portare anche a « interrompere » il corso del processo automatico di difesa, portando a resistere, per esempio, alla « tentazione » dell'aggressività, a reagire alla tendenza spontanea all'evasione autistica, ecc.

Essi sono ambivalenti nei loro effetti

3) I meccanismi di difesa sono, nei loro effetti *ambivalenti*: possono portare a comportamenti « adattanti » o « disadattanti », socialmente e moralmente costruttivi o distruttivi. Non basta sapere che un dato comportamento aggressivo riesce a ridurre la tensione « psichica » perchè si possa dargli un valore costruttivo per « tutta » la personalità. La « pace psicologica » non può essere ricercata come fine a se stessa, senza tener conto di altri valori superiori (morali e religiosi). Tanto più che una certa situazione di conflitto e di frustrazione è « producente » per la vita psichica e spirituale. Certe grandi creazioni nel campo sociale, scientifico, religioso sono legate, all'origine, a situazioni di frustrazione (e questo non getta alcuna ombra sull'eventuale valore di quelle produzioni). Una concezione educativa che tendesse (come certe correnti della « scuola nuova ») a togliere ogni difficoltà e ridurre a tutti i costi ogni sforzo dalla vita dell'educando, inaridirebbe preziose fonti di energia [6].

---

6. Perchè la frustrazione porti ai vantaggi sopra riscontrati, è necessario che si mantenga dentro limiti precisi. Quando diventasse così severa che neppure i normali meccanismi di difesa fossero sufficienti a risolvere l'ansietà che vi è connessa, potrebbero svilupparsi stati di grave disorganizzazione della personalità, disturbi e vere malattie psichiche.

CAPITOLO V

LA FASE AFFETTIVO-EMOTIVA

397. La vita psichica, nella sua faccia interna, può essere considerata sotto due aspetti principali: uno *conoscitivo* (percettivo, rappresentativo) e l'altro *affettivo*.

Nel capitolo precedente si è già operato un passaggio all'aspetto non conoscitivo della condotta, introducendo la considerazione dell'aspetto dinamico-tendenziale. Diremo ora della *affettività* umana, in senso stretto, e vi uniremo la considerazione dell'*emotività*, in cui il tono affettivo è elemento essenziale.

398. **1. - L'affettività.**

Dalla soddisfazione o non soddisfazione nasce la vita affettiva nei suoi due aspetti: piacere o dolore

È in funzione delle *tendenze* che si definisce il carattere affettivo della condotta. Infatti, le tendenze si possono considerare stati di squilibrio interno, che tendono di per se stessi a un ritorno all'equilibrio; la vita affettiva nasce, precisamente, da questo ritorno allo stato di equilibrio o dalla sua impossibilità, e cioè dalla realizzazione o non realizzazione delle tendenze. Secondo queste due direzioni opposte, di sodisfazione o di contraddizione delle tendenze, la vita affettiva presenterà due poli o aspetti opposti (con tutti gli stati intermedi): gli aspetti del *piacere* o del *dolore*. Questi possono considerarsi gli « affetti » fondamentali o elementari.

Questi due aspetti interessano certamente la « faccia interna » (psichica) della condotta: sono vissuti direttamente in noi stessi, e sono colti solo nell'introspezione. Tuttavia si manifestano anche, in qualche modo, « esteriormente », con reazioni caratteristiche:

399. **I sentimenti, sistemi affettivo-conoscitivi, e loro qualificazione**

— il piacere, con reazioni di ricerca e di approccio;
— il dolore, con le reazioni del « ritrarsi » e della fuga.

Se si tien conto delle differenti tendenze in gioco, da una parte, e, dall'altra, dei differenti « oggetti » a cui s'indirizzano quelle tendenze, gli « affetti » elementari si diversificano e si « sfumano »; si parla allora di *sentimenti*. Que-

sti possono qualificarsi come particolari sistemi « affettivo-conoscitivi », che mettono in rapporto certe tendenze con certi oggetti. Questi oggetti possono essere dati del mondo sensoriale o di quello intellettuale. Nell'uomo, elementi intellettuali sono quasi sempre presenti in ogni complesso affettivo-cognitivo.

La classificazione dei sentimenti è direttamente legata a quella delle tendenze e alla natura dei diversi loro oggetti od obiettivi.

1) *Tendenze personali*: sentimenti « egoistici » (in senso psicologico). Si riconnettono alle:

— Funzioni organiche: i sentimenti (o sensazioni) di fame, sete, sazietà, equilibrio, riposo, ecc.

— Funzioni psichiche:

a) all'affermazione di sè:

nel suo aspetto gradevole o positivo: i sentimenti di fierezza, amor proprio, orgoglio, vanità...;

nel suo aspetto sgradevole o negativo: i sentimenti di rispetto umano, vergogna, invidia....;

b) alla difesa di sè:

nel suo aspetto positivo: i sentimenti di disprezzo, risentimento, odio, vendetta...;

nel suo aspetto negativo: i sentimenti di apprensione, ansietà, paura, angoscia...

2) *Tendenze sociali*: sentimenti « altruistici ». Si riconnettono alle:

— Funzioni sessuali e familiari:

nell'aspetto positivo: i sentimenti di amore, tenerezza, attaccamento...

nell'aspetto negativo: i sentimenti di tristezza, desolazione...

— Funzioni sociali, propriamente dette:

a) al gregarismo:

nell'aspetto positivo: i sentimenti di sicurezza, dipendenza...;

nell'aspetto negativo: i sentimenti di insicurezza, isolamento...;

b) all'imitazione, subordinazione, sommissione;

nell'aspetto positivo: i sentimenti di approvazione, fiducia, rispetto, ammirazione, venerazione...;

nell'aspetto negativo: i sentimenti di inquietudine, insicurezza, abbandono...;

c) alla simpatia, benevolenza, altruismo:

nell'aspetto positivo: i sentimenti di pietà, amore, amicizia...;

nell'aspetto negativo: i sentimenti di rincrescimento...

— In modo particolare, sul piano degli oggetti intellettuali le tendenze daranno luogo a « sentimenti superiori », e specialmente a:

1) sentimenti di curiosità, verità, certezza, incertezza, dubbio, ecc., corrispondenti alle tendenze verso il « vero »;

2) sentimenti di contentezza, pace, sodisfazione morale, generosità, carità, colpevolezza, rimorso, responsabilità, ecc. corrispondenti alle tendenze verso il « bene »;

3) sentimenti estetici di armonia, di equilibrio, di splendore, di bruttezza, di banalità, ecc., corrispondenti alle tendenze verso il « bello ».

— Quando queste tendenze superiori sono in gioco, nel caso di un oggetto « sociale », esse danno origine a sentimenti di amore, benevolenza, carità, dedizione... di un livello ugualmente superiore: amore e carità disinteressati.

— Secondo gli « oggetti » delle tendenze, si potranno distinguere diverse sfumature di sentimenti: es. amore per un congiunto (coniugale), per i genitori (filiale), per i compagni (amicizia), per la nazione (patriottismo), per Dio (religione, nel senso attivo), ecc.

400. Affettività e motivazione: il fanciullo raggiunge i valori attraverso il rapporto affettivo con le persone che lo circondano

Lo stato affettivo influisce profondamente sulla costruzione di una sana motivazione della condotta. La maturità morale è condizionata da un'integrazione delle tendenze e dei « motivi », e da un loro stabile riferimento ad una gerarchia di « valori ». Tale integrazione non è possibile senza una certa capacità « intellettuale » di proporsi dei sistemi di valori, che motivino l'azione e portino alla rinuncia della sodisfazione immediata. Tale capacità è propria solo dell'adulto ben formato. Il bambino, che non dispone di poteri intellettivi sufficienti, raggiunge i valori e si motiva all'azione coerente solo attraverso il *rapporto affettivo* con le persone che lo circondano, prima fra tutte la madre. La rinuncia al proibito e lo sforzo per una condotta lodevole sono motivati allora dal desiderio dell'affetto e della stima dei genitori e degli educatori. Il principio è confermato dall'esperienza, che rivela con quanta impressionante frequenza la delinquenza minorile sia legata a fatti di frustrazione affettiva (estrema severità o indifferenza affettiva, in famiglia o in istituto). *Sviluppo morale e sviluppo affettivo sono interdipendenti* [1].

2. - Le reazioni emotive.

401. *a*) NATURA E TIPI DI EMOZIONI.

L'emozione: affettività e azione

Le reazioni emotive (paura, gioia, collera...) possono essere considerate come aspetti della vita affettiva o come delle azioni. In questo secondo senso, esse appaiono come delle *reazioni innate, simili alle condotte istintive, che però presentano certi caratteri specifici*, soprattutto quelli propri *della fase affettiva*, e inoltre *hanno un aspetto di sregolatezza, di disordine, di disorganizzazione*, che rivela un livello di adattamento poco elevato.

Come la condotta istintiva, la reazione emotiva presenta un carattere « innato » e l'aspetto di comportamento « globale » cioè complesso e interessante tutto l'organismo; inoltre implica pure i bisogni e le tendenze.

In essa ha un carattere affettivo *accentuato*; include, cioè, una tendenza d'intensità molto elevata. La forma di comportamento che implica è disorganizzata, sia internamente che esternamente (reazioni violente, senza carattere di adattamento preciso).

---

1. Cfr. F. MAGISTRETTI, *Il mondo affettivo del fanciullo*. « La Scuola », Brescia, 1953.

Si può allora definire la reazione emotiva: *reazione innata, relativamente complessa, con carattere affettivo molto accentuato e con un determinato aspetto di disorganizzazione e, quindi, un certo grado di adattamento.*

402. Cinque tipi di emozioni

Si possono distinguere *cinque tipi di emozioni* principali, corrispondenti agli « affetti » elementari:

1) emozione di *sorpresa* o di stupore (emozione-shoc), corrispondente all'affetto o sentimento di interesse o curiosità;

2) l'emozione di *gioia*, corrispondente all'affetto « piacevole »;

3) l'emozione di *tristezza*, corrispondente all'affetto « spiacevole »;

4) l'emozione di *paura*, corrispondente all'affetto « spiacevole », ma dove lo stato di contrarietà appare sotto forma di minaccia (dominanza dell'oggetto);

5) l'emozione di *collera*, corrispondente all'affetto « spiacevole » e insieme all'affetto « piacevole », che si manifesta con una reazione insieme di avvicinamento e di fuga; l'ostacolo provoca difesa attiva (dominanza del soggetto) (conflitto di *ambivalenza*).

Come ogni condotta, la reazione emotiva possiede una faccia interna e una esterna. La faccia interna è quella ora sottolineata nella descrizione dei tipi di emozioni.

La faccia « esterna » appare sotto forma di reazione *motrice* e *ghiandolare*, specie di tipo viscerale, interessante:

— la circolazione: accelerazione o rallentamento del ritmo cardiaco; vasocostrizione o vasodilatazione;

— la respirazione: accelerazione o rallentamento del ritmo respiratorio, aumento o diminuzione di ampiezza del medesimo;

— la digestione: arresto delle contrazioni dell'esofago, dello stomaco, dell'intestino;

— le secrezioni: arresto o accrescimento (saliva, lacrime, sudore...). (Alle variazioni delle secrezioni delle glandole sudoripare corrispondono variazioni della resistenza elettrica della pelle: *riflesso psico-galvanico*).

Accanto a reazioni di tipo viscerale, vi sono pure *reazioni di atteggiamento e di mimica*. Es.: 1) reazioni muscolari (tremito, variazioni del tono muscolare, ecc.); 2) reazioni d'espressione propriamente detta, nei muscoli della faccia (gioia, tristezza...), nelle membra (mani levate, difesa, fuga...).

Queste reazioni, considerate isolatamente, non sono molto tipiche e specifiche per ciascun tipo di emozione, ma esse costituiscono dei complessi, abbastanza unitari; vi sono, cioè degli atteggiamenti generali, più o meno tipici delle differenti emozioni. L'educazione e l'ambiente sociale possono influire sullo stabilirsi o il modificarsi di certe espressioni emotive (e dar ragione, quindi, della relativa differenza che si riscontrano nelle espressioni emotive dei differenti popoli e razze)[2].

---

2. Cfr., a proposito di questo presunto relativismo nell'espressione emotiva, S. E. Asch, *Psicologia Sociale*, Torino, SEI, 1958, cap. VII: « L'espressione delle emozioni ».

b) Teorie sulla natura delle emozioni.

403. Teoria centrale dell'emozione: dalla faccia interna alla faccia esterna

1) *Teoria centrale* (propria del senso comune).

Lo stimolo o eccitante dà luogo a un fenomeno di percezione, di conoscenza. L'oggetto, entrando in rapporto con una tendenza, riveste un certo significato e dà luogo a una « esperienza affettiva » (faccia interna) che, a sua volta, provoca delle reazioni organiche determinate (faccia esterna). Così, ad es., si piange perchè si prova della tristezza; si trema perchè si ha paura, ecc.

404. Teoria periferica (James-Lange): dalla faccia esterna alla faccia interna

2) *Teoria periferica* (James-Lange).

Lo stimolo provoca direttamente delle reazioni organiche caratteristiche (faccia esterna) e queste, una volta che sono percepite, danno origine alla faccia interna dell'emozione. Così, non si piangerebbe perchè si è tristi, ma si sarebbe tristi perchè si piange.

La faccia interna è ridotta alla percezione più o meno confusa delle manifestazioni organiche, cioè della faccia esterna. Aver paura è sentirsi tremare, impallidire, fuggire. E quindi, se non vi è alcuna presa di coscienza delle reazioni organiche, non vi sarà faccia interna dell'emozione, *non vi sarà emozione.* Senza percezione dell'aspetto organico, l'aspetto di coscienza resta puramente « conoscitivo », non emotivo. Prova: sembra che non si provi veramente una emozione, se non si prende l'atteggiamento tipico di quella emozione (vedi, ad es., gli attori).

Critica. — 1) L'osservazione introspettiva mostra che quello che costituisce l'aspetto interiore dell'emozione non è tanto la percezione o coscienza delle reazioni organiche concomitanti, ma lo svolgersi di processi propri, con caratteri particolari, specie di tipo affettivo.

2) Buona parte delle reazioni organiche sono ignorate dal soggetto (così il riflesso psicogalvanico, le variazioni nella circolazione, ecc.).

3) Certe reazioni organiche si presentano pure in reazioni non emotive. Es. si trema di paura, ma anche di freddo; il ritmo della circolazione si accelera anche nella corsa, e non solo nella gioia, ecc.

In realtà, faccia interna e faccia esterna sono due aspetti essenziali della reazione emotiva: non si può ridurre uno dei due aspetti all'altro, facendone uno la causa o la percezione dell'altro. Ciò che costituisce propriamente la faccia interna del comportamento emotivo non è tanto un'attività di tipo *conoscitivo*, ma un'attività di un tipo speciale, che possiede un carattere proprio e irriducibile alla pura conoscenza: il carattere *affettivo*, legato al destino delle tendenze.

405. Teoria talamica: dalla eccitazione periferica al livello fisiologico del talamo, e da questo alle due fac-

3) *Teoria talamica* (Cannon, Bard).

La reazione emotiva è un fenomeno che ha origine al livello fisiologico delle regioni talamiche e ipotalamiche (cervello intermedio, diencefalo), sotto l'effetto di una eccitazione generalmente periferica. Da questa regione, l'eccitazione raggiunge « simultaneamente » la corteccia cerebrale (faccia interna) e gli organi di reazione esterna (faccia esterna). Faccia interna e faccia esterna appaiono quindi

simultaneamente e parallelamente, senza che una abbia una preponderanza essenziale sull'altra. Ciò sembra corrispondere meglio alla definizione data più sopra del fenomeno emotivo.

ce, interna ed esterna

c) Significato e funzione delle reazioni emotive.

406. Funzione positiva ma di livello elementare (Janet) delle emozioni

Le emozioni sono solo delle reazioni disordinate, senza finalità, senza utilità per l'organismo, degli « sgorbi dell'istinto »?

Si pensa che le emozioni abbiano una funzione positiva, ma di livello molto elementare: sarebbero risposte semplici, energiche e violente, destinate a far fronte, con mezzi grossolani, ma spicci e rapidamente messi in azione, a situazioni urgenti e d'importanza vitale per l'organismo.

Per Janet, la reazione emotiva sarebbe un derivato dell'azione adattata: quando questa non può realizzarsi (per la troppo grande novità della situazione, la debolezza e la depressione del soggetto, ecc.), la tendenza si attuerebbe con reazioni di un livello inferiore. L'emozione sarebbe l'espressione di un'insufficienza d'adattamento.

d) Il controllo degli stati emotivi.

407. Sviluppo emotivo: specificazione e controllo volontario delle emozioni

È noto (v. psicologia del fanciullo) che la vita emotiva presenta uno sviluppo caratteristico, che inizia alla nascita (con comportamenti emotivi diffusi, indifferenziati e intensamente esteriorizzati) e si svolge fino alla maturità adulta, attraverso un processo di progressiva specificazione delle reazioni emotive, e di controllo sempre più stabile delle loro manifestazioni. La condotta emotiva con l'età diventa sempre meno caotica, meglio adattata alla situazione e anche più socialmente accettabile. Ciò dimostra che la reazione emotiva non è un puro « riflesso », ma implica un'azione impulsiva, più o meno assoggettabile a un orientamento e a un controllo volontario. Blaz così conclude un suo studio della condotta emotiva dei bambini: « Pedagogicamente, si dovrebbe dedurre che l'educazione emotiva può progredire coll'aiutare il bambino a sviluppare forme più adeguate di comportamento, riducendo così la prevalenza della condotta non adattata. Il castigo o la pura disciplina in questo campo non fanno che aumentare il tono emotivo... Occorre invece facilitare l'apprendimento di una condotta adattata, con un aiuto e un esercizio intelligente, e esigendo solo quanto corrisponde al grado di maturazione » [3].

Fa parte dello sviluppo emotivo non solo l'apparire progressivo di forme specifiche di esperienze emotive, ma anche la « capacità di inibizione » degli impulsi emotivi e delle loro manifestazioni.

---

3. W. E Blaz and A. D. Millichamp, *The development of emotions in children*, Univ. of Toronto Studies. Child Devel. Series, n. 4 Univ. of Toronto Press, 1935, p. 44.

CAPITOLO VI

LA FASE OPERATIVA

408. La fase operativa del comportamento

Si tratta della fase propriamente attiva della condotta cioè del *comportamento* in senso stretto, in quanto è una *realizzazione o esecuzione che modifica*, in qualche modo, *i rapporti dell'organismo con il suo ambiente*. Tale comportamento, come ogni condotta, ha un aspetto interno (o psichico) e un aspetto esterno (l'esteriorizzazione della tendenza o intenzione interna).

Nei prossimi capitoli si illustreranno le principali forme di condotta considerate appunto come operazioni.

La condotta come reazione di adattamento all'ambiente

Crediamo utile premettere una breve nota su di una caratteristica fondamentale, comune a tutte le forme del comportamento anche umano e cioè sulla *condotta come sforzo di adattamento*. Ogni organismo vivente, in quanto tale, tende a mantenersi nell'essere e a svilupparsi, nell'interazione con l'ambiente. Ne segue che la relazione fondamentale dell'essere vivente col suo ambiente è una relazione di « adattamento »: l'ambiente infatti ha le sue esigenze e il vivente è capace di modificazioni. Anche le varie forme della condotta umana si possono considerare come « reazioni di adattamento » dell'uomo al suo ambiente (v. teoria relazionale dei bisogni). Una condotta è « adattata » all'ambiente o alla situazione, quando permette la sodisfazione più completa delle tendenze fondamentali alla conservazione e all'espansione della vita.

Si può distinguere uno stato di adattamento da un adattamento « in divenire ». Nel primo caso, la condotta o reazione è già in partenza e una volta per tutte adattata all'ambiente: l'adattamento è prestabilito e fissato fin dall'inizio (es. reazioni « riflesse » elementari). Nel secondo caso, l'adattamento si deve fare, progressivamente: la reazione si modifica secondo le variazioni dell'ambiente. Si tratta di un adattamento « attivo » e variabile (es. reazioni di apprendimento).

Nonostante che, nell'adattamento, la condotta, si modifichi col variare delle condizioni ambientali, il risultato dell'azione è « costante »: pur utilizzando mezzi differentissimi, si raggiunge sempre lo stesso scopo, per una determinata azione. È proprio questa costanza di risultato che permette di definire e caratterizzare le varie condotte.

SEZIONE SECONDA

LE PRINCIPALI FORME DI CONDOTTA

Accenneremo prima alle condotte innate (riflessi, istinti) (cap. I) [1], trattando poi, più a fondo, il problema delle condotte acquisite (capp. II e III), e soffermandoci soprattutto sull'apprendimento (cap. IV). 409.

1. Delle « emozioni », da considerarsi essenzialmente come reazioni « innate », si è già detto nel capitolo precedente, in ragione degli elementi affettivi di cui sono sostanziate.

CAPITOLO I

LE CONDOTTE INNATE. RIFLESSI E ISTINTI

Condotte legate alla struttura originaria dell'organismo

Si tratta di comportamenti che *dipendono esclusivamente*, nella loro forma e natura, *dalle proprietà e condizioni legate alla struttura originaria dell'organismo* (ricevuta per trasmissione ereditaria).

Sono dunque forme di condotta indipendenti dall'azione dell'ambiente; ed è perciò che si oppongono alle forme « acquisite » di condotta.

Si noti, però, che questa indipendenza riguarda solo la « forma » della condotta, poichè l'insorgere di quella condotta è sovente provocato dall'ambiente. Non si confonda poi « innato » con « immutabile ». Infatti, lo schema generale dell'azione, che resta fisso, si adatta nei particolari alle condizioni ambientali. Inoltre, in molti casi si riscontra un progresso, un miglioramento nella reazione innata. Tale progresso può essere dovuto o alla « maturazione » (cioè al fatto dello sviluppo della struttura organica, sotto la spinta di fattori interni, che porta a un miglioramento dei meccanismi organici di esecuzione), oppure, in qualche caso, all'« esercizio » (apprendimento).

410. I riflessi

1. - *I riflessi.*

Il tipo più semplice ed elementare di comportamento innato è la reazione riflessa. Questa si può considerare da un punto di vista « fisiologico » e da un punto di vista « psicologico ».

dal punto di vista biologico

Fisiologicamente, la reazione riflessa si definisce in senso largo, come una *reazione provocata da uno stimolo che agisce su di una terminazione nervosa sensitiva o recettiva;* in senso stretto, come una *trasmissione di eccitazione, relativamente semplice, che mette in comunicazione più o meno diretta una zona afferente e una zona efferente, senza l'intervento dei processi nervosi centrali.*

Es. riflesso di flessione, dilatazione e contrazione della pupilla sotto l'azione della luce, patellare, palpebrale, ecc. (fig. 18).

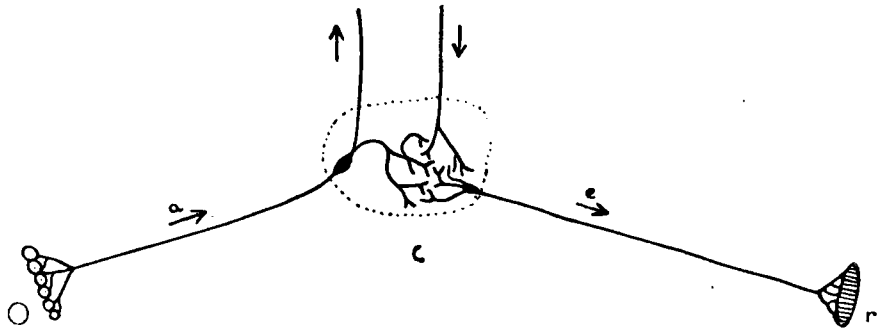


FIG. 18.
Schema del riflesso: o = *organo sensoriale che riceve l'eccitazione;* a = *nervo afferente* (*o centripeto*); c = *centro nervoso che elabora la reazione;* e = *nervo efferente* (*o centrifugo*); r = *organo funzionale, che effettua la reazione.* (*Il riflesso non ha, come appare invece in questa figura, la forma d'un arco, ma quella di un'*« *andata e ritorno* »).

...e psicologico

Dal punto di vista *psicologico,* la reazione riflessa presenta le seguenti caratteristiche:

— è reazione *innata*;

— è reazione *semplice*, nella sua struttura esterna (contrazione muscolare o secrezione glandolare);

— è reazione *stereotipata*: si produce cioè sempre alla stessa maniera;

— è reazione *automatica*, cioè fatale: dato l'eccitante, la reazione si scatena;

— è reazione apparentemente *sprovvista di tendenza*, di « intenzione », e cioè di faccia interna: il fattore « bisogno » non sembra presente nel meccanismo del riflesso, che si produce non appena l'eccitante specifico (luce, percossa, corrente...) colpisce le terminazioni nervose periferiche interessate.

Condizionamento

Questione importante, a proposito dei riflessi, è quella della possibilità del loro « condizionamento », e cioè dell'« estensione » della reazione riflessa, la quale viene a stabilirsi in seguito alla eccitazione da parte di stimoli diversi da quelli abituali, ma ripetutamente connessi con questi. Se ne accennerà, trattando delle forme di apprendimento.

2. - *Gli istinti.*

411.

Diverse eccezioni del termine «istinto»

In senso filosofico, istinto è una « facoltà » o « principio » d'azione, specialmente negli animali (quello che gli scolastici chiamano « estimativa »).

In senso psicologico, la parola istinto si riferisce a un *modo di comportamento*; è allora l'aggettivo che viene usato, e si parla di condotta o reazione istintiva. Si può ancora distinguere, in tal senso, la tendenza o il *bisogno istintivo* e l'*attività o comportamento istintivo*. È in quest'ultimo significato che si tratterà qui dell'istinto.

...e varie caratteristiche della condotta istintiva:

a) CARATTERISTICHE DELLA REAZIONE ISTINTIVA.

...innata

1°) L'istinto è una forma comportamentale *innata.*

Essa dipende cioè totalmente dalla struttura organica ereditaria. È evidente che per poter affermare il carattere totalmente innato di una condotta, bisogna essere certi che essa non abbia potuto subire l'influenza di alcun apprendimento. Si ha tale certezza solo nei casi di reazioni che si verificano *una sola volta* nella vita dell'indi-

viduo (es. la fissazione di certi animali su altri animali-ospiti). Ne casi di reazioni ripetute (es. nidificazione), l'esercizio può influire sulle modalità e la perfezione dell'atto.

...complessa

2°) La condotta istintiva, pure unitaria, è sovente fortemente *complessa*, Si tratta di un'azione che non riguarda solo certi organi, ma l'insieme dell'organismo; inoltre comporta, in genere, una serie di atti subordinati gli uni agli altri, e svolgentisi in un tempo più o meno lungo (es. riproduzione e allevamento dei piccoli).

...rigida

3°) La condotta istintiva è scarsamente *adattabile* alle condizioni variabili dell'ambiente.

Ciò in doppio senso: l'elemento esteriore che dà il via all'azione istintiva non è uno stimolo assolutamente determinato anche nei dettagli, ma piuttosto un oggetto o situazione con carattere più o meno schematico (che permette quindi modalità particolari diverse); la reazione stessa può variare « entro certi limiti ». Si tratta di una adattabilità, che comporta, però, sempre una « costanza di risultato » pur nella variazione dei mezzi usati (es. nidi con materiale diverso).

...cieca

4°) Benchè esteriormente finalizzata allo scopo la condotta istintiva è sempre più o meno *cieca*: il soggetto sembra ignorare lo scopo che persegue.

Ciò sembra provato dall'incapacità abituale dell'animale, ad es., di adattarsi a sostanziali modificazioni introdotte, naturalmente o artificialmente, nel processo normale dell'azione: esso continua in un'azione divenuta ormai assurda o inutile. Ciò non contraddice a quanto detto sopra sul carattere di adattabilità. Questa implica la possibilità di variazioni « sullo stesso tema » (es. processo nidificatorio): non importa invece la capacità di adattarsi a vere « correzioni » che esigerebbero un « nuovo » atto che riporti la situazione allo stadio normale o anteriore.

Sembra tuttavia che si sia constatato qualche fatto di vera « correzione ». In tali casi, può essere intervenuto un certo grado d'intelligenza. Ma qualcuno avanza l'ipotesi che la correzione intervenuta tra due fasi dell'istinto resti inavvertita, mentre sarebbe percepita e neutralizzata una variazione introdotta nel corso stesso di una data fase. Tale interpretazione non è ancora assicurata da esperienze definitive.

...dipende dall'ambiente

5°) Per quanto riguarda il suo inizio e svolgimento, la condotta istintiva dipende dall'*ambiente esterno* (oggetti-stimoli) e, insieme, da condizioni speciali dell'*ambiente interno* (bisogni e tendenze).

Tutte queste caratteristiche sono realizzate in modo completo specialmente nella condotta istintiva dell'*animale*. Nell'uomo, — specialmente all'inizio della vita — esistono certe condotte innate, ma esse non hanno il carattere complesso e organizzato delle reazioni istintive dell'animale. Nell'uomo, è istintivo non tanto questa o quella forma di comportamento, quanto le condizioni interne di certi squilibri, detti appunto « bisogni e tendenze ». Queste « forze » istintive nell'uomo, si possono manifestare in forme comportamentali svariatissime e fortemente influenzate dalle funzioni conoscitive superiori.

---

412. Teorie intorno al meccanismo della condotta istintiva

b) INTERPRETAZIONI DELLA CONDOTTA ISTINTIVA.

Come si spiega il meccanismo che sottende la reazione istintiva? Alcune teorie tentano di spiegarlo, riconducendolo a processi più generali di attività.

1°) La condotta istintiva sarebbe un *insieme di riflessi* (riflessi a catena). Un primo atto riflesso è provocato da un primo stimolo; la reazione che ne consegue porta, sotto la stimolazione dello stesso o di altro eccitante, a un nuovo riflesso, e così via fino a che la catena dei riflessi porta automaticamente al risultato.

Riflessi a catena

Difficoltà di tale teoria: — Come spiegare il carattere unitario della condotta totale che porta a un risultato così preciso, partendo da un insieme più o meno casuale di riflessi elementari? Come spiegare il carattere di adattabilità relativa, di cui sopra?

2°) Bisognerebbe ammettere un certo *potere di regolazione interna*, funzionante come una *conoscenza anticipativa*, che prevederebbe in certo modo il risultato dell'attività e ne regolerebbe il corso. Si farebbe, così, appello — per la spiegazione dell'istinto — a una specie di « intelligenza » o principio di finalità. Ma come spiegare così, il carattere « cieco » della condotta istintiva? Anche nell'uomo, l'atto istintivo non è tanto una rappresentazione, ma un « impulso ». Nell'animale poi, si dovrebbe supporre, per conseguenza, conoscenze straordinarie, per spiegare *le meraviglie dell'istinto* (conoscenze e funzioni corrispondenti, che il resto della condotta animale non rivelano affatto).

Appello all'intelligenza e alla finalità

3°) *I bisogni* e le *tendenze* sarebbero la chiave di soluzione del problema dell'istinto. La realizzazione di ciascuna fase dell'azione corrisponderebbe alla sodisfazione di un bisogno preesistente e al risveglio di un bisogno nuovo. Sarebbe, quindi, la concatenazione dei bisogni che spiegherebbe la concatenazione delle fasi dell'azione totale.

Appello ai bisogni e alle tendenze

La difficoltà di tale interpretazione sta proprio nel fatto dello svolgimento della catena dei bisogni. Com'è che un bisogno « abreato » (cioè sodisfatto) porterebbe al sorgere di un altro bisogno differente e specificamente determinato? Se si pensa a un meccanismo automatico e montato in partenza, sul tipo di una catena di riflessi, si cade nella prima teoria; se si pensa al bisogno, non solo come a uno stimolo interno di natura fisiologica, ma come a una specie di « desiderio » intenzionale, si cade nella seconda teoria, basata sulla « conoscenza ».

Concludendo: il problema dell'istinto resta di difficile interpretazione. Sembra esservi un'instabile contraddizione tra il carattere di relativa « plasticità » e adattabilità dell'istinto, e la sua cecità e « rigidità ». « L'istinto, come la vita, è un mondo chiuso allo sguardo dell'intelligenza » (Bergson). Questa misteriosità dell'istinto rende anche difficile l'impostazione razionale di un sistema di controllo degli istinti. Resta tuttavia accertato che « nell'uomo, le tendenze (istintive), risvegliate da una percezione o da un'immagine, possono essere inibite dal fatto di una *decisione volontaria*, o almeno l'atto, sottomesso ad un giudizio di valore, non ha più normalmente, quel carattere esplosivo che denota l'esercizio dell'istinto lasciato al suo libero manifestarsi. Ne deriva che, nell'*uomo*, la *tendenza si stacca in certo qual modo dall'atto*. Contrariamente a ciò che avviene nell'animale, essa può rimanere puramente potenziale o virtuale » [2].

---

2. R. Jolivet, *Psicologia* (Trattato di Filosofia, III). Morcelliana, Brescia, 1958, p. 355.

CAPITOLO II

LE CONDOTTE ACQUISITE

413. Condotte che dipendono da un contatto con determinate situazioni

Si parla di condotta *acquisita* quando, in parte almeno, il comportamento *dipende da un contatto anteriore con una determinata situazione*, e cioè risulta — per certi aspetti della sua forma e struttura — dall'azione dell'ambiente. Non si tratta, quindi, della prima reazione a una data situazione, ma di una reazione « seconda », che si ripresenta cioè, modificata, per il ripetersi della situazione.

L'« acquisizione » di un comportamento implica il fenomeno della « memoria », cioè in senso latissimo, dell'*attitudine a conservare una traccia dell'azione di uno stimolo, dopo che questo ha cessato di agire*. Quando lo stimolo si presenta per la seconda volta, l'organismo che ne è sollecitato, non è più identico a quello che era alla prima presentazione: oltre le potenzialità innate, possiede ora la *traccia* della prima presentazione. La nuova risposta sarà quindi differente; si dirà acquisita o appresa.

Il problema della memoria e dell'apprendimento sono intimamente connessi: ne tratteremo unitariamente.

1. - La memoria.

414. La memoria - persistenza: modificazione intensiva della reazione

Si possono indicare varie forme di memoria, a seconda dei diversi caratteri delle risposte acquisite. La prima forma è quella di una semplice *persistenza* delle tracce di una reazione nell'organismo. Si dice allora che la modificazione della reazione è di carattere *intensivo*: la modificazione cioè interessa solo il *grado di intensità* della reazione (aumento o diminuzione della forza, dell'ampiezza, della rapidità della reazione). Così, nel fenomeno della fatica, a un certo punto della ripetizione del gesto (all'ergografo, ad es.), diminuisce il rendimento al dinamometro.

In questo senso di persistenza della traccia, la memoria è proprietà della materia in quanto tale, organica e inorganica (es. il foglio che, piegato, conserva la « traccia » nella piega). Nell'uomo e nell'animale, sono esempi di tale memoria le « immagini » (specie quelle consecutive).

In certi casi, oltre il fenomeno della persistenza, vi è pure quello dell'*associazione*: *le tracce si legano e si organizzano*. La modificazione della reazione ha carattere *estensivo*; ciò significa che, da una volta all'altra, la reazione cambia di aspetto e di forma, e non solo d'intensità: si ha l'acquisizione di reazioni « nuove ».

La memoria associativa: modificazione estensiva della reazione

Es. nell'apprendimento della dattilografia: la reazione, col progredire dell'esercizio, si caratterizza con una modificazione intensiva (diminuzione progressiva del tempo di esecuzione), ma anche « qualitativa », e cioè la reazione a un certo punto si « organizza » diversamente (con combinazioni di movimenti, soppressione di gesti inutili, ecc.).

In altri casi, la reazione non sembra nuova, ma è stimolata da eccitanti nuovi, come nel riflesso condizionato: il cibo « visto » ha, a un certo punto, lo stesso valore eccitante (della salivazione) che il cibo « gustato ».

2. - L'apprendimento.

La memoria associativa rende possibile il fenomeno dell'*apprendimento*, che è caratterizzato appunto dalla modificazione estensiva delle reazioni. Questo fenomeno — di importanza capitale per lo sviluppo della intera personalità — può apparire sotto forme diverse. Indicheremo le principali. 415.

a) Forme di apprendimento per associazione.

1°) *Una reazione è provocata da nuovi eccitanti.* — Classico esempio di tale apprendimento, con semplice modificazione degli stimoli, è quello dell'acquisizione di *riflessi condizionati* (dove la reazione resta uguale o simile col variare degli stimoli).

Identica reazione con stimoli diversi: riflessi condizionati

Lo studio della « riflessologia » è stato inaugurato e sviluppato dalla scuola russa. Di Pavlov sono rimaste famose le ricerche sul riflesso della secrezione salivare nel cane. La salivazione si produce normalmente al contatto del cibo con la mucosa della bocca. Facendo suonare un campanello durante la presentazione del cibo, dopo un certo numero di connessioni si ottiene che l'animale cominci a salivare alla sola audizione del campanello. Ecco lo schema del « condizionamento », e cioè del passaggio (*transfert*) di reazione da uno stimolo efficace o incondizionato (S 1) a uno stimolo originariamente neutro o condizionato (S 2) (fig. 19).

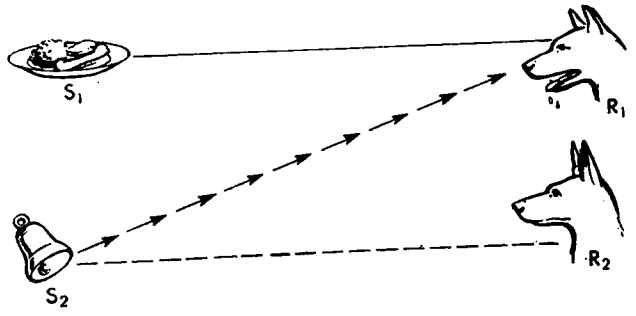


Fig. 19.

Una parte dell'apprendimento, anche nell'uomo, si realizza secondo uno schema simile. Esperienze precise hanno dimostrato la possibilità di « condizionare » il comportamento motorio e riflesso nei bambini e anche negli adulti (nei quali, però, l'interferenza della coscienza e del controllo volontario, rendono più difficile lo stabilirsi e il conservarsi del nesso tra stimolo condizionato e incondizionato) [1].

Reazione nuova per stimoli connessi

2°) *Per la connessione di due eccitanti si produce una reazione nuova.* — Il più sovente, lo stimolo condizionato non provoca una reazione esattamente uguale a quella provocata dallo stimolo incondizionato, ma più o meno differente e originale.

Es. Reazione motrice nei topi (Warner, 1932): S inc. = choc elettrico → Reaz. = salti, gridi; S cond. = vibratore → Reazione = fuga dalla piattaforma. Negli apprendimenti della vita ordinaria, si connettono stimoli diversi (pioggia-nuvole; fiamma sentita e fiamma vista, ecc.) e si stabiliscono risposte sovente diverse (proteggersi - affrettarsi; ritrarsi di scatto - non avvicinarsi).

Reazione imposta artificialmente

3°) In altri casi, *la reazione è in qualche modo artificiale*, ossia è imposta artificialmente dalle condizioni del problema.

Sono i casi di « ammaestramento » degli animali, e, in genere, degli « apprendimenti motòri » (es. imparare a far scattare un meccanismo di apertura di una gabbia). La reazione dev'essere allora inclusa e figurare nel processo associativo, poichè si ha apprendimento dell'« organizzazione » di un nuovo comportamento.

416. *b*) Teorie dell'apprendimento.

In che cosa consiste il processo associativo, di fissazione e fusione delle tracce, che rende possibile l'apprendimento? Varie risposte sono state date, storicamente, a tale questione. Recensiremo brevemente le più importanti.

Riflessi condizionati: comunicazione tra il centro afferente del nuovo stimolo e lo stimolo assoluto per contiguità di eccitazione

1) *La teoria dei riflessi condizionati*

In termini fisiologici, può esprimersi così: *l'apprendimento risulta dallo stabilirsi di una connessione tra una reazione e un nuovo eccitante*, realizzata *a mezzo di una certa comunicazione tra il centro afferente del nuovo stimolo*, da *una parte*, e lo *stimolo assoluto* (incondizionato), dall'altra. Condizione essenziale di questo « smistamento » da un centro afferente all'altro, è la *contiguità di eccitazione*.

1. In ogni apprendimento, anche scolastico, che tenda a stabilire delle risposte automatiche e abituali a determinati stimoli, il condizionamento può essere utilmente valorizzato. Così, in molta parte dell'apprendimento delle *tecniche fondamentali* (leggere, scrivere, calcolare...) e, in genere, dove vi sia da ottenere una risposta automatica, piuttosto che l'uso del pensiero, si potranno applicare i principi del condizionamento, con risparmio di tempo e energia. È poi un fatto che anche una parte delle abitudini di comportamento (ordine, pulizia, o rispetto), specie nei primi anni, si stabilisce per processi di puro condizionamento. E pur non accettando la tesi di Watson, secondo il quale *tutti* gli abiti operativi dell'uomo sono frutto di lento e sempre più complicato condizionamento, possiamo ammettere che in parecchi casi tecniche educative che si ispirano allo schema del condizionamento, possono risultare particolarmente efficaci. È stato notato, ad esempio, che il mantenere una stretta *uniformità* e *regolarità* di comportamento nelle situazioni scolastiche, reagendo sempre allo stesso modo alle mancanze degli allievi, è più producente ai fini disciplinari che il lasciar correre o il castigare severamente. Gli schemi di comportamento regolare e costante tendono a sviluppare abiti operativi funzionanti automaticamente.

Lo schema potrebbe essere:

Stim. incond. → Centro afferente (incond.) → Centro afferente (incond.) → Risp. incond.

Stim. condizionato → Centro affer. (condiz.) → Centro affer. (simile a R inc.) → Risp. simile a R inc.

Fra Centro affer. condiz. e Centro affer. incond. si stabilisce una speciale comunicazione che fa entrare lo stimolo condiz. nel circuito dello stimolo incond., così che esso pure provoca una risposta simile a quella incondizionata.

Tale schema sembra spiegare la prima forma di apprendimento per associazione (quella del *transfert* di una stessa risposta da uno stimolo all'altro). Ma *se la risposta è nuova* (seconda forma di apprendimento per associazione), come si spiega la stimolazione del « nuovo » centro afferente? La teoria suesposta, valendo solo per il caso di *transfert*, che è rarissimo, non è che minimamente utilizzabile.

2) *Teoria dei « tentativi ed errori » o del rinforzamento delle connessioni* (THORNDIKE, HULL). 417. «Tentativi ed errori»

L'apprendimento risulta dalla formazione di date connessioni stimoli-risposte, nell'insieme di risposte e di stimoli possibili, dove l'« effetto » fa da fattore di rinforzamento delle connessioni.

Ecco il testo della ben nota e discussa *legge dell'effetto* formulata da Thorndike: « Delle varie risposte alla stessa situazione, quelle che sono accompagnate o strettamente seguite da sodisfazione per l'attività animale, a pari condizioni, ricorrono più facilmente; quelle che sono accompagnate o strettamente seguite da insodisfazione per l'attività dell'animale, a condizioni uguali, mantengono slegate le loro connessioni, così che si ripresenteranno meno facilmente » (in *Animal Intelligence*. Psychol. Monogr. Suppl., 1898). Legge dell'effetto

A questa « legge » sono state fatte critiche serie, non tanto per negarne ogni validità, quanto per restringerne il valore. J. Nuttin, attraverso una lunga serie di esperienze (riportate nel volume *Tâche, réussite et echec: théorie de la conduite*. Pubbl. Univ. di Louvain, Louvain 1953), dimostra che la sodisfazione o ricompensa agisce solo nella misura in cui riguarda un'attività parziale che è integrata in un'attività più vasta, la quale sola è dinamicamente determinante. L'influenza dell'effetto, e quindi la riuscita dell'apprendimento, è legata a « tutta » la dinamica dell'azione all'esistenza di stati psichici e di tendenze generali (e non a fattori specifici di natura meccanica) [2].

Per Thorndike, l'effetto è uno stato affettivo di sodisfazione che consegue all'eser-

2. Cfr. un'acuta discussione, sull'argomento, di E. ALTEA (in Atti del XI Congresso Nazionale di Psicologia 1956), che ha rifatto parte degli esperimenti del Nuttin.

Si è anche fatto notare al Thorndike (che ha accettato l'osservazione e ne ha anzi provato sperimentalmente la fondatezza), che il termine « sodisfazione » non può necessariamente significare « piacere »: non sempre cose *piacevoli* sono apprese e ricordate più facilmente di quelle *spiacevoli*: (così, parole spiacevoli, come quelle piacevoli, possono essere ricordate meglio di parole neutre). « Sodisfazione » significa piuttosto realizzazione di uno scopo, di un desiderio o soluzione di una difficoltà (dubbio, deficienza, opposizione). Le risposte che hanno un *effetto* nel sodisfare tali finalità, tendono a connettersi, a fissarsi e a riprodursi. Non si accetta, dunque, un'interpretazione « edonistica » della legge dell'effetto.

cizio della connessione. Per Hull, invece, l'effetto è uno stato di rinforzamento della connessione, risultante dalla riduzione di un bisogno. Il meccanismo (tendenziale) che dà ragione dell'effetto è, in definitiva, uguale per entrambi gli autori. *Il rinforzamento è diretto e automatico.*

Obiezioni:

1) non risulta chiaro il modo d'influire del fattore « effetto » sopra una connessione a base fisiologica. Come può uno stato di sodisfazione o di riduzione del bisogno provocare automaticamente una connessione del tipo stimolo-risposta?

2) La semplice contiguità « temporale » tra fattore di rinforzamento e gli elementi della connessione non basta a spiegare uno specifico rinforzamento.

3) In generale, la nozione di connessione tra stimoli e risposte determinate e specifiche, non si concilia col fatto della plasticità e adattabilità del comportamento (istintivo, ad es.), che comporta costanza di risultato, ma raggiunto in modi e con mezzi svariati.

418. Formazione di sintesi o strutture sul piano conoscitivo

3) *Teoria dell'« aspettativa »*

L'apprendimento si realizza attraverso la formazione di sintesi o strutture sul piano conoscitivo, cioè tra elementi percepiti o rappresentati. Il progresso avviene non per connessioni meccaniche tra elementi, ma per *strutturazione di stimoli in unità sintetiche*. Così, il percorso in un labirinto viene appreso per successive sintesi, sempre più comprensive, di relazioni spaziali (influsso delle tesi della *Gestalttheorie*).

Questa teoria dell'apprendimento si collega con il punto di vista generale della *Gestalttheorie*, secondo cui l'individuo *nella sua totalità* apprende, in una interazione con l'ambiente che procura *nuove forme* di percezione, rappresentazione e idee. La soluzione di un problema avviene per l'*insight* e cioè per una percezione intuitiva e globale, per una *comprensione* dei termini del problema nella loro unità. Una situazione di apprendimento è qualcosa di più degli elementi di cui si compone: è una *Gestalt* o configurazione unitaria. L'apprendimento dovrebbe dunque procedere sempre per totalità, e non per assimilazione di elementi separati e non significativi.

Secondo Tolman (*teoria del segnale*), la connessione non si stabilisce tra uno stimolo condizionato e una reazione fino allora incondizionata (tra il suono del campanello e la reazione salivare), ma tra l'« impressione » dello stimolo incondizionato e l'« impressione » dello stimolo condizionato (tra il suono del campanello e l'apparizione del cibo); i due stimoli giungono a formare una tale unità (conoscitiva) che il suono del campanello diventa il « segnale » dell'apparizione del cibo. Tale suono non provoca direttamente la reazione salivare, ma « avverte » l'animale e lo pone in « aspettativa ». Questa teoria pare rispondere meglio ai dati dell'esperienza.

419. Condizioni oggettive

c) LE LEGGI DELLA FORMAZIONE DELLE ASSOCIAZIONI O DELLE SINTESI

1°) *Condizioni di appartenenza.* — Sono le stesse leggi o condizioni della formazione di strutture globali (*Gestalt*) nella percezione (v. cap. II, La fase percettiva).

Prossimità: contiguità nello spazio, simultaneità o successione immediata nel tempo (es. riflesso condizionato).

Somiglianza: la sintesi si stabilisce più facilmente tra elementi simili. (Tuttavia l'azione favorevole della somiglianza ha un limite: bisogna che le parti, pur unendosi, mantengano una certa autonomia).

Buona continuazione: l'unione è favorita, se un elemento « continua » naturalmente nell'altro.

Si fissa e si ritiene, perciò, più facilmente un materiale *significativo* (già organizzato) che un materiale senza senso: es. una melodia, meglio che suoni separati; una frase, meglio che parole staccate e confuse.

Condizioni soggettive, nella motivazione

2°) *Condizioni di motivazione.* — Qui non è il « materiale » che si considera, ma il soggetto che apprende, con il complesso del suo mondo tendenziale. *Perchè le sintesi si formino e l'apprendimento riesca, occorre che il soggetto prenda parte più o meno attiva alla assimilazione del materiale.* Quando il materiale è poco organizzato, bisogna che il soggetto ponga l'intenzione di stabilire la connessione (col desiderio di apprendere, di ritenere...). Occorre cioè nel soggetto la coscienza di un « compito » e l'intenzione di compierlo, (o nell'animale, almeno la presenza di un bisogno e di una tendenza, che possano trovare l'abreazione negli elementi della sintesi da costruire).

Interesse

Si può parlare, quindi, di una legge della « motivazione », detta anche *legge dell'interesse* e anche *legge dell'« effetto »* (ma dove l'effetto è legato a un « compito », ed è fattore di associazione, in quanto fattore di motivazione, incluso nel sistema di tensione che definisce il compito).

420. Presentazione e ripetizione

3°) *Condizioni di esercizio.* — Perchè le sintesi si formino, gli elementi devono essere *dati* e cioè sperimentati ed esercitati. In certi casi, basta una sola presentazione o esecuzione, perchè la connessione sia fatta e l'apprendimento riesca, ma in altri casi è necessaria la *ripetizione* (specie se si tratta di apprendimenti complessi).

L'esercizio

In generale, l'esperienza sistematica ha dimostrato che l'esercizio, sotto forma di ripetizione della situazione o del materiale (*legge della frequenza*) non ha, come tale, un'influenza rilevante[3].

Al fine dell'apprendimento efficace, è importante l'*intervallo* che separa le presentazioni successive. In genere, sembra preferibile distanziare la ripetizione, ma molto dipende anche da condizioni speciali del materiale, delle attività che s'intercalano, ecc. Più efficiente un lungo intervallo quando si tratti di materiale senza senso o di compiti difficili. In ogni caso, l'intervallo non dev'essere troppo grande, se non si vuole che intervengano troppi fattori di oblio.

Metodo globale

Altro fattore interessante, nell'esercizio, è il procedimento di acquisizione, *globale* o *frammentario* (per frasi intere o per parole; per gruppi di movimenti o

---

3. Quando vi è ripetizione, le risposte, nel loro insieme, manifestano un aspetto evolutivo, che si può esprimere quantitativamente: si ha allora una « curva di apprendimento ». Tali curve possono essere di forma diversa, con crescita più o meno regolare, con o senza *plateau*, ecc. Una curva assai frequente, quando i tentativi di associazione sono numerosi, è la curva a S.

per movimenti singoli, ecc.). La maggioranza delle ricerche sull'argomento, sembrano indicare che il « metodo globale » è il migliore. Tuttavia, bisogna tener conto: *a*) dell'età dei soggetti: i ragazzi apprendono sovente più rapidamente con metodo frammentario; *b*) dello stadio dell'esercizio: all'inizio, il metodo frammentario è sovente più efficace, mentre in seguito il metodo globale rende di più; *c*) della lunghezza e complessità del materiale: se esteso e complicato, il metodo frammentario s'impone.

Quello che importa è che l'esercizio sia fatto il più possibile su complessi relativamente organizzati e *unificati*, per *relazioni* che ne legano gli elementi e *significati* e li riconducono a principi sempre più generali e comprensivi. « Di due uomini che dispongono delle stesse esperienze passate e delle stesse capacità innate, quello che *pensa* di più alle sue esperienze e le *lega tra loro in sistematiche relazioni*, sarà quello che ha la memoria migliore » (W. James).

d) La riproduzione o evocazione delle tracce

421. Oltre l'associazione: organizzazione delle strutture attraverso un duplice ordine di fattori

L'associazione non spiega da sola la riproduzione (e cioè *la comunicazione di un processo attuale con una traccia o un sistema di tracce*): non tutte le associazioni danno luogo a evocazione o riproduzione.

Come si stabilisce quella comunicazione? Anche qui, valgono le *leggi generali dell'organizzazione delle strutture*. Il processo attuale corrisponde a un bisogno e provoca una tendenza, e quindi una « tensione », la quale non può essere sbreata che in una direzione, e cioè entrando in comunicazione con certe tracce. È questo l'« aspetto dinamico » del fenomeno di evocazione delle tracce o ricordi.

Fattori di organizzazione che regolano la scarica della tensione nella direzione: sono — qui ancora — *fattori di appartenenza* (tra processi e tracce) e *fattori di motivazione*.

...di appartenenza

1. *Prossimità* temporale tra processi e tracce.

2. *Somiglianza*: la somiglianza è massima, e quindi la più efficace, se il processo anteriore è identico o simile a quello attuale (es. la percezione di una foto richiama la persona conosciuta).

3. *Continuazione*: una traccia può apparire come la continuazione di un processo attuale, perchè essa ha costituito una sintesi con la traccia o le tracce di un processo simile a quello attuale. Su questo si fonda la *legge della reintegrazione*: è possibile *reintegrare una struttura di tracce partendo da un processo attuale*, simile per certi elementi a quella struttura. Es. nodo nel fazzoletto: la vista del nodo richiama l'impegno da eseguire, perchè questa ha costituito una struttura con il nodo, al momento in cui fu fatto; la percezione attuale di una persona, evoca il viaggio fatto una volta con essa.

Inversamente, una traccia o un sistema di tracce può avere una tendenza a continuarsi in un processo attuale (specialmente quello del « ricordare »): qui è la *traccia che tende a comunicare col presente*. Es. esperienze di Zeigarnik e Ovsiankina: i soggetti devono fare compiti numerosi abbastanza semplici (copiare delle frasi, continuare un motivo ornamentale, risolvere piccoli problemi matematici, ecc.). In certi casi il compito può essere terminato, in altri resta interrotto dall'esperimentatore. Risultati: i compiti ricordati per primi sono quelli « interrotti » e il numero dei compiti interrotti ricordati è il doppio dei compiti terminati. Spiegazione: nei riguardi dei compiti interrotti permane una tensione non « risolta », cosicchè essi

La scomparsa delle tracce può realizzarsi sia per la loro dissoluzione o sparizione pura e semplice, sia soprattutto per *interferenza di attività successive* (come provano i fatti di inibizione retroattiva). ...per scomparsa delle tracce

L'incapacità di comunicare con una traccia esistente, può prodursi: ...o per loro «indisponibilità»

1°) per assenza di connessione momentanea delle tracce con l'« io » attuale, cioè con tutto il complesso delle tendenze individuali attualmente in gioco. Questa mancanza di connessione può risultare dall'*assenza di tensione nel sistema di traccia* (es.: esperienze più sopra ricordate di Zeigarnik e Ovsiankina: un compito non terminato è meglio ritenuto che uno terminato, almeno per un periodo di tempo relativamente breve): l'assenza di tensione sembra sopprimere le connessioni col presente dell'individuo, considerato dinamicamente come sistema delle tendenze attuali;

2°) l'incapacità di comunicare con una traccia esistente può risultare anche da *inibizione attiva*, di natura inconscia. Freud afferma che gli avvenimenti sgradevoli sono « rimossi » e cacciati nel « sottosuolo » dell'inconscio; qui esistono come traccia e influiscono sulla personalità, in forma camuffata e simbolica (nel sonno, nei sintomi nevrotici, nelle attività « sublimate » di tipo culturale, religioso, ecc.): resistono però, abitualmente, al richiamo volontario e solo l'« analisi » può farne riaffiorare il ricordo.

Curva della ritenzione o dell'oblio. I risultati della ritenzione e quindi il processo dell'oblio possono rappresentarsi graficamente ed esprimersi matematicamente. Vi è una certa continuità tra « curva dell'oblio » e « curva dell'apprendimento » (fig. 21). 423. Processo e risultati dell'oblio

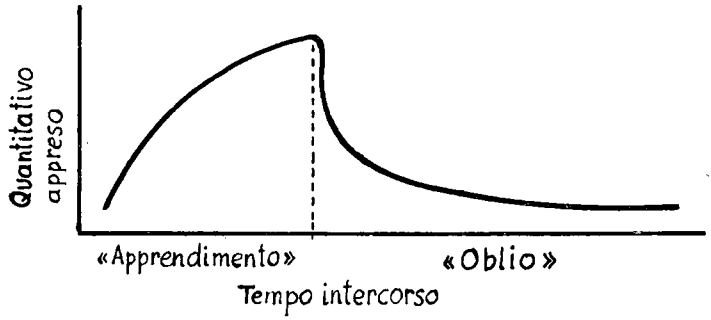


FIG. 21.

La ritenzione diminuisce continuamente in funzione del tempo, ma non proporzionalmente ad esso: molto forte all'inizio, la diminuzione rallenta poi progressivamente. Piéron propone la seguente formula matematica: $m = \frac{K}{t^3}$ o anche $m = \frac{K}{\sqrt{t}}$, e cioè il ricordo (m) è inversamente proporzionale a una certa potenza del tempo, o alla radice quadrata del tempo.

424. Variabilità del tasso di oblio

Condizioni di una buona ritenzione (e quindi di un oblio ridotto). Se l'andamento generale della curva della ritenzione è più o meno definito, più difficile risulta stabilire il tasso di oblio che si verificherà in una data situazione di apprendimento. Esso varia secondo gli individui, il materiale, ecc.

Ecco alcuni risultati generali a proposito delle condizioni connesse col materiale da apprendere:

1) L'oblio è minore per un *materiale organizzato e significativo.*

2) L'oblio è tanto minore quanto più grande è *la quantità di materiale* memorizzato. Ciò dipende dallo sforzo maggiore posto per l'apprendimento.

3) L'oblio è minore per il *materiale affettivamente piacevole* (v. teoria della « rimozione » di Freud).

4) L'oblio è minore per compiti *incompleti* (v. sopra).

5) L'oblio è relativamente minore per *apprendimenti di tipo motorio* (sports, guida, ecc.).

CAPITOLO III.

L'AUTOMATIZZAZIONE DELLE CONDOTTE ACQUISITE

LE ABITUDINI

425. Automatismi motori, abitudini e abiti

Quando una reazione acquisita col processo di apprendimento è ripetuta molte volte, essa viene ad assumere delle caratteristiche nuove che ne fanno un comportamento di tipo speciale: gli *automatismi*, specie motòri o *abitudini*.

Dal punto di vista della faccia esterna, gli automatismi sono reazioni « stereotipate », cioè eseguite sempre in modo sensibilmente uguale, anche in situazioni molto diverse (es. scrittura, guida di veicoli, dattilografia, suonare strumenti musicali, ecc.).

Dal punto di vista interno, le reazioni automatizzate possono svolgersi *fuori di ogni controllo conoscitivo* del soggetto; sono dette quindi inconscie (v. la parte su « i livelli » della vita psichica, per una giusta interpretazione del termine). La faccia interna è, in ogni caso, ridotta (fisiologicamente: gli automatismi sono sotto il controllo nervoso di meccanismi situati nel midollo spinale e nel cervello « inferiore »; di qui il loro carattere inconscio). Si tratta dunque di reazioni motrici simili a quelle di tipo *riflesso*: i riflessi sono automatismi « innati », le abitudini motrici sono automatismi « acquisiti ».

Abitudini e « abiti ». Nella letteratura morale, ascetica e pedagogica, è molto usato il termine « abito » con un significato più ristretto di quello ora illustrato a proposito degli automatismi motòri o *abitudini*. Oltre le « abitudini » (motòrie) esistono gli « abiti » intellettuali (scienza) e « morali » (virtù). In genere nella nostra trattazione i due termini sono usati indiscriminatamente ricoprendo tutto il campo.

La trattazione, fatta più sopra delle leggi dell'associazione e dell'apprendimento interessa già a fondo il problema dell'abitudine, in quanto questa è appunto la risultante di un processo di apprendimento, in cui il lungo esercizio ha provocato l'automatizzazione.

Tuttavia per l'importanza pedagogica dell'argomento, daremo ancora qualche principio psicologico riguardante la natura dell'« abito » e specialmente la possibilità della sua formazione e distruzione.

426. Caratteristiche delle abitudini e degli abiti

1. - Caratteristiche fondamentali dell'abitudine.

1) *Propensione.* — L'abitudine inclina l'individuo a porre, in una data situazione, la condotta già posta prima nella stessa situazione. Tale proprietà dell'abitudine può essere espressa nei termini del *principio della identità parziale*: « una parte della situazione che provoca una reazione definita, può richiamare in seguito la stessa reazione sia in parte come nella sua totalità » (es. si va in camera per cambiarsi e uscire; ad un certo punto ci si accorge che ci si spoglia e ci si appresta ad andare a letto).

2) *Facilitazione.* — L'abitudine semplifica i movimenti e i procedimenti, li rende più rapidi e più accurati e ne diminuisce la fatica (es. la fatica del guidare un auto o del suonare è enorme, all'inizio dell'apprendimento; quasi inesistente, quando i movimenti sono organizzati e automatizzati).

3) *Automaticità.* — L'azione abituale tende a sganciarsi dal controllo attentivo. Gli abiti sono essenzialmente inconsci nel loro svolgimento. Non è che manchi in essi la motivazione, ma essa si è come « cristallizzata » e opera senza che il soggetto ne abbia esplicita coscienza (il volervi « insinuare » il controllo attentivo disturba il processo abitudinario). È questo un fatto importante nell'economia della vita psichica: è resa così possibile la *concentrazione sui problemi generali di adattamento e di espansione dell'esperienza*, senza doversi « perdere » nei dettagli del comportamento motorio e mentale, che procede autonomamente. « Dobbiamo rendere automatico e abituale, il più presto possibile, il più gran numero possibile di azioni utili... Più i dettagli della nostra vita quotidiana possono essere abbandonati alla custodia priva di sforzo dell'automatismo, più i nostri poteri mentali superiori saranno liberi nel loro specifico lavoro » [1].

4) *Persistenza.* — Un'azione resa abituale con lungo esercizio, tende a persistere nella stessa forma, anche se l'ambiente che ha evocato le prime reazioni è cambiato radicalmente. Così si spiega la persistenza di abiti infantili e adolescenziali nell'età adulta. Si tratta di un vero *arresto dello sviluppo* nel comportamento (detto, tecnicamente, *fissazione*). Di qui le difficoltà della « rieducazione », e cioè del cambiamento di abiti indesiderabili: questi *resistono* spontaneamente agli sforzi coscienti di distruzione.

427. Principi intorno alla formazione o alla distruzione degli abiti

2. - Alcuni principi psicologici sulla formazione e distruzione degli abiti.

1) *Iniziare immediatamente e risolutamente* la formazione dell'abitudine desiderata, non appena se ne sia decisa la necessità, neutralizza gli effetti *paralizzanti* del procrastinare e dell'evadere dall'impegno preso (anche l'abito del procrastinare si rafforza con l'esercizio!).

Risulta efficace, a tal fine, utilizzare subito ogni elemento « emotivo » (commozione per un'idea profonda, esemplarità trascinante di un amico, ecc.) di cui si abbia esperienza, e che spinga nella direzione dell'abitudine da formare.

2) *Fortificare ogni risoluzione, agganciandola al più gran numero possibile di tendenze e di motivi*, personali e sociali, serve a rinforzare l'azione, con l'« effetto » di molte tensioni che essa concorre a ridurre.

---

1. W. JAMES, *Principles of Psychology*. Holt, New York, 1890 vol. I, p. 122.

A ciò possono concorrere circostanze e motivi diversi, come: prendere impegni incompatibili con il « vecchio uomo », compromettersi pubblicamente per il nuovo comportamento, ripromettersi una « ricompensa », ecc. Così, ogni successo nell'azione da fissare, porta una sodisfazione a molte tendenze anche secondarie, ed è favorita una resistenza da molti lati alla tentazione di « smobilitare ». Si tratta soprattutto di *caricare l'azione di valore dinamico, collegandola al « piano di vita » o ideale,* che ogni uomo tende a stabilirsi e che più profondamente lo sodisfa come personalità totale [2].

3) *Non ammettere alcuna eccezione,* assicurando la continuità dell'esercizio, risulta assolutamente essenziale per la formazione dell'abito. Chiamare un ragazzo cinque volte, senza esigere una risposta immediata, concorre a formare in lui l'abitudine della disobbedienza quattro volte più fermamente che l'abitudine dell'obbedienza.

4) *Togliere un'abitudine risulta più difficile che acquistarne una nuova,* poichè bisogna disorganizzarne prima una antica (v. effetto dell'inibizione retro-attiva e, più sotto, il fenomeno del transfert negativo). È più « economico » imparare bene la prima volta!

Il compito di distruggere un abito indesiderabile è facilitato, se l'*attenzione* (e cioè il pensiero sotteso da una tensione) è diretta esclusivamente sul nuovo comportamento, evitando il più possibile di pensare all'antico (l'idea ha valore dinamico: porta all'atto). Un cambiamento nell'ambiente (es. la classica « fuga dai cattivi compagni ») e la cura di nuovi interessi sono producenti al fine di togliersi dal campo percettivo della « antica vita ».

Anche ai fini dell'eliminazione di una condotta indesiderabile, è molto efficace, il *gettarsi decisamente e totalitariamente a fare in coerenza* con la nuova risoluzione. La morte di una vecchia abitudine può essere decisa con l'acquisizione, immediata e perfetta (se possibile), di una nuova abitudine che la contrasti. (Bisogna però badare che tutto può essere compromesso fin dall'inizio da « sconfitte » intervenute perchè si è preteso subito la « perfezione »).

5) *Vari metodi sono stati saggiati per l'eliminazione delle abitudini.*

Ripetere volontariamente l'azione abituale, quando non vi è tendenza spontanea a farlo. Dunlap ha condotto una serie di esperienze per provare l'ipotesi che la ripetizione può essere adottata non solo per formare, ma anche per dissolvere gli abiti.

Es.: per distruggere l'abitudine di dattiloscrivere « hte » invece di « the », faceva scrivere volontariamente « hte » durante parecchi periodi di esercizio, mentre il soggetto doveva dirsi che quella era una « parola » che non avrebbe mai più scritto in futuro se non deliberatamente. Dunlap sostiene di aver « guarito » parecchi balbu-

---

2. Il valore *psicologico* di un alto ideale di vita specie se comporta la sicurezza di un'assistenza straordinaria della Grazia (comunicata nella preghiera e nei Sacramenti) è indubbio. Anche le *tendenze religiose* che abbiamo riscontrato presenti come componenti dei bisogni fondamentali dell'uomo, possono essere utilizzate come fonte di motivazione per l'inibizione di abiti « cattivi » e la formazione di abiti « buoni ».

zienti, facendoli balbettare volontariamente per un certo tempo, finchè non avevano raggiunto il controllo del loro apparato vocale [3].

Ridurre gradualmente lo stimolo. - - Es. se un bambino è stato abituato a dormire con la luce accesa, si potrà togliergli quel condizionamento diminuendo progressivamente ogni notte. Così l'abitudine si rompe senza creare allarme e resistenze psichiche.

Associare uno stimolo piacevole con uno spiacevole. — Il metodo fu sperimentato da M. C. Jones per togliere a dei bambini la paura dei conigli. Un coniglio veniva mostrato al bambino, mentre questi stava mangiandosi un dolce. La presenza del coniglio diveniva piacevole come il dolce! È evidente però che, nella situazione riportata, dovevano essere realizzate alcune condizioni: il bambino doveva essere affamato, il dolce appetitoso, e il coniglio tenuto a debita distanza. Così la reazione piacevole al cibo veniva rinforzata e la reazione di paura gradualmente eliminata. La reazione al cibo era « dominante », nella situazione (altrimenti, sarebbe stato possibile che il coniglio condizionasse il bambino ad aver paura anche del cibo!). Così la paura si elimina in condizioni sfavorevoli all'esperienza di paura. Pavlov parlava, in questi casi, di « estinzione sperimentale », e la psicanalisi, nella situazione psicoterapica, cerca di realizzare un risultato del genere: la « catarsi » (o purificazione delle emozioni) è realizzata, quando il paziente, nell'atmosfera impersonale della sala del consultorio psicanalitico, rivive un'antica esperienza emotiva senza che questo dia luogo ad alcuna reazione emotiva. Quando il soggetto riesce a disensibilizzarsi a situazioni che prima erano stimoli adeguati a una risposta emotiva, si effettua un « adattamento negativo » (come quello ottenuto da una madre che voleva togliere al suo bambino la paura dell'oscurità: fece prima indovinare al bambino cogli occhi bendati quali oggetti vi fossero sul tavolo, facendoglieli esplorare con le dita; poi il « gioco » fu fatto nell'oscurità, senza che il bambino fosse bendato. Il bambino si disensibilizzò o *si adattò negativamente* all'oscurità, superando senza scosse la soglia di stimolazione emotiva).

I metodi ora accennati sono stati formulati soprattutto sullo sfondo della dottrina associazionistica e « connessionistica ». Pur offrendo utili spunti per il controllo delle abitudini, devono essere accettati con cautela, date le riserve da farsi a quelle teorie, anche dal punto di vista scientifico.

In ogni caso, devono essere integrati con metodi più « comprensivi », che tengano meglio conto della *personalità globale* e delle leggi dell'organizzazione psichica, poste in evidenza soprattutto dalla « teoria della forma ».

3. - Il « transfer » dell'apprendimento e delle abitudini.

428. Il problema dell'influsso di una condotta acquisita su un'altra condotta (il «transfer»)

Una condotta appresa o un'abitudine una volta formata in un dato campo di attività possono influire su un'altra condotta o su un altro campo affine di attività? Per esempio, l'accuratezza e la precisione assimilate nella traduzione

3. Cfr. K. DUNLAP, *Habits: their making and unmaking*, 1932, cap. 10: « Eliminazione di specifiche abitudini cattive ». Il Dunlap non esita ad applicare il suo principio anche ad abitudini moralmente riprovevoli. È evidente che, anche se fosse confermata la validità di tale metodo, esso non potrebbe venire applicato indiscriminatamente. Certi atti che sono intrinsecamente immorali non possono essere ripetuti volontariamente anche se vi fosse la probabilità che, a lungo andare, ciò potesse portare alla soppressione dell'abitudine. Vi sono altri mezzi, meno pericolosi, per raggiungere la « guarigione » o la « conversione ».

latina si trasferiscono al campo matematico? Il ragazzo che impara ad essere onesto in scuola, lo sarà anche necessariamente in famiglia o nel gioco? È il problema della diffusività o trasferenza (*transfer*) dell'esercizio.

Storicamente, il problema — vivo da sempre, in quanto la soluzione positiva di esso era il presupposto indiscusso di tutta l'organizzazione scolastica e educativa tradizionale — è stato posto scientificamente da W. James, che fece le prime esperienze su se stesso. Dopo una memorizzazione di versi del *Paradiso Perduto* di Milton, non riscontrò alcun miglioramento nella memorizzazione di altro materiale simile. La negazione dell'esistenza di vero transfer sembrò confermata da altre esperienze (di Thorndike, su materiale da memorizzare, di Hartshorne e May [4] su abiti morali); ma una certa consistenza del transfer fu provata e spiegata specialmente da Judd.

Le conclusioni degli studi sull'argomento, possono essere così sintetizzate:

1) Il transfer avviene in alcuni casi perchè elementi identici nelle due situazioni ne favoriscono l'integrazione (*la teoria degli elementi identici* di THORNDIKE tende a spiegare così tutti i fenomeni di transfer) [5].

2) *Il transfer avviene abitualmente perchè si colgono i principi o i metodi generali* che si applicano nei vari casi (*teoria della generalizzazione* di Judd).

L'elemento importante è, qui, l'*organizzazione di strutture mentali ampie e significative*, applicabili a situazioni diverse. Attraverso il riferimento a tali organizzazioni dell'esperienza, un abito o un apprendimento rinforza l'altro che gli è affine [6].

---

4. Cfr. H. HARTSHORNE, M. A. MAY and F. K. SHUTTLEAORTH, *Studies in the organisation of character*. Macmillan, New York, 1929-1930. In quest'opera monumentale e metodologicamente esemplare in 3 volumi, gli autori concludono che gli abiti (morali) si formano in modo da rispondere solo a situazioni specifiche. « Le condotte sono correlate solo nella misura in cui sono uguali... La tendenza all'inganno, la cooperazione, la perseveranza, l'inibizione sono gruppi di *abiti specifici*, piuttosto che tratti generali... La conoscenza del bene e del male è una cosa specifica, da applicare a specifiche situazioni che il ragazzo incontra » (op. cit. pp. 373, 105, 108). Sono state fatte precise obiezioni a questa teoria, influenzata dallo sfondo behavioristico su cui gli Autori si muovono. Così, G. W. Allport, dopo un'acuta analisi critica dei risultati della « Character Education Inquiry » di Hartshorne e May, conclude: « La dottrina secondo la quale tutto il comportamento (e quindi la personalità) è composta interamente di infiniti abiti *specifici* [e non di tratti *generali*] è, per molte ragioni, inaccettabile » (*Personality: a psychological interpretation*, New York Holt, 1931, pp. 250-257).

5. « Un cambiamento in una funzione altera un'altra funzione solo per il tanto che le due funzioni hanno, come fattori, elementi identici... Il cambiamento nella seconda funzione è semplicemente il risultato necessario dell'influenza dell'alterazione di quei suoi fattori che erano pure comuni alla prima funzione e che perciò sono stati alterati dall'esercizio di questa. Esempio concreto: un miglioramento nell'addizione modificherà anche l'abilità di un individuo nella moltiplicazione, perchè *l'addizione è assolutamente identica con una parte della moltiplicazione* e perchè certi altri processi, come i movimenti degli occhi e l'inibizione di tutti gli altri impulsi che non siano quelli matematici, sono in parte comuni alle due funzioni » (E. L. THORNDIKE, *Educational Psychology*, New York, Columbia University Press, 1913, vol. II, pp. 358-359).

6. « Quando un allievo riesce a cogliere pienamente una *generalizzazione* scientifica o quando arriva a vedere un'ampia raggera di *relazioni*, egli acquista indipendenza e larghezza di potere intellettuale, e diventa capace di « trasferire » il frutto dell'esercizio a situazioni che sono differenti da quelle in cui si era prima esercitato. La cosa che più impressiona nell'intelligenza umana è la sua capacità di convogliare alla soluzione di ogni problema incontrato dall'individuo, una grande massa di esperienza personale e sociale » (C. H. JUDD, *Educational Psychology*. Boston, Houghton Mifflin Co., 1939, p. 514).

3) Pur essendoci una tendenza spontanea del materiale appreso o degli abiti operativi alla diffusività, tuttavia il transfer dipende in buona parte *dalle condizioni del soggetto*, dall'impegno che esso pone a *favorire il transfer.*

Se questi è abbastanza intelligente e sperimentato da riconoscere i rapporti tra le situazioni, se usa tecniche atte a facilitare la « diffusione » dell'esperienza da un tipo di esperienza a un altro, se fa sforzi espliciti per connettere le varie situazioni alle quali il suo esercizio può essere applicato, il transfer è facilitato. Così, fu notato che gli scolari abituati a esser puliti nei loro lavori scolastici, miglioravano anche nella pulizia a casa, *quando la pulizia era inculcata come un ideale applicabile a molti casi della vita.*

Così pure, un determinato esercizio nel pensiero logico poteva portare un miglioramento nella soluzione di problemi geometrici, quando veniva posto l'accento sul valore dell'apprendere a ragionare logicamente. *Ideali coscienti* aiutano colui che apprende, a formarsi delle modalità generali di pensiero e di azione. Ponendo la *generalizzazione* come scopo dell'insegnamento, Judd conclude: « lo sviluppo consiste nel fornire all'individuo il potere di pensare astrattamente e di formare idee generali. Quando ciò è raggiunto, il transfer si è stabilito, poichè è proprio della generalizzazione e dell'astrazione diffondersi al di là delle esperienze particolari, da cui han preso origine [7]

---

7. C. H. Judd, *Psychology of Secondary Education*, Boston, Ginn & Company, 1927, p. 441.

CAPITOLO IV

LE CONDOTTE INTELLIGENTI

1. - Definizioni e distinzioni.

429. Intelligente = acquisito; intelligente = percezione di appartenenza interna con la mediazione di un'attività di immaginazione e di rappresentazione

Nel senso più lato, una condotta intelligente è una condotta che permette un *nuovo adattamento* alla situazione, e risulta da un processo di *acquizione*. « Intelligente » s'oppone, in tal senso, a « istintivo » (non acquisito).

In senso più stretto, il termine « intelligente » è usato per qualificare le condotte di adattamento nuovo, nelle quali l'*adattamento risulta dalla percezione di un rapporto di appartenenza interna tra i vari elementi della situazione*.

E cioè, nell'atto intelligente si coglie il carattere di riferenza o dipendenza di un elemento dall'altro (es. problema di Pitagora): non è solo la contiguità spaziale o temporale tra gli elementi (necessità estrinseca) che viene colta, ma il fatto che un elemento « porta » all'altro per una specie di « necessità interna ».

Vi sono casi in cui si coglie quella appartenenza interna dei lati della situazione o del problema utilizzando la *memoria*, poichè i dati non sono offerti tutti inizialmente: bisogna ricercarli e richiamarli, e quindi la prima reazione è fatta a caso.

Ma vi sono altri casi, in cui si arriva a cogliere la soluzione del problema per mezzo di un'attività di *percezione* o di *comprensione*, poichè *gli elementi sono dati integralmente nella situazione iniziale* (es. un labirinto visivo, in cui il soggetto può vedere tutti i « meandri »; un problema matematico, di cui sono dettati tutti i dati). Allora, la reazione o la soluzione potrà apparire come immediatamente adattata, senza sforzo progressivo di « tentativi e errori », o meglio come adattata « tutto d'un colpo » [1].

1. La curva che rappresentasse tale processo si esprimerebbe con un segno di caduta *brusca*, dall'« ignoranza » perfetta alla soluzione perfetta.

Veramente il cogliere la relazione di appartenenza interna importa, sovente, oltre che una semplice attività di *percezione*, anche un processo di *rappresentazione* (immaginazione), per far apparire la relazione in una situazione che già la conteneva ma solo implicitamente. E nella misura in cui entra la rappresentazione, interviene un'attività di « invenzione ». Perciò, la condotta intelligente è spesso considerata dipendente dall'attività « inventiva », oltre che da quella « comprensiva ».

Si suole anche indicare l'intelligenza come *capacità di risolvere problemi. Bi-tra elementi di una situazione, in maniera più o meno immediata, per la mediazione di un'attività di immaginazione e di rappresentazione.*

Si vuole anche indicare l'intelligenza come *capacità di risolvere problemi.* Bisogna però notare che non ogni soluzione di problemi è dovuta ad attività intelligente. Anche l'attività istintiva tende a risolvere situazioni problematiche. Inoltre, non sono soluzioni intelligenti quelle *dovute al caso* (cioè senza comprensione dei dati del problema), quelle *dovute all'apprendimento* o all'esperienza passata (la comprensione è realizzata anteriormente e ora si applica solo una soluzione bell'e fatta), ma solo quelle dovute alla *comprensione* attuale dei dati del problema, che implica generalmente un processo di *percezione* dell'insieme della situazione, di *rappresentazione* e quindi d'*invenzione.*

435. Il processo della comprensione

2. - Natura del processo intellettivo.

Come avviene il confronto intelligente dei dati (o comprensione, « messa insieme ») e quindi la scoperta o invenzione della soluzione? Il processo non è facile a spiegarsi dal punto di vista della psicologia scientifica.

Alla base della percezione di ogni situazione problematica vi è un bisogno; cioè, il disadattamento in cui il soggetto si trova di fronte al problema provoca il sorgere di una « tendenza » e quindi di una tensione che dovrà « scaricarsi » in una certa direzione, quella appunto della soluzione del problema. La prima soluzione tentata sarà quella che possono procurare le reazioni istintive o innate. Se queste risultano inadeguate, il soggetto farà appello alle tracce dei processi anteriori: con la « memoria » cercherà di dare una soluzione. Ma nelle situazioni sopra descritte, si suppone che non esista una soluzione anteriore che risolva tutto il problema, e quindi le tracce del passato potranno fornire, semmai, solo una parte della soluzione. Questa, dunque, sarà dovuta a un processo di « ricostruzione » o « ristrutturazione » dei dati della situazione, che utilizzi quelle tracce parziali ed « elementi nuovi » forniti dalla situazione attuale. In questo sta il carattere d'invenzione, proprio delle condotte intelligenti.

431. Ricerca, ipotesi, soluzione

3. - Valore e dinamismo dell'ipotesi.

La soluzione a volte si presenta quasi da sola, senza sforzo mentale da parte del soggetto; ma il più spesso essa è oggetto di una vera *ricerca.* Tale ricerca, nell'*uomo*, si esprime sotto forma di *costruzione di ipotesi*, e cioè di soluzioni prospettate, da verificare ulteriormente. Come nasce un'ipotesi?

Essa nasce dai dati stessi del problema, che portano a formularla preferibilmente in certe direzioni. Ma essa dipende pure dall'*esperienza passata* del soggetto: questi

pone in rapporto certe tracce del suo passato mentale con i dati della situazione attuale che presentano con esse una certa *somiglianza*.

L'ipotesi può sorgere improvvisamente, senza che il soggetto possa dire di averla ricercata; ma in generale, essa nasce da un processo di *esitazione* e di ricerca in molte direzioni. Il meccanismo della sua formazione è, tuttavia, sempre misterioso: essa risulta da un lavoro in gran parte inconscio (anche se preparato da un lavoro più o meno lungo di riflessione cosciente).

Costruita l'ipotesi, avviene la sua *verifica*. Questa è, a volte, immediata: il soggetto « sente » che « quella è la soluzione buona ». In altri casi, deve intervenire un *ragionamento* più o meno complesso [2].

4. - Il ragionamento.

432. La ristrutturazione del campo percettivo mediante il ragionamento

Dal punto di vista percettivo o conoscitivo, il nuovo adattamento dell'individuo alla situazione problematica avviene quando la situazione o, meglio, il campo percettivo corrispondente si è « trasformato » o ristrutturato. La soluzione intelligente al problema appare proprio al momento della trasformazione, quando cioè gli elementi della situazione acquistano bruscamente nuovo valore funzionale. Avviene qui, in modo istantaneo e totale, ciò che avviene progressivamente e parzialmente nel processo di apprendimento. Questo si realizza, nell'uomo, *soprattutto nel ragionamento*, forma superiore di condotta intelligente.

Anche il ragionamento suppone un problema, posto sotto forma di termini (premessa e conclusione) tra i quali esiste una relazione (espressa con un giudizio), la quale non è percepita inizialmente. Il rapporto tra i termini è colto per la mediazione di un nuovo termine supplementare (termine « medio ») che ha già qualche rapporto coi termini in questione. Ma perchè la « mediazione » riesca, il termine medio deve potersi « trasformare » e cioè considerare da punti di vista diversi. Anche qui la funzione di « mediazione » implica il processo di « trasformazione » o ristrutturazione.

CONCLUSIONE GENERALE.

Le condotte intelligenti, in senso largo, comprendono alcune condotte di apprendimento e le condotte intelligenti in senso stretto, di cui si è detto ora. Sia per l'apprendimento, come per l'atto di comprensione intelligente, il processo fondamentale è uguale: si tratta sempre della *formazione di sintesi o strutture nuove* tra elementi originariamente separati. Nei due casi, vi è un

2. Gli psicologi dell'educazione, ai fini di una buona formazione intellettuale, ritengono indispensabile per l'allievo l'abilitarsi a un'accurata e completa valutazione delle soluzioni o conclusioni ipotetiche. « Ciò significa 1) che il soggetto dovrebbe determinare se la conclusione sodisfa pienamente le esigenze del problema; 2) se la soluzione non è contraddetta da altri fatti o principi già sicuramente acquisiti; 3) dovrebbe deliberatamente cercare esempi contrari che potrebbero gettare il dubbio su quelle conclusioni... Questi procedimenti sono facilitati non solo dall'abilità di « situare » e organizzare opportunamente i dati, ma anche da capacità di *sospensione del giudizio* e di *valutazione critica* » (A. I. GATES et al., *Educational Psychology*, New York, The Macmillan Co., 1942, p. 484). Si veda pure, per tutta la problematica sul pensiero, l'ottima monografia: *The Psychology of Thought and Judgment*, di D. M. JOHSON (New York, Harper & Brothers, 1955).

processo di *comprensione*, corrispondente a una relazione di appartenenza tra gli elementi.

La comprensione è però realizzata diversamente: nell'apprendimento, la comprensione o « messa insieme » è realizzata con la mediazione del processo della *memoria*, e comporta quasi sempre una reazione *motrice* determinata. Il soggetto deve « sperimentare » che uno dei due termini « porta » all'altro. Nelle reazioni intelligenti, in senso stretto, la comprensione può essere realizzata sul piano percettivo iniziale, poichè gli elementi sono dati tutti all'inizio e comportano, inoltre, legami di appartenenza intrinseca; ma siccome la comprensione esige un'attività d'invenzione, devono intervenire pure processi di rappresentazione e immaginazione. Ciò spiega come la sintesi si trovi precostituita, anteriormente all'esecuzione dell'atto d'intelligenza, e che tale atto possa realizzarsi « di colpo » in modo adeguato [3].

3. Sui rapporti tra intelligenza umana e intelligenza animale si veda la Sezione III.

SEZIONE TERZA

I LIVELLI DELLA CONDOTTA E LA LORO SINTESI

LA PERSONALITÀ.

433. Dall'io all'io (personalità) sintesi di tutte le forme e livelli di condotta psichica

È un fatto d'esperienza comune il riconoscere che le differenti fasi e forme della condotta, percezione, rappresentazione, affettività, apprendimento, soluzione intelligente di problemi) sono riportabili a un *unico centro dinamico*, che è l'origine e il principio unificatore di tutte quelle operazioni. Questo centro si designa col termine « io » o « soggetto », e si può caratterizzare come il centro più o meno unificato e « integrato » delle tendenze e delle conoscenze.

Quest'« io » appare anche come centro di conoscenza di se stesso (*autocoscienza*). La *coscienza* è appunto, psicologicamente, la conoscenza che il soggetto ha delle sue tendenze e operazioni: attività essenzialmente *riflessiva*.

Il fatto che tale coscienza non si dimostri identicamente presente in *tutte* le operazioni, pone il problema dei *livelli di coscienza nella condotta*. Si possono, infatti, individuare gradi diversi di coscienza, da quello delle condotte inconscie al grado massimo di coscienza nella condotta volontaria.

CAPITOLO I

L'INCONSCIO

434. L'inconscio psicologico

Si possono distinguere *attività inconscie in modo permanente*, che non si possono conoscere in se stesse, ma solo dal di fuori (es. respirazione, circolazione, trasmissione nervosa, ecc.), reazioni a sola faccia esterna (*inconscio organico*); e *attività momentaneamente inconscie*, che possono ridiventar coscienti perchè già lo furono, reazioni a faccia interna solo virtualmente assente (*inconscio psicologico*). Qui si parlerà di questo secondo tipo di attività inconscie.

A tali attività fu dato spesso il nome di « automatismi » (innati: riflessi, o acquisiti: abitudini). Si tratta allora di automatismi psicologici, che possono essere posti in azione sia da tendenze, sia da sensazioni o percezioni esse stesse inconscie.

1. - Esistenza dell'inconscio.

...esiste

È ormai comunemente ammessa, perchè riscontrabile sia in campo psicopatologico che nella vita normale.

...negli stati patologici

Lo studio di alcune anomalie mentali come l'isterismo, lo stato ipnotico e le malattie della personalità (sdoppiamento di personalità), ha contribuito a chiarire la realtà di tendenze, di percezioni, di idee e di atti inconsci.

È noto che nel « sonno ipnotico » si può suggerire al soggetto l'idea di atti più o meno complicati che dovranno essere eseguiti nello stato normale, senza che il soggetto abbia coscienza di tali suggestioni. Per es. si domanda al soggetto ipnotizzato di addizionare 4 cifre; poi una volta « risvegliato », gli si chiede di pensare un numero. In molti casi, il numero pensato è la somma delle cifre date anteriormente e di cui il soggetto non ha coscienza.

...e normali

Anche la vita normale offre numerosi indizi dell'esistenza di stati inconsci. Così, nell'attività percettiva, noi non abbiamo coscienza che di una piccola parte delle immagini retiniche e tuttavia ci regoliamo, sul piano della motricità, secondo

quelle immagini non percepite coscientemente (*sensazioni inconscie*). Anche la « memoria » e specialmente il processo di richiamo delle tracce sovente si realizza grazie a un meccanismo inconscio. Lo stesso si dica dell'associazione delle immagini e delle idee. Il lavorio che porta alla scoperta scientifica o all'intuizione artistica è in gran parte inconscio. La genesi e lo sviluppo della vita affettiva risulta dall'influsso di bisogni e tendenze almeno parzialmente inconsci [1].

2. - Natura dell'inconscio.

435. **È certa la base fisiologica, è difficilmente determinabile il contenuto psichico**

Il fenomeno dell'inconscio e di difficile interpretazione. Per quanto riguarda le attività inconscia di tipo *riflesso* (riflessi innati e automatismi acquisiti), si può supporre che si tratti di un processo per cui sono messi in azione, da certi stimoli, dei meccanismi fisiologici « caricati » previamente, senza che intervenga alcun elemento psichico propriamente detto (poichè il comportamento si riduce quasi esclusivamente alla faccia esterna).

I fenomeni di memoria, di associazione, di oblio, di immaginazione, di lavoro mentale del pensiero — in ciò che essi comportano d'inconscio — sembrano spiegarsi riferendosi a un mondo di avvenimenti esistente sotto forma di « tracce ». I processi attuali entrano misteriosamente in contatto con questo mondo di tracce, in funzione di tendenze e bisogni dominanti. Ma di che natura sono quelle tracce? Psichica o fisiologica? Certo, di natura fisio-psichica, ma l'aspetto psichico è difficile precisarlo.

436. Lo stesso deve dirsi sulla natura delle tendenze e dei bisogni inconsci. Tali forze hanno certo una base fisiologica, ma in che cosa consiste il loro aspetto psichico?

Il sogno, stato intermedio, di natura immaginativa

Nota. - *Il sogno.* — Tra le condotte pienamente coscienti e quelle inconscie vi sono degli stati intermedi; tra questi il *sonno* e il sogno.

Il sogno è un'attività rappresentativa. Nel sogno, lo svolgersi delle immagini, anche se incoerente, ha una certa logica o continuità: le immagini non sopravven-

---

1 Certi psicologi e psichiatri hanno sottolineato la notevole importanza dell'inconscio (specie delle *tendenze* inconscie) nel comportamento individuale (« psicologia del profondo »). Così Freud sostiene:

1) Atti che sembrano insignificanti e casuali (come gli « atti mancati »: *lapsus linguae et calami*, sbagli ridicoli e banali, distrazioni, ecc.) sarebbero causati da tendenze inconscie, che spingerebbero a compiere di per sè atti che le norme morali sociali e morali proibiscono: gli « atti mancati » sarebbero una forma camuffata e distorta di sodisfazione di quelle tendenze inconscie.

2) Anche le *nevrosi* sarebbero manifestazioni inadeguate di fatti e tendenze « rimosse » nell'inconscio, per il loro carattere sgradevole e socialmente inaccettabile. Si tratterebbe di fatti e tendenze *a forte carica affettiva*, che hanno turbato lo psichismo specialmente nei primi anni dell'infanzia. La realtà di tale sostrato inconscio di alto valore affettivo (che può prendere la forma di « complesso ») sembra confermata dal fatto che quando si è pervenuti, mediante il metodo « analitico », a far riaffiorare alla coscienza tali avvenimenti o bisogni « rimossi » e a « liquidarli » razionalmente, anche le turbe e i sintomi nevrotici scompaiono (almeno, in parecchi casi).

Pur potendosi ammettere in molti casi l'influenza dell'inconscio per una parte del comportamento normale e anormale, non si può attribuirgli tuttavia l'importanza predominante che Freud sostiene (Cfr. G. Nuttin, *Psicanalisi e Personalità*. Ediz. Paoline, Alba 1956, cap. III) Si veda pure l'opera fondamentale di R. Dalbiez, *La méthode psychanalytique et la doctrine freudienne*. Paris, Desclée de Brouwer, 1936 (2 voll.) (con discussione critica, scientifica e filosofica) e l'ottima esposizione di E. Bonaventura, *La Psicanalisi*, Milano, Mondadori, 1938.

gono semplicemente a caso, ma hanno un certo *dinamismo orientato*. I sogni hanno sovente un'origine *sensoriale* (rumori, pressioni, tensioni cenestesiche, ecc.), ma anche *affettivo-tendenziale*. Freud ha avanzato un'ipotesi d'interpretazione, secondo la quale il sogno avrebbe un preciso significato: sarebbe la *realizzazione velata e simbolica di tendenze e desideri repressi*. Le immagini del sogno avrebbero un senso simbolico, di natura essenzialmente erotica. Si può ammettere il valore « simbolico » di certi sogni, e che il sogno — in generale — sia legato al mondo delle tendenze, conscie e inconscie del soggetto, ma non si può concedere a Freud che la « simbolica » dei sogni sia sempre sessuale e che *ogni* sogno sia sempre « una porta aperta sull'inconscio ».

CAPITOLO II

L'ATTENZIONE E LA TENSIONE PSICHICA

Nello stato di veglia, e cioè di coscienza normale, si possono ancora individuare gradi o livelli diversi di adattamento cosciente all'ambiente. 437. L'attenzione,

Sul piano conoscitivo si ha così il fenomeno dell'*attenzione*, su quello conativo e dinamico il fenomeno della *tensione psicologica*, che rappresentano degli stati di coscienza « concentrata » e « tesa ». Infine, il grado massimo di coscienza, implicante attenzione e tensione, è raggiunto nell'*atto volontario*.

1. - L'attenzione.

Stato di concentrazione e di messa a fuoco della coscienza, l'attenzione implica un aspetto *positivo, aumento di chiarezza* e precisione nella percezione (l'oggetto a cui si fa attenzione si fa più netto, si isola dal resto e si pone in risalto); e un aspetto negativo, *inibizione* nella considerazione di oggetti estranei a quelli su cui porta l'attenzione (il campo percettivo si restringe; ci si astrae o distrae dal resto del mondo percettivo) [1].

Nell'attenzione si realizza una specie di *unità mentale* (monoideismo). Dal che resta esclusa la possibilità di una vera *attenzione multipla*, diretta cioè simultaneamente a più oggetti. ...unità mentale

I casi abitualmente citati di attenzione multipla (suonare il piano a due mani, dettare parecchie lettere contemporaneamente, ecc.) si possono spiegare rifacendosi o alla coesistenza di un compito che esige attenzione con un'attività automatica che non l'esige; o all'esistenza di due compiti alternati rapidamente; o all'esistenza di compiti organizzati in un insieme unitario.

1. Evidentemente questa « distrazione », aspetto negativo e complementare della concentrazione, non si deve confondere con la distrazione intesa come dispersione mentale e incapacità di concentrazione.

... con gradi e forme diverse

Lo stato di attenzione, che può comportare vari *gradi* (con continue oscillazioni da un grado all'altro), prende *forme* diverse; a seconda che la concentrazione sia portata su un oggetto della percezione (*attenzione sensoriale*) o della rappresentazione (*attenzione mentale*), o sul movimento (*attenzione motrice*). In ogni caso, nell'attenzione si realizza sempre un massimo di efficienza nell'azione (abbassamento delle soglie, precisione, rapidità, acutezza...).

Fattori

I fattori dell'attenzione. — Possono essere *esterni*: intensità dello *stimolo*; cambiamento d'intensità, di qualità o di posizione di uno stimolo (es. fenomeni di contrasto, d'imprevisto, ecc.); oppure *interni*: il principale è l'*interesse*, e cioè il valore dell'oggetto-stimolo per una tendenza o un bisogno del soggetto.

L'attenzione può essere *spontanea* (quando la concentrazione si realizza in modo immediato e naturale, per una corrispondenza spontanea tra stimoli e tendenze) o *volontaria* (quando la concentrazione esige, per stabilirsi, un intervento speciale del soggetto). In quest'ultimo caso, il soggetto interviene per dare un apporto supplementare di energia alle tendenze in gioco. Tale energia è sottratta, in qualche modo, ad un'altra tendenza o gruppo di tendenze: il che comporta uno *sforzo* e un aumento di tensione.

438. La tensione, aspetto dinamico o energetico dell'azione

2. - La tensione psicologica.

La nozione di *tensione* (molto studiata specialmente da P. Janet) corrisponde, sul piano delle tendenze e delle reazioni, alla nozione di attenzione sul piano conoscitivo. Essa esprime l'*aspetto dinamico o energetico dell'azione*; cioè il grado più o meno elevato d'intervento attivo del soggetto nell'azione.

La tensione psicologica è legata allo stato delle *tendenze*: non solo al loro grado di intensità, ma soprattutto al loro grado di *attivazione*, cioè di possibilità di realizzazione. La tensione è tanto più elevata quanto più l'adattamento da realizzare è esteso e complesso, quando maggiore è la trasformazione strutturale della situazione, che *comporta*. Più l'atto è difficile, più la tensione è alta.

Si potrebbero allora classificare gerarchicamente le varie condotte finora considerate, tenendo conto del grado di tensione e quindi di sforzo che esigono per realizzarsi: 1) riflessi; 2) condotte istintive; 3) automatismi acquisiti; 4) apprendimento o acquisizioni nuove; 5) soluzione intelligente di problemi; 6) condotte intellettuali, tipo ragionamento; 7) azioni volontarie (dove il grado di tensione, per l'inibizione e la decisione che comporta, è massimo).

3. - La condotta volontaria.

439. Atto volontario in senso generico

a) L'ATTO VOLONTARIO IN SENSO LARGO.

È un *atto preceduto da una rappresentazione e cioè da un'idea* di quest'atto o da un'idea dei suoi effetti immediati, e determinato da quest'idea. È un atto « intenzionale », in senso pieno.

Non sono dunque atti volontari gli atti in qualche modo non « pensati »: gli atti istintivi, le abitudini formate, ove manca una vera « previsione ».

Si dice volontario sia il risultato finale dell'atto (es. un omicidio volontario), sia gli effetti intermedi, sia i movimenti particolari per mezzo dei quali questi si realizzano.

Il termine volontà connota un atteggiamento di passaggio all'atto, di « realizzazione ». Quindi il desiderio, e cioè la contemplazione inattiva del fine, che non si realizza (velleità), non è un atto volontario.

Fisicamente un atto si compone di movimenti, e questi, in certi casi, possono essere voluti, come l'atto totale. I movimenti volontari sono parte dei movimenti fisiologici.

1°) Vi sono dei movimenti o reazioni viscerali riflesse (rossore, pallore, sudore, battiti del cuore, nausea...) che non possono essere comandati « direttamente », « a freddo », con la semplice rappresentazione dell'atto e l'applicazione dell'energia volitiva. Possono, però, essere comandati indirettamente, a mezzo di elementi psichici: per es. con situazioni emotive reali o immaginarie (così si può arrossire, anche solo immaginando una situazione ridicola in cui si fu posti). Altre reazioni dello stesso ordine possono essere, fino ad un certo punto, provocate, arrestate o modificate dalla « rappresentazione » (riso, tremito, tosse, salivazione...). Tuttavia, dal punto di vista fisico, l'esecuzione volontaria di queste reazioni non è mai identica all'esecuzione involontaria (così, il riso voluto suona falso).

2°) Invece, tutti gli atti appresi individualmente, cioè tutti gli atti differenziati della vita di relazione, obbediscono al pensiero, e si possono dire volontari, in senso lato. Anche quelli che si sono resi automatici o abitudinari, sono volontari perchè guidati ancora dall'idea. L'idea però, se diventa troppo cosciente, può disturbare l'esecuzione dell'atto abituale e automatico (lo si nota quando si vuole coscientemente controllare gesti automatizzati, come scrivere, scendere le scale, ecc.).

b) La volontà in senso stretto.

440. Volontà e premeditazione

Non ci si rappresenta solo un atto per regolarne l'esecuzione (nel caso di un atto nuovo o di un controllo dell'esecuzione), ma *per discuterne la forma e l'opportunità*. In senso stretto, l'atto volontario non è soltanto un atto *previsto*, ma un atto *premeditato*. Non si tratta più soltanto di far obbedire l'organismo all'idea, ma di costruire l'idea stessa, di *fare il piano dell'azione* di *prendere una decisione*.

Si distinguono, benchè in realtà siano strettamente connessi, due aspetti della volontà: uno negativo, detto inibizione; l'altro positivo, detto decisione.

L'inibizione è la prima manifestazione dell'attività volontaria

L'inibizione volontaria. — Ogni situazione percepita contiene una sollecitazione all'azione (l'idea porta all'atto). La prima manifestazione della volontà è l'*inibizione esercitata su questa attività spontanea* (provocata da tendenze istintive o acquisite). L'arresto può essere solo provvisorio e brevissimo, ma apre una possibilità di discussione e di controllo sull'atto, come utile o dannoso, lecito o illecito.

L'inibizione del primo momento finisce per diventare, nell'uomo adulto e normale, un'« abitudine » generale di dire senz'altro di « no » a ogni impulso (un « no » che la riflessione, anche rapida, può mutare poi in « sì »). Questa abitudine si chiama *controllo personale* nel campo della volontà, *spirito critico* nel campo dell'intelligenza.

Man mano che la volontà si interiorizza (si fa sempre più cosciente e autonoma),

l'inibizione *degli atti* diventa inibizione *dei pensieri*; la lotta contro la tentazione. lotta contro l'idea del peccato; la difesa contro l'emozione, lotta contro la distrazione... La volontà appare qui come uno *sforzo dell'attenzione*, per poter dominare i propri pensieri e, quindi la propria condotta.

441. La decisione

La decisione. — L'arresto dell'automatismo dell'atto conseguente all'idea rende possibile la *riflessione*, le esperienze mentali (deliberazioni) in parecchie direzioni. Sono prospettate numerose possibilità con le loro conseguenze, vantaggi e inconvenienti. Si apre così un conflitto mentale. Questo conflitto mentale deve finire, sfociando in una *decisione*.

Studi sperimentali sull'attività volontaria di Ach, Michotte e Prüm e loro conclusioni

Questo è l'atto più caratteristico della volontà. La scelta può essere a volte un compromesso tra varie tendenze o possibilità, ma a volte si tratta di una vera *scelta tra possibilità inconciliabili*. A volte, la scelta è decisiva per tutto un orientamento della vita, ha carattere di « crisi » nella storia della personalità (es. conversione).

Si è tentato di portare la sperimentazione anche nel campo dell'attività volontaria. Sono note soprattutto le esperienze di Ach, di Dürr, di Michotte e Prüm. Ach, che ha studiato specialmente il corso delle immagini nell'atto volontario, conclude che ciò che comanda il movimento e ne regola il corso è l'« atteggiamento mentale » inizialmente adottato dal soggetto, e propone la *legge di determinazione speciale:* « la realizzazione di quel che vogliamo è tanto più rapida e sicura quanto più è specializzato l'orientamento della nostra volontà ». Michotte e Prüm [2] hanno cercato di determinare gli antecedenti immediati della scelta volontaria. Ecco talune conclusioni delle loro esperienze. « Quando si tratta di un'alternativa, si tende a esaminare per prima la risoluzione che ha maggior valore di spontaneità »; « quando i valori opposti sono entrambi negativi, il loro valore relativo, dal punto di vista della decisione, non è equivalente a un valore positivo »; « la coscienza dell'azione è caratteristica del fenomeno volontario; la coscienza dell'io vi si trova inclusa, anche se non vi è espressa formalmente »; « la scelta volontaria prende la forma del consenso, quando nell'esame dei motivi, l'alternativa favorita, riappare nella coscienza al momento della scelta »; « quando mancano queste condizioni, la scelta viene fatta sotto forma di decisione. La decisione può essere vivida o fredda. Le decisioni vivide sono accompagnate da accentuate contrazioni muscolari, e sono condizionate dalla presenza di una forte tensione muscolare durante l'esame critico (deliberazione) dei motivi ».

Su tali esperimenti pesano varie obiezioni, tra cui quella di eccessiva semplificazione delle situazioni studiate, che non rifletterebbero adeguatamente quelle della vita concreta.

442. La libertà dal punto di vista della psicologia scientifica

NOTA. - *La libertà nell'atto volontario.* — Le ricerche più recenti sull'attività volontaria (specie quelle influenzate dai risultati della psicologia dinamica e della personalità) portano a concludere che la scelta volontaria, più che essere frutto dell'intervento di una sola funzione o facoltà (volontà), dipende dalla personalità umana nella sua totalità. « La volontà non è altro che l'intervento della personalità totale nella motivazione di ogni atto particolare » [3].

---

2. Cfr. *Etudes expérimentales sur le choix volontaire*, in « Archives de Psych. », t. X, pp. 300-315. Si veda pure lo studio sperimentale e clinico di R. ZAVALLONI, *Experience of voluntary activity*, in « Contributi del Laboratorio di Psic. dell'Un. Catt. del S. Cuore », vol. XLVIII, serie XVIII.

3. P. GUILLAUME, *Manuale di Psicologia*. Ed. Univ., Firenze, 1953, p. 236. Cfr. pure il volume,

Ciò introduce il problema psicologico della libertà. È, infatti, chiaro che in certi casi l'azione volontaria, in senso stretto, sembra possedere il carattere di libertà.

Il che significa che la decisione a cui conduce la deliberazione non appare determinata fatalmente dal valore dei motivi esaminati, ma appare presa dall'« io », dal « soggetto » (in quanto distinto dalle tendenze che portano a realizzarsi in un atto determinato). Si dice allora che vi è « autodeterminazione », cioè determinazione da parte del soggetto stesso.

Ma che cos'è, psicologicamente, questo « io » o « soggetto » che si oppone ai motivi? Fenomenicamente, non può trattarsi che nell'insieme più o meno unificato delle tendenze: centro d'intenzionalità e conoscenza. Ma un tale « insieme » può agire come un vero « essere » e aggiungere qualcosa di se stesso alla motivazione oggettiva insufficiente? Questo non può essere deciso sul piano empirico-scientifico. Per stabilire l'esistenza dell'io come « essere » bisogna passare dal piano fenomenico a quello ontologico[4]. Il problema della libertà, cioè dell'autodeterminazione del soggetto, pur potendo essere discusso sul piano psicologico, non può trovare soluzione definitiva, strettamente parlando, che sul piano della riflessione *filosofica*.

A livello psicologico, è possibile studiare le condizioni di *possibilità* e il *significato* di un atto *libero* nel complesso del dinamismo dello psichismo umano (rivelato dagli studi sull'aspetto tendenziale, « motivazionale », della personalità). In che senso e fino a che punto si può parlare di un atto di libertà, se la motivazione umana è così complessa e misteriosa?

Le « psicologie del profondo » (specie Freud e Adler) hanno provato che molte volte l'uomo s'inganna, credendo di dare un libero assenso a motivi coscienti e razionali, mentre è mosso da bisogni « inferiori », di natura in gran parte inconscia (come quando crede che l'abnegazione sia il solo suo movente, mentre non fa che sodisfare un bisogno di affermarsi). È possibile essere sinceramente e genuinamente libero, e cioè razionalmente autodeterminato?

La riflessione filosofica e l'esperienza comune offrono una risposta positiva, ma la psicologia scientifica chiarisce che l'atto di libera volontà non è mai « puramente spirituale », ma si realizza in connessione con *tutto* il complesso dinamico della persona. Il carattere di libertà di quell'atto sta nel fatto che « esso non costituisce la risultante pura e semplice di un processo condizionato dagli influssi dell'ambiente e dai fattori fisiologici, ma ha come con-principio, l'autodeterminazione di una persona »[5]. Però « l'elaborazione spirituale dei motivi », che si opera nell'atto di libertà, è solo

---

bene informato, di R. Zavalloni, *La libertà personale nel quadro della psicologia della condotta umana*. « Vita e Pensiero », Milano 1956. Il P. Zavalloni afferma: « In una concezione personalistica della libertà, l'atto della scelta volontaria appartiene propriamente alla persona, non alla funzione volitiva. Ne segue quindi che l'educazione, il cui compito essenziale è quello di sviluppare nell'individuo il controllo della condotta, dovrà tendere alla formazione della personalità più che al semplice allenamento della volontà » (p. 266). Cfr. anche Mailloux N., *Psychic determinism, freedom and personality development*, in « Canad. Journal Psychol. », 7 (1953), pp. 1-11.

4. G. W. Allport esprime così la difficoltà, condivisa da molti altri psicologi, di ammettere — *sul piano psicologico-scientifico* (fenomenico) — l'esistenza di un Io distinto dai tratti e dalle funzioni della personalità: « Tutti i fenomeni che sono stati e possono essere ascritti al Sè o all'Io devono essere ammessi come dati indispensabili a una psicologia del divenire umano... Ma c'è pericolo che un *homunculus* si insinui nella nostra psicologia della personalità e si creda che esso risolva tutti i nostri problemi, mentre in realtà non ne risolve nessuno » (*Becoming: basic considerations for a psychology of personality*. New Haven, Yale Univ. Press, 1955, p. 54). Allport però ritiene « pienamente concepibile, anzi probabile » (*ibid.*, p. 62), che una sana *filosofia* e *teologia* della persona possano logicamente richiedere un concetto di Io irriducibile al complesso delle funzioni della personalità.

5. G. Nuttin, *Psicanalisi e personalità*, p. 187.

una parte di tutto il processo di autodeterminazione: altre componenti — fisiologiche e psicologiche, coscienti e inconscie — entrano a motivare il comportamento. La risposta libera, in quanto *umana*, partecipa della natura fisica e fisiologica delle forze da cui pure promana, pur trascendendole in quanto attività razionale. È la personalità totale che condiziona l'atto di libertà. Esso quindi sarà, psicologicamente, *più o meno libero*, secondo il grado variabile di elaborazione spirituale che comporta

Compito dell'educazione non può essere quello di « formare la volontà » come una forza indipendente, che governerebbe da sola la condotta, poichè « il dinamismo reale del comportamento è una combinazione variabile di tutte le componenti, biologiche e spirituali, coscienti e inconscie, chiaramente riconosciute o inconsciamente mascherate »[6]. Far prender coscienza della *complessità dei fattori dinamici* della condotta è preparare alla difesa contro ogni « illusione » (nel senso freudiano) e, insieme, render capaci di un giudizio più oggettivo sulla *responsabilità* dell'azione. Educare alla libertà è portare al controllo razionale dei motivi, in tutta la loro complessa e misteriosa varietà.

443. «Intelligenza animale»

4. - Condotta istintiva animale e condotta razionale umana.

Parlando dell'istinto e poi della condotta intelligente si è rinviata la questione delle differenze tra condotta animale e condotta umana. Vi accenniamo qui sinteticamente.

Sorvoliamo sul fatto incontestabile di una certa « intelligenza animale », intesa come capacità di soluzione di problemi, adattando dei mezzi allo scopo.

Köhler, Yerkes, Verlaine, Guillaume e Meyerson, Tolman, Bierens de Haan, Buytendyk e molti altri hanno studiato il comportamento « intelligente » degli animali superiori, specie degli antropoidi, giungendo alla conclusione che non si può loro negare un certo tipo di intelligenza, e cioè di condotta che esiga una certa comprensione dei rapporti tra i suoi elementi e una loro ristrutturazione in funzione di un scopo. Il comportamento animale non lo si può dire completamente *cieco*.

Però, tra le attività, sia pure « intelligenti », dell'animale e le attività intelligenti e volontarie dell'uomo vi sono profonde differenze.

444. Intelligenza umana

1) *Nelle condizioni in cui tali condotte si realizzano.*

Nell'attività animale, il fatto di porre l'animale sensibilizzato (e cioè con un dato bisogno in tensione) in una situazione appropriata, provoca immediatamente e direttamente la reazione.

...deliberazione

Nell'azione volontaria, quando si tratta di un conflitto di tendenze, si verifica un arresto nell'esecuzione, una prospettazione delle diverse possibilità e una « discussione dei motivi » (deliberazione). Di tali elementi non sembra esservi traccia alcuna nella condotta animale.

...scopo complesso e lontano

2) *Nella previsione dello scopo e nella concatenazione dei mezzi.*

Nelle reazioni istintive, l'animale sembra avere la previsione di uno scopo immediato, in azioni parziali (rispetto a un comportamento complesso, come la nidificazione).

---

6. *Ibid.*, p. 189.

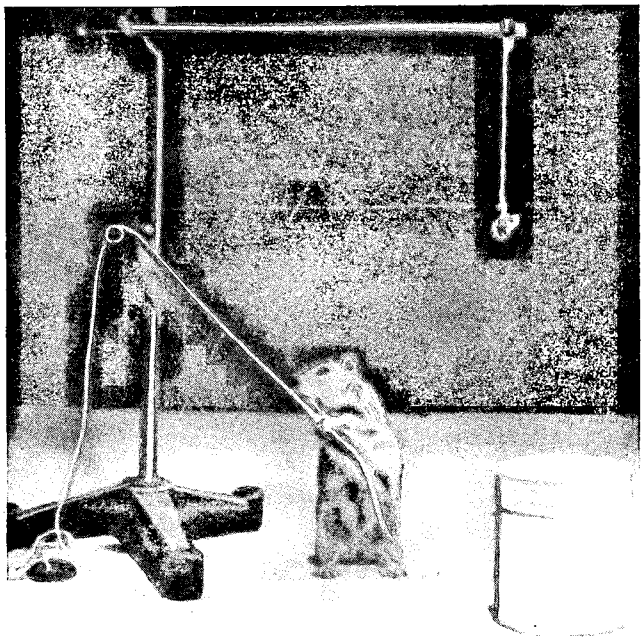
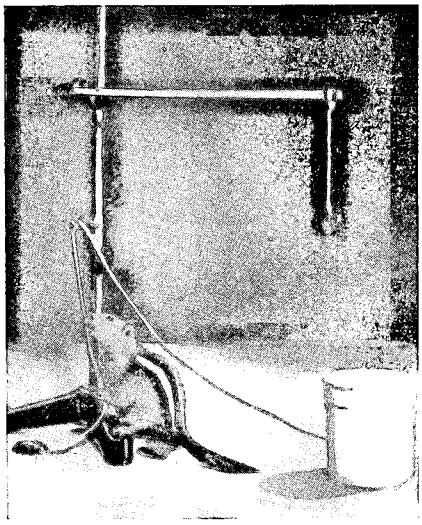
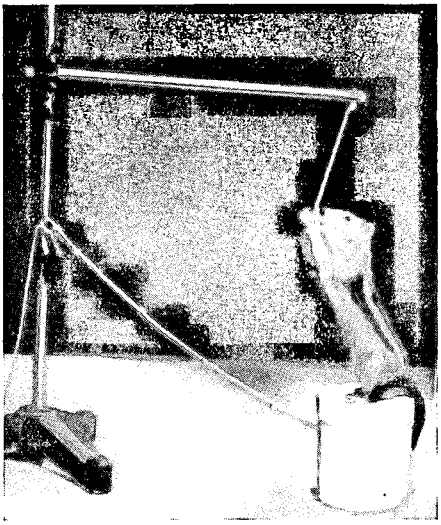


FIG. 22.

Squeak, uno scoiattolo, deve far uso della ragione per raggiungere il cibo. Se tira lo spago nella giusta direzione, mette la scatola in posizione tale da raggiungere la nocciola; ciò fatto, si mostra soddisfatto.





Nelle azioni intelligenti e volontarie, l'uomo ha possibilità di prevedere uno *scopo molto più complesso e lontano*, che risponde a possibilità future e rappresentato come tale. La scelta dei mezzi è fatta in funzione di questo scopo futuro cioè, l'azione

umana suppone il *gioco del pensiero e del ragionamento* (con la possibilità di rappresentarsi qualcosa che non esiste ancora). Mediante il ragionamento, è resa possibile la concatenazione logica tra fine e mezzi, e la decisione volontaria in vista di quel fine. Sembra che negli animali, anche superiori, la possibilità di rappresentarsi uno scopo non visibile e lontano nel tempo sia estremamente limitata, se non totalmente assente, mentre nell'uomo essa è *praticamente illimitata*, grazie alla funzione *astrattiva, raziocinativa* e *simbolizzatrice* [7].

---

7. Per approfondimenti sull'argomento e la revisione critica delle interpretazioni più o meno materialistiche di molti cultori di psicologia comparata, si veda l'ottimo volume di G. DE MONTPELLIER, *Conduites intelligentes et psichisme chez l'animal et chez l'homme*. Edit. de l'Institut Supér. de Philosophie, Louvain. Librairie Philosophique, Paris 1946.

CAPITOLO III

LA PERSONALITÀ
SOGGETTO DELLA CONDOTTA UMANA

445. La personalità

Fin qui il nostro studio fu rivolto a illustrare sistematicamente le varie *funzioni* d'azione, da un punto di vista *analitico*. Ma una persona concreta non è una somma di funzioni: è un'*unità vivente*, che agisce in grazia della collaborazione armoniosa di tutte le sue funzioni. Queste funzioni formano una *struttura unitaria*, detta *personalità*. Ponendoci da un punto di vista *sintetico*, diremo ora brevemente della struttura della personalità, dei fattori che ne determinano lo sviluppo, e delle principali teorie che hanno tentato di descriverla.

1. - Definizioni delle personalità.

Molteplicità delle descrizioni

Già nel 1937, G. W. Allport aveva individuato nella letteratura riguardante la personalità, più di 50 definizioni diverse di personalità, distinguendo significati etimologici, teologici, filosofici, giuridici, sociologici, biosociali e psicologici del termine.

Le varie definizioni psicologiche potrebbero essere raccolte in due gruppi diversi, secondo che esse considerino gli aspetti oggettivi, esterni, osservabili, superficiali (relativi alla « persona » o maschera umana), o invece gli aspetti soggettivi interiori, profondi (relativi all'« anima » o parte « sostanziale » dell'uomo).

Watson: esteriorità

La definizione di Watson (1924), per il quale la personalità è « il prodotto finale del sistema delle nostre abitudini » è caratteristica del tipo di descrizioni « esteriori-stiche », in linea con una concezione behavioristica, « nomotetica » (prevalentemente americana) della realtà psichica.

Allport: interiorità

La definizione di Allport (1937), per il quale la personalità è l'« organizzazione dinamica nell'individuo di quei sistemi psico-fisici che determinano il suo adattamento specifico all'ambiente », è un esempio del secondo tipo di descrizione, che pone l'accento sull'organizzazione interna e soggettiva, dove il punto di vista analitico e « idiografico » (prevalente nella psicologia tedesca) ha influenza determinante.

Warren, ecc.: sintesi

Una definizione che sembra tener conto di entrambi i punti di vista è quella di H. C. Warren (1934), il quale considera la personalità come « l'organizzazione integrata di tutte le particolarità conoscitive, affettive, conative e fisiche che distinguono un individuo dagli altri ». Tale definizione, in cui concordano sostanzialmente Eysenck e anche R. B. Cattell, è del resto molto simile a quella proposta da C. Burt e accettata da tutti i partecipanti ad un *Symposium sulla personalità* (tra cui l'Allport stesso): « 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 » (Cfr. « British Journal of Educational Psychol. » XV, p. 107). I concetti di *organizzazione*, di *integrazione* dinamica, di *differenziazione* sembrano essere essenziali alle definizioni più comunemente ammesse.

446. 2. - Personalità, temperamento e carattere.

I termini « temperamento » e « carattere » sono spesso usati come sinonimi di personalità, e conseguentemente la psicologia della personalità viene ridotta a caratterologia o a tipologia.

Temperamento

Pur connessi con quello di personalità, tali concetti non sono di per sè assimilabili ad esso. Per *temperamento* si connotano abitualmente le tendenze o *tratti costituzionali innati* e soprattutto le reazioni emotive, legati al dato ereditario (specie di natura fisiologica e biochimica).

Carattere

Del *carattere* sono date descrizioni diverse, secondo che venga sottolineato l'aspetto morale o l'aspetto conativo della personalità; definendo il carattere come « un sistema di tendenze conative, aventi una determinata direzione » (Warren), si pone l'accento sulla forza dell'attività, sulla qualità del comportamento in quanto energico, perseverante, vivace, ecc., e non tanto sul suo valore vero o falso, buono o cattivo. Così inteso, il carattere include un certo concetto di « volontà », e potrebbe essere definito come « una disposizione psico-fisica permanente a inibire le pulsioni istintive in accordo con un principio di regolazione » (Roback, 1931), o anche « ciò che rappresenta il fondo della struttura, di fermezza, di controllo di sè, di potere d'autodeterminazione o di autonomia » (McDougall, 1933).

Personalità

Si può dunque concludere che il concetto di personalità è più comprensivo di quelli di temperamento e di carattere, che ne connoterebbero aspetti particolari. Di conseguenza, una psicologia della personalità, pur non rendendo ingiustificata e inutile una caratterologia e una tipologia, in certo modo le comprende e le supera.

Connessa con tale questione è quella del valore dei due termini « tipo » e « tratto », abitualmente usati per la descrizione della personalità e del carattere, ritenuti da taluni opposti e da altri invece complementari (sulla nozione di tipo, tratto e sulle varie tipologie, v. psicologia differenziale).

3. - Alcune teorie sulla struttura dinamica e lo sviluppo della personalità (in senso psicologico).

447. Struttura della personalità e teorie interpretative

I tratti di una data personalità all'analisi fattoriale appaiono organizzati in *schemi unitari* (*patterns* o *sindromi*). Ciò ha portato a inferire che ogni personalità sia costituita da una speciale e caratteristica « struttura » generale, che dà ragione dell'organizzazione dei tratti. Tale struttura dovrebbe essere sostanziata dai principali « motivi » o tendenze della persona, dai suoi valori e atteggiamenti essenziali. La struttura della personalità è appunto *la maniera particolare in cui tutti questi elementi fondamentali sono dinamicamente collegati.*

La comprensione della struttura della personalità è inseparabile dalla comprensione dei *processi di sviluppo*, attraverso i quali la struttura si evolve. Presenteremo ora due delle principali teorie che hanno cercato di chiarire il problema della struttura e dello sviluppo della personalità [1].

a) Freud e la psicanalisi.

448. La personalità psicologica dal punto di vista della psicanalisi

La psicanalisi è un metodo terapeutico (uno dei tanti, valido in qualche caso specifico), una filosofia dell'uomo e della cultura (discutibile in alcuni punti, certamente errata in molti altri) ed anche una dottrina psicologica della personalità, che ha avuto ed ha ancora una straordinaria risonanza.

Partendo dai dati della sua esperienza clinica, Freud sostiene che la personalità umana è costituita dai seguenti processi e strutture:

Processi psichici *coscienti*			1	*Ego*	accessibili all'evocazione volontaria
Processi psichici *non-coscienti*	preconsci		2		
	inconsci	« rimoventi »	3 = *Super-Ego*		non accessibili all'evocazione volontaria
		« rimossi »	4 = *Es* (Sè)		

Ecco, dunque, come si presenta la struttura della personalità umana, secondo Freud.

Alla base, vi è l'*Es* o il Sè istintivo e inconscio, il complesso delle energie biologiche, sostrato dinamico di ogni reazione istintiva, ragione ultima e sotterranea di ogni comportamento. Questa è l'unica parte veramente positiva e costruttiva della personalità umana.

L'*Ego* rappresenta la parte cosciente della personalità. Esso però non ha funzione autonoma e costruttiva, ma solo negativa, di difesa dell'*Es* dall'urto cieco contro la realtà. È la parte meno studiata e più misteriosa per Freud, il quale però — nelle ultime opere — sembra darle una importanza nuova e anche forse diversa da quella puramente difensiva.

Il *Super-Ego* rappresenta la « censura » e coincide praticamente con le esigenze dell'ambiente sociale. In gran parte inconscio e formato dagli imperativi

1. Non esiste una sola teoria, che possa pretendere di spiegare adeguatamente e senza obiezioni possibili, tutte le questioni della personalità. Dei vari *tentativi* di sistemazione in questo campo, discuteremo solo due tra i più importanti, rinviando per approfondimenti e descrizione di altre teorie, a S. S. Hall and G. Lindzey, *Theories of Personality*, New York, Wiley 1957.

parentali dei primissimi anni, esso è il censore rigido e inflessibile che respinge e rimuove nell'inconscio le tendenze originarie, impedendo loro ogni manifestazione socialmente inaccettabile.

b) ALLPORT E L'AUTONOMIA FUNZIONALE DEI MOTIVI.

Teoria dell'autonomia funzionale dei motivi

La teoria della personalità di G. W. Allport rappresenta come l'antitesi della dottrina freudiana. Mentre Freud (e, in genere, gli psicanalisti) tendono a ridurre a una sola e di tipo biologico, le tendenze fondamentali dell'uomo, Allport ritiene che i « motivi » e cioè le forze tendenziali sono, nell'uomo, di numero virtualmente illimitato e di natura anche « non biologica ». Egli propone in proposito la sua concezione dell'*autonomia funzionale dei motivi.*

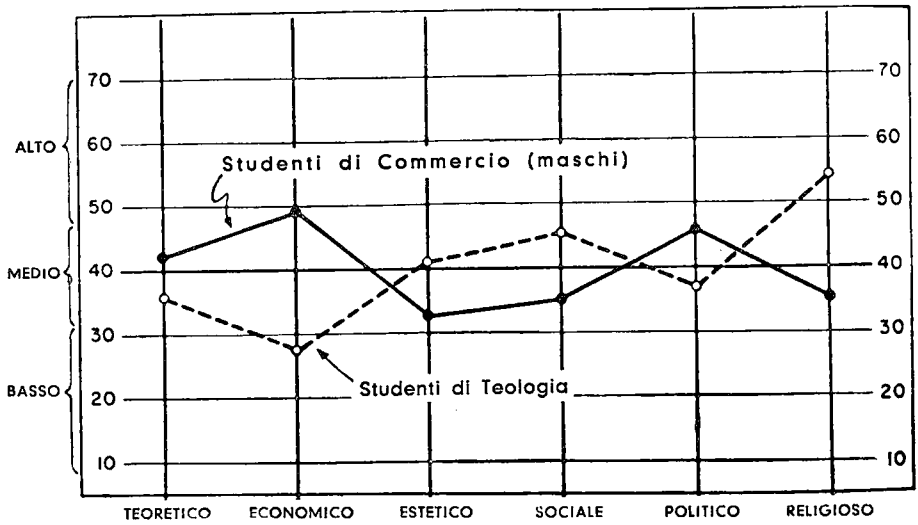


FIG. 23.

Risultato di una ricerca sui valori personali (secondo la tipologia di Spranger) in due gruppi diversi di soggetti: studenti di scienze commerciali e studenti di teologia (protestanti). (Il questionario usato è quello intitolato Studio dei valori, *costituito da Allport e Vernon e revisionato da Lindzey. Cfr.* G. W. ALLPORT, P. E. VERNON and G. LINDZEY, A Study of values: a scale for measuring the dominant interests in personality. *Houghton Mifflin, Boston 1951*).

Secondo tale teoria, le attività che, originariamente, servivano una tendenza biologica o primaria (innata), possono in seguito motivarsi *per proprio conto*, sganciandosi dalla antica motivazione. Ne è un esempio l'ex-marinaio che aveva scelto la vita di mare per guadagnarsi da vivere (bisogno biologico) ed ora continua ad amare il mare, per un altro motivo: perchè gli piace. La motivazione umana non è, quindi, solo quella legata agli istinti biologici inconsci, che sono immutabili e, secondo Freud, determinanti per tutta l'attività umana. La personalità non è costituita solo da strutture inconscie, ma soprattutto da processi *coscienti*. Inoltre, è la personalità *normale*, e non quella anormale che dev'essere presa modello per la costruzione di una teoria generale della personalità. Infine, sempre contro Freud, Allport sostiene

che la struttura *adulta* e *attuale* della personalità è quella che veramente conta per spiegare la motivazione della condotta, e non tanto la storia infantile dello sviluppo [2].

Il concetto di *tratto* è pure fondamentale in Allport. Ogni personalità ha una costellazione di tratti che è unica. Alcuni tratti sono *centrali*, altri *periferici*. Lo sviluppo verso la maturità psichica è caratterizzato da una crescente unificazione e integrazione del complesso dei tratti. L'unificazione è raggiunta pienamente nei rari casi in cui un tratto importante emerge e organizza tutti gli altri così da rendere coerente tutto il complesso delle attività della persona.

4. - Personalità e fattori sociali (famiglia).

449.

Ci è offerta qui l'occasione di accennare alla parte essenzialissima che hanno i fattori *sociali* nella costruzione e nello sviluppo della personalità. Psicologia sociale e sociologia hanno già raccolto sull'argomento una massa notevole di dati (a conferma sperimentale e a chiarificazione delle esperienze cliniche degli psicanalisti). Molto studiato è stato soprattutto l'influsso del gruppo familiare. I concetti di *identificazione* con le figure e il ruolo dei genitori, di *internalizzazione* o introiezione delle norme sociali e morali di cui i genitori sono portatori, di conseguente *socializzazione* del bambino, sono ormai acquisiti alla psicologia scientifica.

Numerose ricerche psicosociologiche e antropologiche hanno provato l'influenza su tutta la personalità adulta, anche nei suoi tratti più profondi e importanti, della primissima educazione. Il modo di « allevare » il bambino (di abituarlo alla pulizia, alla regolarità alimentare; di esigere il controllo sul suo corpo, sull'espressione emotiva; di punire e ricompensare, ecc.), il calore affettivo, l'attenzione più o meno continuata, l'armonia tra i genitori, la presenza e il trattamento dei fratelli, l'atmosfera di calma, serenità e serietà, ecc., risultano decisivi per la fissazione di atteggiamenti fondamentali e caratteristici, che rimarranno relativamente invariati per tutta la vita [3].

E si noti non si tratta tanto di accettazione di un indottrinamento da parte dei genitori, di memorizzazione di norme e precetti, ma di *assimilazione vitale*, in gran parte inconscia, di atteggiamenti e di tratti di comportamento, in reazione a *situazioni* e abitudini familiari (fenomeno affettivo, più che cognitivo).

L'internalizzazione riesce solo a condizione: 1) di un clima affettivo normale (che eviti al bambino ogni ansietà troppo severa); 2) di docilità e obbedienza, che si otterranno, nei primissimi anni, solo con un certo grado di coercizione e di

---

2. Cfr. G. W. Allport, *Personality: a psycological interpretation*. Holt, New York 1937. A questa concezione furono fatte alcune obiezioni (v. S. Asch, *Psicologia Sociale*, S.E.I., Torino 1958, pp. 399-402). Si vorrebbero sfruttare con maggiore coerenza le tesi di Allport sull'importanza dei poteri umani *intellettuali*: se l'uomo ha tali poteri superiori di conoscenza, gli sarà possibile non solo rendere autonomi i suoi motivi (che, per Allport, originariamente sembrerebbero sempre legati a bisogni organici, innati), ma costruirsi « di sana pianta » dei motivi, che saranno autonomi e, quindi, « spirituali » fin dall'inizio. Cfr. P. G. Grasso, *Gordon W. Allport e la psicologia della personalità* », in « Orientamenti Pedagogici », 1959, fasc. IV

3. Cfr. R. R. Sears, E. E. Maccoby & H. Levin, *Patterns of child rearing*, Evanston (Ill.), Row, Peterson & Co., 1957; T. Parsons, & R. Bales, *Family: Socialization and interaction process*, Glencoe (Ill.),The Free Press, 1955; N. W. Ackerman, *The psychodynamics of family life*, New York, The Basic Books Inc., 1958; opere influenzate, più o meno profondamente, dalle teorie psicanalitiche.

castigo fisico. In mancanza di tali condizioni e, si capisce, in caso di pratiche educative sbagliate (severità o permissività eccessive, punizioni ingiustificate, irregolarità di trattamento, ecc.), il bambino non solo non assimilerà i valori e i tratti caratteriali desiderati, ma porrà le premesse per comportamenti adulti nevrotivi, asociali, immorali o anche criminali. Studi sulla prima educazione dei gruppi di giovani delinquenti hanno scoperto la correlazione tra alcuni atteggiamenti fondamentali della loro personalità (rigetto dell'autorità, incapacità di controllo degli impulsi, insensibilità affettiva), con certe caratteristiche di trattamento educativo, specie da parte della madre, nei primissimi anni.

Questi dati confermano l'importanza educativa della famiglia, delle sue pratiche educative (anche delle più « materiali »), e, dei vari gruppi sociali (della società) in generale. Non si può però accettare l'esclusivismo di certi psicanalisti che giungono a negare ogni seria importanza all'educazione susseguente ai primi sei anni. È implicita in essi la negazione di poteri conoscitivi e volitivi superiori, che si espandono soprattutto *dopo* quell'età. Questi rendono possibile, non solo un certo controllo delle prime abitudini dell'infanzia, ma anche lo stabilirsi di *nuovi* atteggiamenti, tratti e abiti, secondo un piano di vita razionalmente e liberamente elaborato, con l'aiuto degli educatori della fanciullezza e dell'adolescenza.

450. **5. - Verso una teoria spiritualistica della personalità.**

Qualunque sia il giudizio che una rigorosa sperimentazione, già iniziata, porterà sulla sistemazione freudiana della personalità (la quale pecca almeno di uniateralità, tenendo pochissimo conto dei processi conoscitivi e dinamici specificatamente *umani*, non istintivi, che noi invece riteniamo determinanti e predominanti nell'integrazione della personalità normale) e sulle altre teorie della personalità, già fin d'ora si possono fissare alcuni dati interessanti:

Dati e risultati: tensioni e conflitti nella personalità

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* »[4].

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'affermazione biblica « è 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, su un altro piano, 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 svi-

4. NUTTIN G., *Psicanalisi e personalità*, p. 223. A quest'Autore ci ispireremo per quanto seguirà. Si veda, anche, sulla stessa linea di ispirazione spiritualistica e tomistica, M. B. ARNOLD and J. A. GRASSON, *The human person. An approach to an integral theory of personality*. New York, Ronald Press, 1954 e Sister A. WALTERS and Sister K. O'HARA, *Persona and Personality. A Introduction to Psychology*. New York, Appleton-Century-Crofts, 1953), inoltre dello stesso NUTTIN, *Personality Dynamics*, in « Perspectives in Personality theory » (ed. da H. P. David and H. von Braken, New York, Basic Books, 1957).

luppo 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 in linea con l'ideale concreto scelto dall'uomo in un dato momento... E allora 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 tra le forze divergenti che lottano in lui.

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.

451. Integrazione ideale della personalità con la costruzione e la rinuncia

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?

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 quindi una *rinuncia* a certi bisogni (o a certe manifestazioni di bisogni) dell'una o dell'altra serie. « Soltanto mediante il ripetuto consenso alla sodisfazione di certi bisogni e la non-sodisfazione 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 rinunce precise di tendenze fondamentali (quelle a cui obbligano ad es. i voti di castità e di obbedienza). Quella rinuncia necessaria all'espansione della vita religiosa 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 sodisfazione specifica, purchè trovi altre fonti di equivalente sodisfazione... In tali casi, l'individuo non tien conto, semplicemente, dei suoi desideri insodisfatti, lasciandoli atrofizzare o reprimendoli *senza danno* nell'interesse di un altro piano di vita che sodisfa non quei desideri, ma che sodisfa *lui* come unomo totale » [5].

Come può avvenire quell'« atrofizzazione » o perdita di vigore dinamico delle

5. *Personality*, p. 185.

tendenze indesiderate? E come incanalare la forza di quelle tendenze non sodisfatte verso attività conformi all'ideale prescelto?

Riferendoci, con il Nuttin, alla *legge dell'effetto* (intesa nel senso sopra precisato), potremmo avviarci ad una risposta sodisfacente. Quella legge può esser formulata così:

« Le forme 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 sodisfacente 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, basterà negare coscientemente sodisfazione 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 sodisfazione *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 bisogno è sostituito e quasi eliminato da un altro più sodisfacente.

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 sodisfazione alla personalità *totale*. In questi casi (si pensi agli eroi della cultura e della santità), lo sviluppo della personalità sulla linea di quella immagine ideale di sè avviene a scapito di tutte le altre forme di sodisfazione, che diventano realmente sempre meno sodisfacenti e anche ripugnanti, qualora contrastino con l'ideale. C'è, sì, una rinuncia a sodisfazioni particolari, ma questa ad un certo punto non è più sentita, perchè è la personalità totale che è sodisfatta. La gioia trionfante e la coerenza assoluta e incrollabile dei santi, unita a vero dispregio delle sodisfazioni 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 principi psicologici per l'educazione è notevole. 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 sodisfacente quell'*ideale* superiore a cui conformare il comportamento, nella rinuncia continuata al sodisfacimento 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 sodisfacimento delle tendenze superiori della persona.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Per i condizionatori biologici della persona. 452.
Genetica:

ENRIQUES, P., *Le leggi di Mendel ed i cromosomi.* Bologna, Zanichelli, 1932 (ancora valido).

GEDDA, L., *Studio sui gemelli.* Roma, Orizzonte medico, 1951.

GROUCHY, J. DE, *L'Hérédité moleculaire, conditions normales et pathologiques.* Roma, Ed. Ist. G. Mendel, 1958 (sulla biochimica dell'ereditarietà).

MONTALENTI G., *Elementi di genetica.* Bologna, Cappelli, 1941 (2ª ed.).

Sistema nervoso:

CHAUCHARD, P., *Le système nerveux sympatique.* Paris, Gallimard, 1948.

— *Les mécanismes cérébraux de la prise de conscience.* Paris, Mason, 1956.

COSSA, P., *Du réflexe au psychique.* Bruges, Desclée, 1948.

LAPIQUE, L., *La machine nerveuse.* Paris, Flammarion, 1946.

PIERACCINI, A., *Manuale di neurologia per studenti e medici pratici.* Milano, Hoepli, 1955.

Per l'endocrinologia:

PACE, E., *Gli ormoni.* Milano, Hoepli, 1952.

PENDE, N., *Endocrinologia patologica e clinica degli organi a secrezione interna.* Milano, Soc. Ed. Libraria, 1949 (5ª ed., 2 voll.).

— *La scienza moderna della persona umana.* Milano, Garzanti, 1947.

REY, P., *Les Hormones.* Parigi, P.U.F., Collana « Que sais-je? », n. 39, 1958, 7ª ed.

453. *Per la psicologia:*

ANDREWS, T. G. (ed.), *Methods of Psychology*. New York, Wiley, 1948. Opera di collaborazione, offre una buona introduzione allo studio sperimentale ed alle tecniche di Laboratorio. P. Fraisse ne ha curata la traduzione francese edita dalla P.U.F., nel 1952.

DUMAS, G. (ed.), *Nouveau Traité de Psychologie*. Paris, Alcan-P.U.F., 1930-1943. Opera di valore fondamentale, con la collaborazione dei migliori psicologi francesi, in otto volumi.

FRAISSE, P., *Manuel Pratique de Psychologie Expérimentale*. Paris, P.U.F., 1956. Presenta sessanta esperimenti che coprono gran parte del campo della Psicologia, e perciò utile per conoscere i metodi della ricerca sperimentale. Il Prof. M. Viglietti ne ha curata una traduzione italiana (*Manuale pratico di Psicologia Sperimentale*. Torino, S.E.I., 1959).

GEMELLI, A.-ZUNINI, G., *Introduzione alla Psicologia*. Milano, Vita e Pensiero, 1947. Opera di notevole impegno teoretico, che gli Autori raccomandano da soli.

KRECH, D.-CRUTCHFIELD, R. S., *Elements of Psychology*. New York, Knopf, 1958. Tra i migliori manuali americani pubblicati ultimamente.

MORGAN, C. T. *Physiological Psychology*. New York, McGraw Hill Book Co., 1942. Una buona base per la comprensione dei fattori fisiologici del comportamento. H. Lesage ne ha curata l'edizione francese nella collana della P.U.F., nel 1949.

MURPHY, G., *An Introduction to Psychology*. New York, Harper, 1950. Ampio volume di psicologia generale, l'unico degli americani tradotto in italiano (*Sommario di Psicologia*. Torino, Einaudi, 1957) a cura di A. Fonzi.

STEVENS, S. S. (ed.), *Handbook of experimental Psychology*. New York, Wiley, 1951. Classico volume di riferimento per psicologi, scritto dai migliori studiosi americani contemporanei.

WOODWORTH, R. S-SCHLOSBERG, H., *Experimental Psychology*. New York, H. Holt, 1954. Opera fondamentale, in due volumi, risultato di trent'anni d'insegnamento. Dell'edizione precedente A. Ombredane ed I. Lézine hanno curato la traduzione francese presso la P.U.F., nel 1949.

ZUNINI, G., *Psicologia*. Brescia, Morcelliana, 1948 (4ª ed.). Un ottimo sguardo panoramico alla storia della psicologia sperimentale ed ai problemi che si sono gradualmente presentati.

Segnaliamo infine le riviste più accessibili:

Année Psychologique. Paris, P.U.F., che riporta, oltre ad articoli originali, rassegne delle pubblicazioni europee ed americane classificate per argomento.

Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria. Milano, Vita e Pensiero.

Psychological Abstracts. Bimestrale dell'American Psychological Association, dedicato esclusivamente alla bibliografia ragionata e classificata delle pubblicazioni psicologiche di tutti i paesi.

Rivista di Psicologia. Firenze, Editrice Universitaria.

2.

PSICOLOGIA DEL FANCIULLO E DELL'ADOLESCENTE

di Gérard Lutte

INTRODUZIONE

454. Lo scopo di questa parte, dedicata alla psicologia del fanciullo e dell'adolescente, è di presentare qualcuno dei risultati di questa scienza e di indicare, quando se ne presenti l'opportunità, le conseguenze che interessano l'educatore.

Sintesi della trattazione

Sarà fatto prima un cenno ad alcune nozioni generali indispensabili a chi vuole studiare con frutto la psicologia del fanciullo e dell'adolescente. Dopo aver brevemente indicato l'« oggetto » di questa scienza, si collocheranno in un rapido « panorama storico » alcune delle teorie più conosciute e si citeranno i principali « metodi » di questa disciplina. Volgeremo, quindi, la nostra attenzione ai « caratteri, fattori e stadi » dello sviluppo, concludendo con alcune riflessioni sul « significato dell'infanzia e dell'adolescenza ».

Si tratterà poi delle « forme e delle fasi dello sviluppo psichico ». Premesse alcune considerazioni sullo sviluppo fisico e fisiologico, lo sviluppo psichico sarà studiato *in tre stadi fondamentali*: dagli zero ai sei anni, dai sei agli undici, dagli undici all'età adulta.

CAPITOLO I

NOZIONI GENERALI

1. - Definizione.

455. Studio del comportamento nel suo sviluppo fino alla maturità

La psicologia del fanciullo e dell'adolescente ha per oggetto il comportamento (o la condotta) dell'essere umano, nel suo sviluppo dalla sua origine all'età adulta, intendendo « comportamento » in senso adeguato e integrale.

La psicologia del fanciullo e dell'adolescente spesso è anche chiamata « psicologia evolutiva » o « psicologia genetica ». La denominazione può giustificarsi col fatto che nella psicologia del fanciullo e dell'adolescente è adottato il punto di vista genetico o evolutivo: si studia la genesi e lo sviluppo della condotta, si cerca di determinare i fattori di questo sviluppo e di cogliere il legame organico che unisce tra loro le forme successive della condotta.

2. - Visione panoramica di storia e sistemi.

456. Primordi

Già nel secolo XVII si possono trovare elementi di una psicologia empirica del fanciullo in Comenius, il quale fa notare che il fanciullo non è un adulto in miniatura e non dev'essere trattato come un adulto. Rousseau, Froebel, Pestalozzi esigono pure una conoscenza oggettiva del fanciullo.

Le prime sistemazioni nel quadro dello evoluzionismo

Ma bisogna aspettare fino al secolo XIX per assistere allo sviluppo della psicologia del fanciullo e dell'adolescente in disciplina scientifica, principalmente sotto l'influsso delle teorie evoluzionistiche di Spencer, Darwin ed Haeckel. Tuttavia, un secolo prima Tiedeman (1787) aveva già pubblicato delle osservazioni sistematiche su suo figlio. Nel 1876 Taine pubblicava una nota *Sur l'acquisition du langage chez l'enfant et dans l'espèce humaine* (L'apprendimento del linguaggio nel fanciullo e nella specie umana) e nel 1881 N. Preyer dava alle stampe *Die Seele des Kindes* (L'anima del fanciullo), volume di osservazioni rigorose su suo figlio. Ben presto gli studi si moltiplicarono. Citiamo tra i più noti Baldwin negli stati Uniti, Binet in Francia e gli Stern in Germania.

Le prime sistemazioni si inserirono nel quadro dell'evoluzionismo. Ben presto anche le scuole di psicologia generale, estranee al sorgere della psicologia evolutiva,

ne diedero un'interpretazione, seguendo i principi rispettivi. I vari sistemi, condizionati da ipotesi filosofiche, andarono molto più in là dei fatti stabiliti scientificamente.

457. Stanley Hall e la legge biogenetica di Haeckel

Uno degli autori più celebri, che interpretarono in senso evoluzionistico-darwiniano la psicologia del fanciullo e dell'adolescente, fu *Stanley Hall* (1844-1924)[1]. Egli applicò alla psicologia la legge biogenetica di Haeckel, secondo cui lo sviluppo dell'individuo riprodurrebbe l'evoluzione della specie. Così i giochi dell'infanzia sarebbero una reminiscenza di attività ataviche utilitarie, mentre l'adolescenza farebbe nascere un io nuovo, caratterizzato da attività indisciplinate.

L'applicazione di questa legge biogenetica, che ha perduto ogni credito come spiegazione dello sviluppo fisico, è ancora meno verosimile come spiegazione dello sviluppo psichico; le somiglianze tra lo sviluppo della specie e quello del fanciullo sono vaghe e contraddittorie. Tuttavia è utile comprendere la mentalità del fanciullo e quella del primitivo per cogliere l'importanza che hanno nello sviluppo psichico certi fattori sociali assenti dal mondo del primitivo.

458. J.B. Watson e il condizionamento ambientale (stimolo–> reazione)

John B. Watson[2], fondatore del behaviorismo materialista, che nega la coscienza, interpreta lo sviluppo dell'essere umano secondo una concezione associazionistica. Partendo da alcune reazioni elementari, istintive od emotive, lo sviluppo si organizzerebbe unicamente in funzione del condizionamento, sotto l'influsso dell'ambiente.

A prescindere dal materialismo che conferisce a questa concezione il carattere di una psicologia infraumana, non si può pretendere di ridurre tutto lo sviluppo alla sola azione dell'ambiente. Le ricerche di Preyer e di Gesell hanno sottolineato l'apporto dei fattori interni dello sviluppo, conosciuti con il termine di « maturazione ». D'altra parte la « psicologia della forma » si è ribellata contro la pretesa di ridurre la vita psichica ad un aggregato di elementi. Il behaviorismo ha tuttavia il merito di aver rilevato l'importanza del condizionamento, che, inteso nei giusti limiti e integrato nel dinamismo delle tendenze, rimane un fattore essenziale dello sviluppo.

Psicologia della forma e «organizzazione della vita psichica»

La *Psicologia della forma* (Wertheimer, Köhler, Koffka, Lewin, ecc.), in reazione al behaviorismo, insiste sull'organizzazione della realtà psichica e dello sviluppo, che nel suo divenire passa da un'organizzazione all'altra attraverso acquisizioni improvvise. Questa affermazione sembra messa in dubbio da ricerche quantitative. D'altra parte, la psicologia della forma ignora l'importanza del condizionamento. Essa ha tuttavia il merito di aver valorizzato l'unità organica e il dinamismo del comportamento e dello sviluppo.

459. Jean Piaget

In Europa una delle sintesi più notevoli è certamente quella di *Jean Piaget*[3], che presenta una teoria originale dello sviluppo dell'intelligenza, da lui ritenuta un caso dell'adattamento dell'organismo all'ambiente e come funzione unica che si sviluppa attraverso strutture differenti. La teoria del Piaget, però, non dà ragione della natura

---

1. HALL, ST., *Adolescence*. New York, Appleton-Century-Crofts, 1904; Aspects of child life and education. Boston, Ginn, 1907.

2. WATSON, J., *Behaviorism*. New York, Peoples Institute Publishing Co., 1925.

3. Delle numerose opere del PIAGET citiamo: *Le langage et la pensée chez l'enfant*, 1923; *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, 1924; *La représentation du monde chez l'enfant*, 1926; *La causalité physique chez l'enfant*, 1927; *Le jugement moral chez l'enfant*, 1932; *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, 1936; *La construction du réel chez l'enfant*, 1937; *La genèse du monde chez l'enfant* (avec A. Szeminska), 1941; *La représentation de l'espace chez l'enfant* (avec B. Inhelder), 1947; *La psychologie de l'intelligence*, 1947; *Introduction à l'épistémologie génétique*, 1950; *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent* (avec B. Inhelder), 1955.

spirituale dell'intelligenza concettuale, che non può sorgere come egli afferma dalla semplice organizzazione di schemi motori.

Psicanalisi: nell'infanzia tutto l'uomo

Le *correnti psicanalitiche* insistono sull'importanza capitale dei primi anni dello sviluppo, che condizionerebbero tutta l'evoluzione ulteriore. Il riavvicinamento tra la psicanalisi e la psicologia sperimentale ha influito positivamente in funzione dell'approfondimento della conoscenza dell'uomo e del fanciullo [4].

Più che teorie scientifiche dati e risultati parziali

Oggi *molti psicologi* specialmente in America, respingono ogni pretesa di costruire una sintesi, che ritengono prematura, e si accontentano di studiare con metodi strettamente sperimentali alcune questioni limitate. Questa ricerca paziente è il necessario presupposto alla costruzione della scienza psicologica. Però, finora, essa si è troppo spesso chiusa negli angusti limiti d'uno studio del neonato e del bambino nei suoi primissimi anni e, anche per questo periodo, ha studiato il solo aspetto sensorio-motore del comportamento.

Così l'attuale psicologia del fanciullo e dell'adolescente ci presenta teorie generali, nelle quali è difficile sceverare le concezioni filosofiche più o meno gratuite dai fatti positivamente stabiliti e ricerche scientifiche a raggio ristretto, che frammentano il comportamento e rischiano di far perdere di vista l'unità della persona in crescita. Tuttavia i risultati da essa acquisiti sono già considerevoli e permettono un accostamento più esatto al mistero dell'uomo, « essere in crescita ».

460. **3. - Metodi della psicologia del fanciullo e dell'adolescente.**

Metodo biografico e osservazione scientifica

Analogamente alla psicologia generale, la psicologia evolutiva è caratterizzata dalla straordinaria varietà dei metodi.

Al principio ebbe largo impiego l'*osservazione sistematica* nella quale si notavano giorno per giorno gli avvenimenti della vita del fanciullo (*metodo biografico*). Oggi questa tecnica, notevolmente perfezionata per evitare il più possibile il pericolo della soggettività, permette di ottenere risultati assai interesanti (*osservazione scientifica*) [5].

Questionario, intervista, inventari

Con S. Hall fece la sua apparizione come metodo di ricerca psicologica il *questionario*, che può avere valore scientifico soprattutto quando ricerca fatti e dati che la persona può conoscere per osservazione diretta. Vi si possono assimilare il metodo dell'*intervista*, l'*interrogatorio* e gli *inventari della personalità*.

I tests

Con la loro scala mentale Binet e Simon (1905) assicurano il successo alla *tecnica dei tests*, introdotta da Galton (1882-1911) e confinata fino allora a misurare funzioni elementari. Poichè i test non possono misurare tutti gli aspetti della personalità, si è fatto ricorso alla *valutazione* (si stima il grado di presenza d'un elemento della personalità), alle *tecniche proiettive*, che dovrebbero rivelare la personalità profonda, e ai *reattivi sociometrici* per lo studio dei rapporti interpersonali.

Sperimentazione

Thorndike e Watson introdussero in psicologia evolutiva il *metodo sperimentale*, consistente in osservazioni sistematiche in condizioni rigorosamente controllate.

---

4. Cfr. J. NUTTIN, *Psicanalisi e personalità*. Alba, Edizioni Paoline, 1956.

5. ANDERSON, *Les méthodes en psychologie de l'enfant*, in: « CARMICHAEL, *Manuel de psychologie de l'enfant* ». Paris, PUF, 1952, vol. I, p. 28.

I *metodi clinici* intendono studiare un caso particolare, raccogliendo tutte le informazioni possibili (storia del caso). Di grande valore per la pratica, tali metodi sono meno sicuri per la generalizzazione scientifica. **Metodi clinici**

Per meglio comprendere lo sviluppo della condotta si possono stabilire pure dei *paralleli* sia *con la psicopatologia* (un'anomalia può arrestare il corso dello sviluppo e permettere uno studio più agevole di certi stadi), sia *con la psicologia animale* (cosa che mette in risalto l'originalità dello sviluppo umano), sia *con la psicologia del primitivo* (ciò che potrà rivelare l'influsso di certi fattori dell'ambiente).

4. - Caratteri dello sviluppo.

461.

Lo sviluppo della condotta umana si manifesta come una spinta vitale verso uno spiegamento della personalità totale. Questa spinta vitale, che si realizza attraverso scambi sempre più significativi ed arricchenti con l'ambiente, supera il piano semplicemente fisiologico, per manifestarsi anche al livello sociale e spirituale.

Il processo di sviluppo non avviene a caso, ma è guidato da leggi naturali, le quali conferiscono, nell'ambito della stessa specie, una rassomiglianza fondamentale tra lo sviluppo dei singoli individui. Tra queste leggi citiamo:

a) *la legge della direzione dello sviluppo*: lo sviluppo della condotta agli itnizi e soprattutto sotto l'aspetto motore segue una *direzione ben determinata,* parallela allo sviluppo del sistema nervoso. La sua organizzazione procede generalmente dalla testa ai piedi e dal centro verso la periferia: ad es., il bambino acquista il controllo degli occhi e della testa prima di imparare a camminare; **Sviluppo con direzione determinata**

b) *la legge della differenziazione*: lo sviluppo procede *dalle reazioni generali a quelle specifiche.* Così il fanciullo che incomincia a scrivere, scrivere dapprima con tutto il corpo, quindi a poco a poco i movimenti si precisano e si riducono al braccio, all'avambraccio, alle dita. Questa legge si riscontra allo stesso modo nel campo della conoscenza; **Dalle reazioni generali a quelle specifiche**

c) *legge dell'integrazione*: è il processo di formazione di nuove e più comprensive unità o totalità 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. Lo sviluppo si realizza attraverso riorganizzazioni sempre più ampie di schemi di condotta. Questa legge è degna di particolare attenzione in educazione: questa deve favorire la tendenza naturale dello sviluppo che si manifesta nell'organizzazione e nella gerarchizzazione, nel tentativo di raccogliere in sistemi sempre più vasti e coerenti le diverse nozioni, attitudini, condotte che l'educazione vuol fissare, unificandole sotto un principio unitario: l'ideale. **Attraverso riorganizzazioni sempre più ampie di schemi di condotta**

La condotta si sviluppa come un tutto, come un'unità estremamente complessa. Questa caratteristica della totalità della condotta non deve mai essere perduta di vista in psicologia. Per esigenze di analisi sarà necessario, per esempio, 462. **Totalità della condotta**

distinguere la condotta dal punto di vista della tendenza o dal punto di vista della conoscenza o dell'emozione; ma nel funzionamento concreto questi aspetti non si possono concepire separatamente.

Individualità e libertà

Ogni essere ha un modo originale e unico di svilupparsi. Questo fatto è dovuto alla diversità dei fattori ereditari e all'influsso dell'ambiente; ma si deve pure attribuire all'autodeterminazione libera del soggetto, che ha il compito di costruire la propria personalità e che si impegna in divergenti direzioni dello sviluppo.

5. - Fattori dello sviluppo.

a) MATURAZIONE E APPRENDIMENTO.

463. Con il termine « maturazione » si intende indicare l'influsso dei fattori interni sullo sviluppo, e con quello di « apprendimento » si indicano le modificazioni più o meno permanenti di una condotta in seguito ad un'osservazione o a un esercizio particolare.

Benchè i termini non siano del tutto equivalenti, gli autori parlano talvolta, a proposito di questo problema, dell'influsso dell'innato e dell'acquisito, dell'ereditarietà e dell'ambiente, dei fattori biologici e sociali.

Studi sulla maturazione

Gli studi di Gesell [6] hanno messo in evidenza l'influsso della maturazione nello sviluppo, specialmente con il metodo dello studio dei gemelli monozigoti.

Ecco l'esempio di un esperimento su due gemelle: all'età di 46 settimane una delle due è giornalmente esercitata per 6 settimane a salire una scala di qualche gradino. All'età di 52 settimane la scala è salita in 26 secondi. A 53 settimane l'altra bambina, senza esercizio precedente, sale la scala in 45 secondi, e 2 settimane più tardi in 10 secondi. Si vede, dunque, che l'esercizio non era giovato molto alla prima.

Influsso dell'esercizio sulle attività soprattutto ontogenetiche

McGraw [7], studiando con lo stesso metodo l'influsso dell'esercizio, fu portato a distinguere tra le attività filogenetiche, indispensabili all'essere umano normale, come il sapere star seduto, il camminare, il prendere un oggetto, e le attività ontogenetiche, che non sono indispensabili all'essere umano normale, come nuotare, pattinare, ecc. Le prime sono più stabili e meno facilmente modificabili da influssi esterni, se non circa particolari secondari (così l'esercizio non modifica eccessivamente l'inizio e l'aspetto generale del camminare, ma potrà modificarne la sveltezza e l'eleganza). Le seconde possono essere considerevolmente accelerate con l'esercizio, quando questo sia fatto al momento opportuno.

Facilità o difficoltà di esercizio secondo le età

Le esperienze dimostrano che esiste un'età in cui l'esercizio è sterile e vano, un'età in cui l'apprendimento è laborioso e lento, e un'età, infine, in cui esso è rapido, economico ed efficace. Senza dire che un apprendimento prematuro rischia di fissare abitudini sfavorevoli che ne ritarderebbero un ulteriore perfezionamento. Il momento propizio per l'apprendimento è indicato dall'interesse manifestato dal ragazzo e dal progresso fatto con la pratica. È, infatti, molto

---

6. A. GESELL and H. THOMSON, *Learning and growth in identical infant twins*, Genet. Psychol. Monogr. 6,1-24, 1929.

7. Mc GRAW M. B., *Growth, A study of Johnny and Jimmy*. New York, Appleton-Century, 1935.

importante che l'esercizio sia fatto al momento opportuno: altrimenti si potrebbe provocare un positivo disinteresse o una permanente inferiorità riguardo a certi comportamenti.

Rispettivo rapporto tra maturazione e apprendimento

Si è cercato di stabilire *il rispettivo apporto dato alla crescenza dalla maturazione e dell'apprendimento*. È un problema difficile e forse insolubile, che ha provocato molteplici tentativi di soluzione, interpretazioni contraddittorie e l'elaborazione di una completa tecnica di ricerca. Alla luce dei fatti l'apprendimento e la maturazione non appaiono cause separate e distinte, ma un sistema di cause complesse e interdipendenti, che condizionano la crescenza.

464. L'ambiente sociale e sua importanza

Dobbiamo ancora sottolineare l'importanza fondamentale dell'*ambiente sociale* nell'evoluzione psichica dell'uomo. Esso è necessario per l'*umanizzazione* dell'uomo. Il fanciullo non raggiunge automaticamente lo stato adulto. Una indicazione impressionante è offerto dai casi di bambini-lupo.

Ecco, tra altri, un caso interessante. Un missionario in India, il Rev. Singh, in una escursione scoprì nella tana di un lupo due bambine; una doveva avere due anni, l'altra sette. Queste bambine avevano una condotta da lupo: erano quadrupedi e non impiegavano i loro arti anteriori che come « zampe ». Fuggivano dal consorzio degli esseri umani; di giorno si serravano contro un muro e di notte cercavano di fuggire. Si nutrivano di carne cruda, e urlavano con il verso del lupo. La più anziana, Kamola, visse otto anni in un orfanotrofio: alla sua morte aveva imparato con gran fatica lo stare e il camminare eretto; ma quando doveva spostarsi rapidamente tornava a camminare come i quadrupedi. Conosceva un quarantina di parole e poteva comporre frasi di due o tre parole; non si trattava, dunque, di una debole mentale, altrimenti non avrebbe saputo adattarsi come fece [8].

Questi casi limite lasciano intravedere la straordinaria importanza dell'ambiente sociale nello sviluppo del ragazzo. Numerosi studi attestano l'influsso di tale ambiente sullo sviluppo dell'intelligenza sul successo scolastico e sulla condotta morale.

L'influsso dell'ambiente necessariamente limita la pretesa della psicologia di dare una spiegazione universale della condotta dell'essere in crescita. Sarebbe, infatti, vano in psicologia voler scindere quell'unità individuo-ambiente, nella quale ciascun elemento non esiste psicologicamente che in funzione dell'altro. Le conclusioni di questi studi non si applicano, dunque, che a individui posti in ambienti simili. Solo uno studio comparato permetterebbe di distinguere ciò che è comune a tutti e ciò che dipende dall'influsso di determinate culture.

b) Autodeterminazione libera.

465. Nell'uomo è presente una forza costruttiva personale e autonoma

Ponendosi in una prospettiva deterministica e materialistica troppi autori considerano lo sviluppo come la risultante necessaria dell'azione combinata dei fattori di maturazione e dell'ambiente, accantonando come prescientifica l'idea di una forza costruttiva personale e autonoma.

Tuttavia, ci si condannerebbe a fare una psicologia subumana, se si trascu-

8. Singh J. and Zingg R., *Wolf-children and Feral man*. New York, Harper, 1942.

rasse tutto ciò che è cosciente e personale nello psichismo umano e che si manifesta in una serie di fini che l'uomo si propone nella costruzione della sua personalità. Nello sviluppo della personalità, le forze della maturazione, dell'ambiente e della libera volontà sono strettamente unite in un plesso indissolubile.

6. - Stadi.

466. Classificazione degli stadi di sviluppo: varietà e eterogeneità

Il lettore che avesse poca familiarità con gli studi di psicologia rimarrebbe non poco meravigliato, scorrendo qualche manuale di psicologia evolutiva, di scoprirvi le più sconcertanti classificazioni dei diversi stadi di sviluppo. Si comprende. Osterrieth, esaminando le classificazioni di diciotto autori europei ed americani, non vi trovò meno di 61 periodi cronologici considerati come stadi; più della metà di questi periodi non sono segnalati che in un solo sistema, e un solo periodo è comune a sette sistemi diversi [9]. Altri autori dichiarano senz'altro che non vi sono stadi e che la crescenza avviene in modo continuo e graduale.

Molteplici sono le ragioni di differenze così nette. La stessa nozione di stadio è diversamente intesa dai vari autori. Eterogenei sono, pure, i fatti studiati: chi si limita a studiare l'intelligenza non adotta la stessa classificazione di chi tenta di spiegare lo sviluppo della personalità totale. Anche i metodi sono divergenti. Vi influisce pure l'orientamento delle scuole psicologiche, delle culture, degli ambienti e delle dottrine filosofiche. Per quanto sia idealmente necessario distinguere nettamente l'aspetto filosofico dall'aspetto scientifico-positivo nello studio dei problemi psicologici, tuttavia non è facile.

467.

E tuttavia è necessario parlare di stadi in psicologia. Senza possibilità di operare concettualmente delle divisioni, delle misure, dei confronti non c'è scienza; senza introdurre delle discontinuità nel continuo non è possibile sapere scientifico.

Differenze quantitative nel ritmo evolutivo secondo le età

In proposito è opportuno distinguere due possibilità: « *a*) la discontinuità può essere introdotta per puro metodo, dal di fuori, artificialmente, come si fa, per esempio, nelle " misure dell'intelligenza ", quando si divide la vita in anni e si cerca di stabilire il progresso che si manifesta da un periodo ad un altro; *b*) ma può anche darsi che nelle proprietà di un continuo vi siano delle ragioni per esprimerlo con il discontinuo: tali ragioni possono essere le variazioni di ritmo, un'accelerazione o un rallentamento più o meno brusco secondo determinati periodi » [10].

Nello sviluppo della condotta non sembrano verificarsi reali discontinuità; lo sviluppo procede secondo una continuità non solo temporale (una struttura dopo l'altra), ma anche genetica (ogni struttura proviene dalla precedente).

Tuttavia, in questo continuo ci sono proprietà che ci permettono di esprimerlo con delle discontinuità, con stadi in cui la condotta è differente: il fanciullo pensa, sente, ama, ecc. in modo diverso dall'adolescente e dall'adulto e la differenza non è solo quantitativa, ma anche qualitativa.

---

9. Osterrieth P., ecc., *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*. Paris, PUF, 1956, pp. 52-53.

10. A. Michotte, *Le problème des stades en psychologie*, nel vol. cit. (Osterrieth, ecc.), p. 7.

La determinazione pratica di questi stadi è assai difficile, tanti sono i fattori che intervengono a costituirli: fatti biologici, ambiente sociale, ritmo di sviluppo, diverso per i diversi aspetti della condotta e nei singoli individui. Indubbiamente, all'inizio della crescenza, quando lo sviluppo della condotta dipende principalmente dallo sviluppo del suo sostrato fisico-fisiologico, è più facile determinare dei periodi; ma a misura che il bambino cresce e l'influsso dell'ambiente e dell'autodeterminazione personale si fa maggiormente sentire, gli stadi si fanno meno precisi.

La divisione da noi adottata, per quanto suggerita da ragioni pratiche, potrebbe trovare una giustificazione teorica nel fatto che a sei anni il fanciullo entra nella scuola e verso gli undici si avvertono le prime avvisaglie della pubertà: questi fattori hanno una risonanza non trascurabile sulla condotta.

7. - Significato dell'infanzia e dell'adolescenza.

468. Preparazione alla vita adulta

È il tempo necessario per portare l'essere umano al tipo adulto, tempo la cui durata è proporzionale alla complessità e allo sviluppo di tale livello adulto; il periodo della crescenza è comparativamente più esteso per l'uomo che per gli animali. La sua superiorità risiede, secondo il Gesell, nell'estensione, profondità e durata della sua plasticità [11].

La lunghezza del tempo durante cui l'uomo è costretto a dipendere dall'ambiente e dagli adulti può costituire apparentemente un'inferiorità nei confronti dell'animale; ma nello stesso tempo essa importa un apprendimento più considerevole che lo libera dalle forme istintive del comportamento e gli rende possibile la conquista della qualità più alta, la libertà personale.

---

11. GESELL A., *L'ontogénèse du comportement de l'enfant*, nel vol. del Carmichael, p. 478.

CAPITOLO II

SVILUPPO FISICO E FISIOLOGICO

469. Esiste un solo sviluppo, quello della personalità totale, che si può considerare sotto l'aspetto fisico-fisiologico o sotto l'aspetto psichico. Tuttavia, il rapporto tra la crescita fisica e quella mentale non è sempre evidente; ciò può essere imputato alla conoscenza ancora frammentaria ed imperfetta che noi abbiamo dello sviluppo.

Sviluppo continuo o per salti?

La crescita fisica sembra effettuarsi secondo una linea progressiva e continua. Ma questa concezione, secondo Zazzo, proviene dal fatto che si considera il solo aspetto quantitativo e si trascura quello funzionale. Di fatto, lo sviluppo continuo di un tessuto può permettere, *a un dato momento*, l'apparizione d'una funzione. Per esempio, lo sviluppo continuo dei tessuti nervosi, muscolari ed ossei permette a un certo punto l'apparizione del camminare. D'altra parte, tessuti diversi, sviluppandosi con ritmo diverso, possono *a un dato momento* portare alla riorganizzazione dei loro rapporti. D'altronde gli autori ammettono l'esistenza di una accelerazione della crescenza fisica nell'adolescenza; secondo Tanner vi sarebbe forse un periodo di accelerazione anche tra i cinque anni e mezzo e i sei e mezzo [1].

470. 1. Il peso e la statura.

Peso

La curva riportata (fig. 1) indica l'aumento nel peso. Come si può notare, la rapida crescita durante il primo anno si fa più lenta in seguito, per accelerare di nuovo con l'adolescenza. Dopo i quindici-sedici anni i ragazzi continuano a crescere in peso fino ai vent'anni circa, mentre le ragazze in media hanno raggiunto il loro peso verso i sedici anni.

---

1. TANNER J. M., *La notion de stade en psychologie*, nel vol. *Le problème des stades en psychologie* (Osterrieth, ecc.), p. 9.

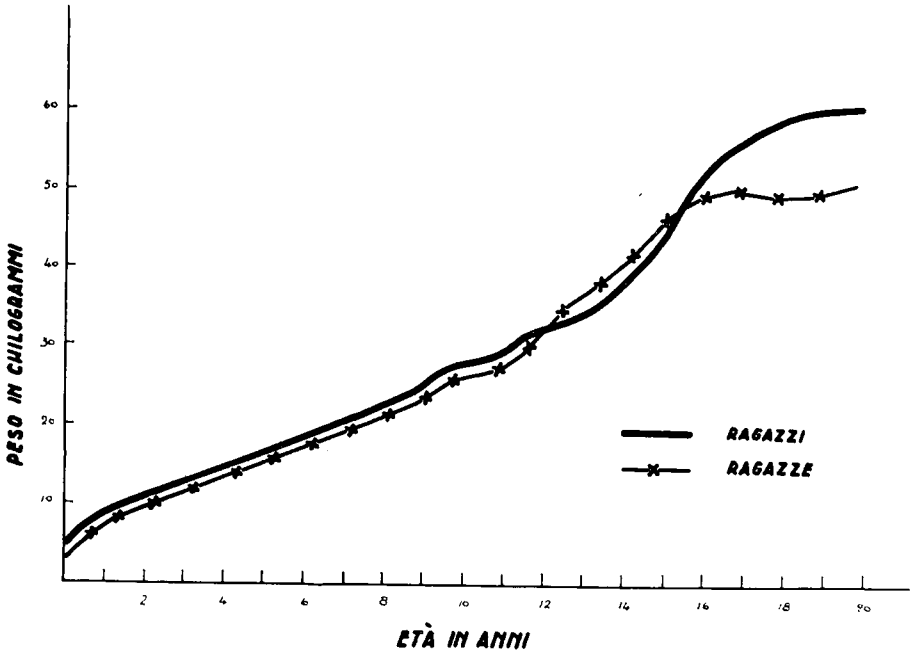


FIG. 1.
Curva dello sviluppo in peso dalla nascita ai vent'anni.

Anche la curva della statura (fig. 2) è regolare. Però nello stesso individuo si possono riscontrare maggiori variazioni, dovute a circostanze ambientali contingenti. Le ragazze crescono in altezza un po' più rapidamente dai nove-dieci anni ai tredici, i ragazzi dai dodici ai sedici. Dopo i tredici-quattordici anni le ragazze crescono più lentamente che in qualsiasi età anteriore e raggiungono la statura adulta probabilmente ai vent'anni; i ragazzi continuano a crescere rapidamente fino ai quindici-sedici anni, poi più lentamente e raggiungono la maturità in altezza ai ventidue-ventitre anni. I ragazzi in genere sono più alti delle ragazze, eccetto per un anno o due, tra gli undici-dodici e i tredici-quattordici.

471. Differenza di sviluppo secondo i vari tipi di tessuti

La crescita fisica è molto più complessa di quanto potrebbero far supporre i grafici sopra riportati. I diversi tessuti organici non si sviluppano con lo stesso ritmo. Il grafico seguente (fig. 3) indica la differenza di sviluppo di quattro tipi fondamentali di tessuti organici.

Età cronologica ed età fisiologica

Poichè l'età cronologica non è sempre un indice esatto del tempo fisiologicamente vissuto dal fanciullo, si tenta di determinare l'età fisiologica mediante diversi metodi, confrontandola con quella del fanciullo medio. L'età somatica si basa sulla crescita in altezza e in peso, l'età ossea sulla misurazione delle ossa della mano e del polso, l'età dentaria sul numero dei denti. Nella valutazione dell'età fisiologica ci si basa pure sulla presenza dei caratteri sessuali secondari.

472. Statura

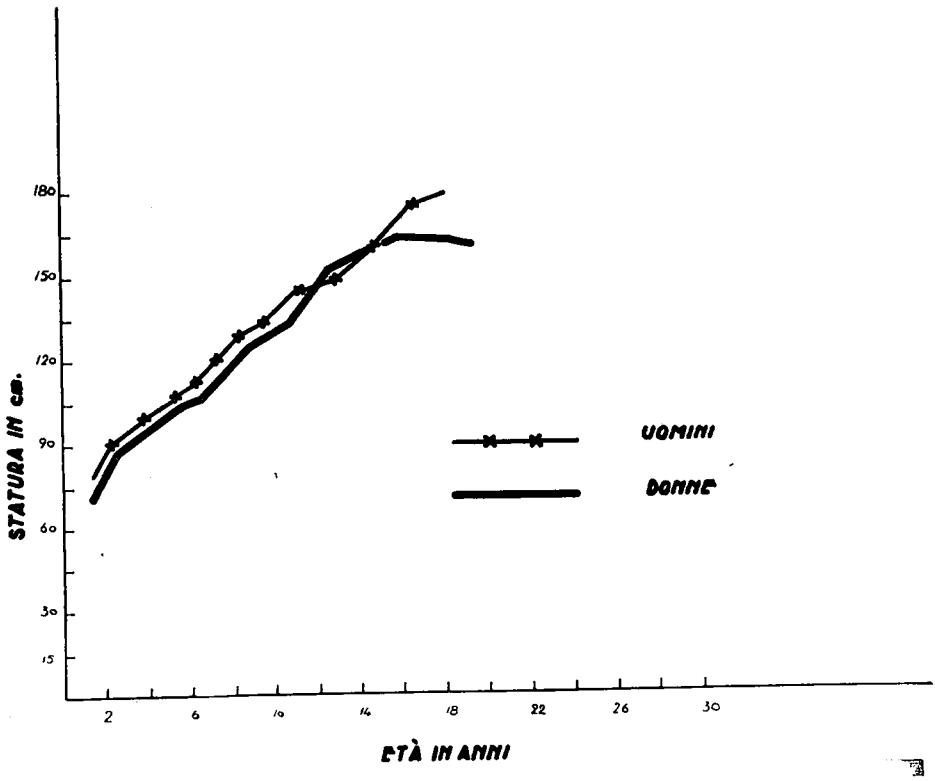


FIG. 2.
Curva dello sviluppo della statura [2].

Vari studiosi hanno tentato di determinare il rapporto tra la crescita fisica e quella dell'intelligenza misurata con i tests. Vi sarebbe una correlazione positiva, ma debole, tra l'intelligenza e la statura. Diversi elementi fisiologici presentano pure una simile correlazione, ma troppo debole per avere un interesse pratico.

473. **2. - Pubertà fisiologica.**

Pubertà: trasformazione profonda di tutto l'organismo

La pubertà in senso stretto è caratterizzata dall'attitudine alla procreazione. In senso più largo essa significa non solo una maturazione in questo senso, ma anche una trasformazione profonda che interessa tutto l'organismo, che dura per più anni e il cui inizio sarebbe segnalato dalla pubescenza. Vi si potrebbero distinguere due fasi: *a*) la fase prepubere, caratterizzata principalmente dall'accelerazione della crescita, dello sviluppo somatico, e *b*) la fase pubere propriamente detta.

2. THOMSON H., *La croissance physique*, in Carmichael, *op. cit.*, p. 428.

Vi sono grandi diversità nell'apparizione di questo stadio. Secondo varie ricerche, si può dire che in Italia l'entrata nella fase prepubere ha luogo generalmente tra i dieci e i quattordici anni per i ragazzi, e che questa fase precede di due anni la successiva fase pubertaria. Generalmente si ammette pure che la pubertà si svolga nelle ragazze un anno o due prima che nei ragazzi.

...variabile secondo le regioni, il sesso

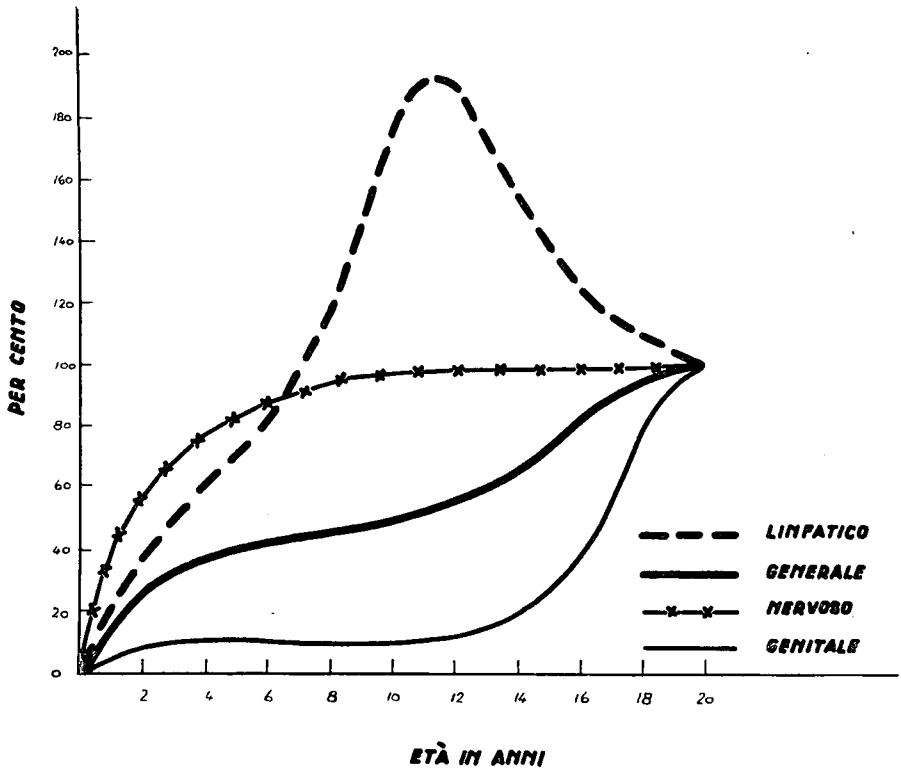


FIG. 3.

Curva dello sviluppo di quattro tipi fondamentali di tessuti.

Come dicevamo, la fase prepubere è caratterizzata da un'espansione fisica più accentuata in statura, peso, muscolatura e forza muscolare. La curva seguente indica i cambiamenti di velocità nella crescita dalla nascita ai vent'anni (fig. 4).

...e una espansione fisica accentuata

Sono parecchi i fattori connessi con l'avvento della pubertà, con il suo anticipo o ritardo: l'intelligenza (soggetti 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

474. **Molteplicità di fattori e influssi**

varia secondo l'ereditarietà, la sanità fisica, il clima, la nutrizione, l'igiene mentale, gli eccessi di lavoro, gli stimoli ambientali (letture, spettacoli, convivenza). Pare accertato che negli ultimi cinquant'anni vi sia stato un anticipo generale

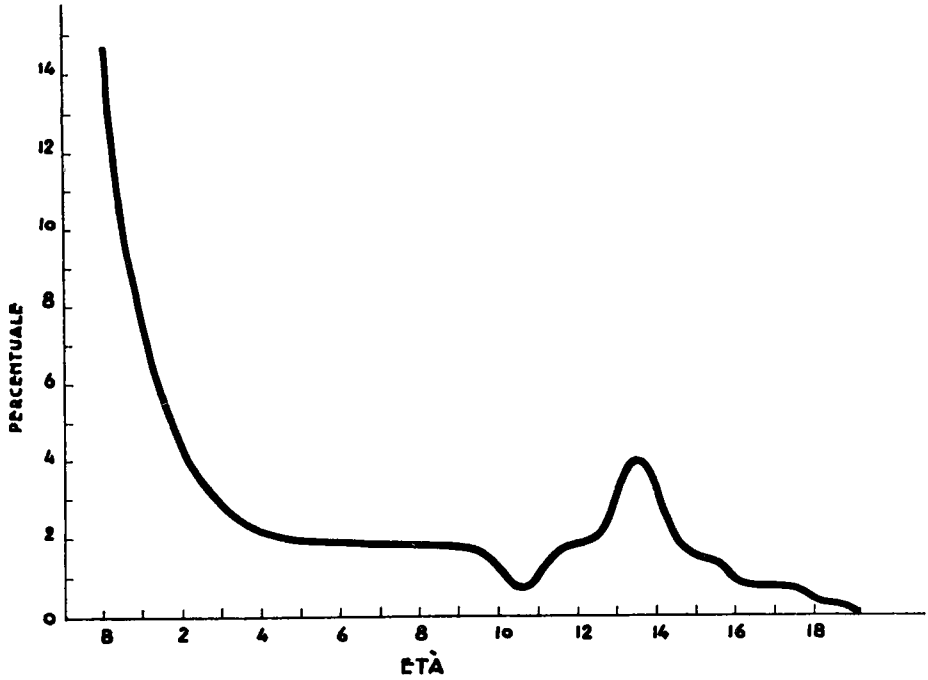


FIG. 4.

Curva dei cambiamenti di velocità nella crescita di ragazzi dalla nascita ai vent'anni.

nell'età della pubertà (forse di sei-dodici mesi), almeno nei paesi occidentali, dovuto presumibilmente al miglioramento delle condizioni di vita (specie della nutrizione) e forse anche a urgenze di stimoli ambientali.

Studieremo a suo luogo i rapporti esistenti tra la pubertà fisiologica e i diversi aspetti della condotta.

CAPITOLO III

SVILUPPO PSICHICO DA ZERO AI SEI ANNI

475. È il primo periodo della vita dell'uomo e perciò quello che offre gli sviluppi più sorprendenti tanto dal punto di vista fisico-fisiologico quanto dal punto di vista psichico. Questo periodo ha provocato un gran numero di studi; ma noi ci fermeremo a considerare in modo elementare soltanto qualche problema.

La vita incomincia tra 280 e 320 giorni prima della nascita. Già prima della nascita essa sembra implicare anche un psichismo elementare, diffuso, con sensazioni e attività corrispondenti.

La nascita e il nuovo equilibrio vitale

La nascita rappresenta uno sconvolgimento improvviso e profondo dell'equilibrio vitale: ormai il bambino dovrà provvedere da sè alla respirazione, alla digestione, alla regolazione termica e sarà soggetto alle necessità fisiologiche. Il bambino si trova bruscamente immerso in molteplici sensazioni alle quali non sa immediatamente adattarsi.

Amalgama di sensazioni, sincretismo indifferenziato

Lo psichismo del neonato si potrebbe rappresentare come un'amalgama di diverse sensazioni in cui non vi è nessuna differenza tra le impressioni provenienti dal proprio corpo e quelle provenienti dal mondo esterno, dove i movimenti stessi sono sentiti come impressioni, dove non esistono percezioni, nè oggetti nè persone nè tempo nè differenza tra l'io e il mondo. E il tutto è dominato dalle reazioni affettive di piacere e di dolore provocate da tale amalgama. Tutto si risolve in una anestesia confusa in cui si fondono le impressioni provenienti dagli oggetti e cioè gli oggetti stessi, e a cui si applica perfettamente la denominazione già consacrata di *sincretismo indifferenziato* [1].

1. - Il comportamento dal punto di vista motorio.

476. Sviluppo motorio: adattamento al mondo

Lo sviluppo motorio avviene nel senso di un adattamento al mondo esterno e di una coordinazione interna. Infatti, eccettuati i meccanismi riflessi (respirazione,

1. HUBERT R., *Croissance mentale*. Paris, PUF, 1949, vol. I, p. 11.

alimentazione, sbadiglio, ecc.), in principio tutti gli altri movimenti sono di massa e globali, spasmodici e senza coordinazione. I progressi motori accompagnano il progresso del sistema nervoso e sono guidati dalla sensibilità. A quindici settimane il bambino è in grado di afferrare un oggetto, a venticinque si tiene seduto da solo, a quarantacinque si trascina, tra i dodici e i diciotto mesi cammina, a venti corre. Contemporaneamente si affermano i movimenti di presa e di manipolazione e verso la fine del terzo anno egli può mangiare da sè. I movimenti sono diventati a poco a poco agili e armoniosi, tanto che a proposito del bambino dai tre ai cinque anni si è parlato di un'età della grazia [2].

È importante non dimenticare che lo sviluppo motorio non costituisce che un aspetto particolare dello sviluppo totale, ma è condizionato, condizionandolo a sua volta, dallo sviluppo sensoriale, intellettuale, emozionale.

477. 2. - Il comportamento dal punto di vista conoscitivo.

Nuclei di sensazioni emergenti

L'organizzazione della conoscenza dell'io e del mondo si attua in principio sul piano sensoriale-motorio, distinguendosi gradatamente soprattutto nelle situazioni che si ripetono frequentemente. A poco a poco un insieme di sensazioni, come aver fame, essere preso e accarezzato, ricevere il nutrimento, vengono collegate e riconosciute, distaccandosi dalla massa fluttuante delle altre sensazioni. Lentamente si costituiscono nuclei di immagini e il bambino scopre il suo corpo, pur senza distinguerlo dagli altri oggetti.

Progressivo apparire dell'«intelligenza» pratica

Nel quadro di questa attività Piaget colloca l'apparire dell'intelligenza. Verso i quattro-cinque mesi il bambino ripete i movimenti che hanno prodotto un certo effetto; per esempio egli urterà nuovamente il sonaglio per sentirne il suono; vi è, dunque, una certa direzione dell'azione. Verso gli otto-dieci mesi utilizzerà e coordinerà certi mezzi per ottenere determinati risultati; per esempio allontanerà uno schermo per prendere un oggetto che vi sta dietro. Questo momento segna l'inizio dell'intelligenza *pratica*, concreta, poichè viene colto il rapporto tra mezzo e fine e si ha un inizio di generalizzazione. Durante il secondo-terzo anno il bambino raggiunge il piano della rappresentazione: può ormai evocare i movimenti senza effettuarli. L'acquisizione del linguaggio è un potente aiuto in questo passaggio dall'intelligenza pratica a quella concettuale. Ma a questo stadio il pensiero è ancora prelogico; il bambino utilizza pre-concetti legati alle prime parole, che non sono che simboli particolari connessi con le cose e tra loro per mezzo di semplici transfert affettivi.

478. Mentalità egocentrica

Verso i tre-quattro anni l'universo è ben strutturato sul piano percettivo; la parola contribuisce a fissare gli oggetti; il bambino acquista il sentimento di sè e manifesta già la sua « volontà », opponendosi, per esempio, ai desideri dell'adulto.

---

2. Per una descrizione particolareggiata del processo motorio occorre riferirsi agli studi di Shirley, *The first two years, a study of twenty-five babies*. Minneapolis, Minnesota Univ. Press, 1931, e di A. Gesell, *L'enfant de 5 à 10 ans*. Paris, PUF, 1949 (traduz. ital., Milano, Bompiani, 1950).

Piaget ha caratterizzato la mentalità del bambino a questa età come egocentrica: il bambino riferisce tutto a sè, vede tutto dal suo punto di vista; egli ha acquistato il sentimento di sè, ma non può ancora concepire che l'altro possa essere diverso da lui. La sua mentalità è realistica (tutto ciò che egli vede, immagina o nomina, esiste), animista (le cose sono vive), finalistica (le cose sono dotate di intenzionalità), artificialista (ogni cosa è stata fabbricata dall'uomo per l'uomo). e realistica

Indubbiamente si riscontrano nel bambino espressioni animistiche, artificialistiche, ecc.; ma si può inferire di qui che per il bambino la concezione del mondo è animistica, artificialistica? A questa età il bambino è, forse, capace di avere una concezione del mondo? Quelle espressioni non possono attribuirsi a imperizia di linguaggio, a una scappatoia per sbarazzarsi di una domanda importuna, a spiegazioni folkloristiche che si sono date al bambino d'altra parte il bambino non dà spiegazioni di questo tipo se non per cose ignote, che egli riconduce ad oggetti noti.

Con l'aiuto del linguaggio il pensiero diventa più chiaro, ma non supera ancora la rappresentazione del percepito; il ragionamento è intuitivo, si basa su dati percettivi concreti.

Il predominio della soggettività sull'oggettività favorisce l'uso dell'immaginazione, che è tutta impregnata di affettività e si manifesta nella deformazione della percezione e dei ricordi e nella costruzione di un mondo immaginario, che ha per il bambino una certa realtà e può, come il mondo reale, impressionare la sua affettività. A poco a poco attraverso i fallimenti che l'esperienza gli procurerà, questo pensiero egocentrico lascerà il posto al pensiero socializzato. Immaginazione e affettività

Il gioco. — La condotta del bambino sotto l'aspetto motorio, conoscitivo, affettivo, potrebbe essere considerata dal punto di vista del gioco, che è l'*attività del bambino*[3]. Il gioco è dapprima piacere funzionale, piacere di esercitare un organo, poi piacere di ottenere un risultato, piacere di essere causa o di affermare l'io, infine gioco simbolico, piacere di fare come gli altri (anche questa manifestazione dell'affermazione dell'io). Il gioco non è per il bambino una distrazione; è la sua attività; da esso si specificheranno più tardi l'arte, il lavoro, lo sport, il gioco propriamente detto. 479. Il gioco, attività del bambino e affermazione dell'io

3. - Il comportamento dal punto di vista tendenziale e affettivo.

Il nucleo dinamico della personalità umana è costituito dalla tendenza alla affermazione e costruzione dell'io, che si esprime attraverso i bisogni. Questi si manifestano dapprima sul piano fisiologico e in seguito su quello sociale e spirituale. L'affettività e le emozioni sono legate alla sodisfazione o non sodisfazione di questi bisogni. I bisogni non sono che un aspetto del comportamento totale, che essi avviano, comportamento che presenta oltre l'aspetto esecutivo un aspetto conoscitivo. 480. Emozioni e bisogni

Watson per primo studiò le emozioni dal punto di vista sperimentale. Egli pretende che il patrimonio emotivo dei primi giorni si riduca alle tre emozioni

3. A. Gemelli, *La psicologia dell'età evolutiva*. Milano, Giuffrè, 1956; Chateau, *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant*. Paris, Vrin, 1946.

elementari della paura, della collera e dell'amore; partendo da queste si avrebbe tutto lo sviluppo emotivo per semplice condizionamento. Numerosi studi hanno smentito queste affermazioni, che non tengono conto della maturazione. Studiando sperimentalmente le reazioni dette da Watson di collera, Fauville notò che esse consistono semplicemente in una reazione generalizzata; e sulla base di questi risultati sperimentali propose una nuova teoria circa lo sviluppo di questa emozione, teoria più conforme ai fatti e più consona con la conoscenza dello sviluppo del sistema nervoso [4].

Altri autori (Sherman, Dennis, Irwin) hanno dimostrato, nello stesso senso, che alla nascita le emozioni non sono differenziate al di là di reazioni generalizzate piuttosto negative o piuttosto positive. Agli inizi della vita i bisogni del bambino non sembrano manifestarsi che sul piano fisiologico; l'affettività e l'emotività sono legate al bisogno. Tuttavia, lentamente, per effetto della maturazione e dell'apprendimento, della rappresentazione simbolica e verbale, l'affettività primitiva diffusa di piacere e di dolore si differenzia in emozioni elementari orientate verso gli oggetti, mentre i bisogni si manifestano a un livello superiore.

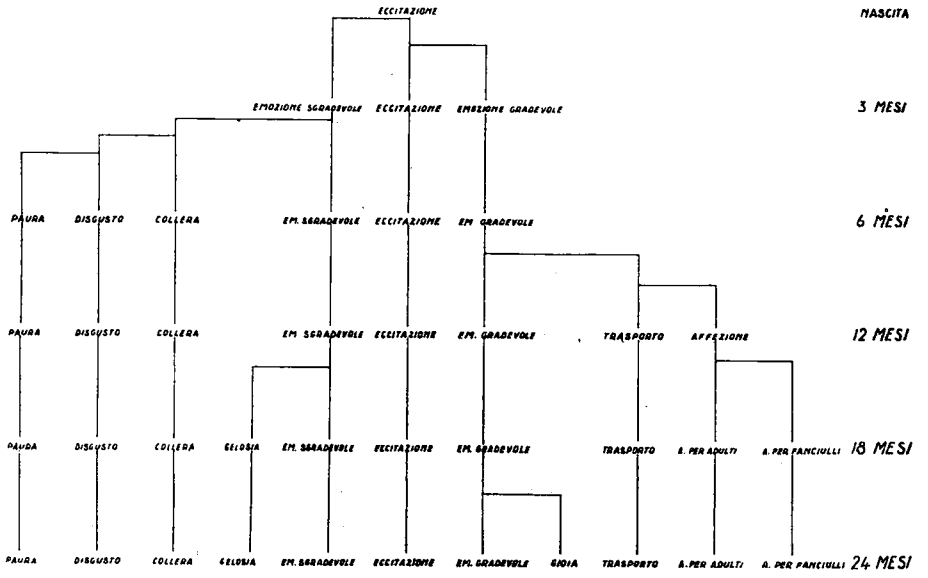


FIG. 5.

Età approssimativa della differenziazione delle diverse emozioni durante i due primi anni di vita [5].

481. Differenziazione delle emozioni

Non ci fermiamo a parlare dei numerosi sistemi sulla differenziazione delle emozioni, ma a puro titolo di esempio, riportiamo la tavola seguente, che riassume le conclusioni di Bridges al riguardo.

4. A. FAUVILLE, *Eléments de psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Louvain, Nauwelaerts, 1948, pp. 67 sgg.

5. Da K. M. B. BRIDGES, *Child Development*, 1932, 3, 340.

Importanza dell'affetto per un normale sviluppo del bambino

Nè ci possiamo fermare a descrivere le diverse emozioni. Ci limitiamo a dire che numerosi studi clinici hanno insistito sull'importanza rilevantissima dell'affetto per un normale sviluppo del bambino: il bambino deve essere amato, deve sentirsi amato, per imparare ad amare e per sentirsi sicuro: l'ansia, infatti, ha una grande portata nella sua vita: egli sta staccandosi dall'adulto, il suo pensiero è egocentrico, egli confonde il reale e l'immaginario, i suoi sogni sono popolati di incubi. Gli occorrono sicurezza e amore.

Ricordiamo pure che il freudismo ha tentato una spiegazione generale del comportamento affettivo del fanciullo, che va vagliata e giudicata con equilibrio [6].

4. - Il comportamento dal punto di vista sociale.

482. Essere sociali fin dall'inizio

Fin dalla nascita l'essere umano si manifesta essere sociale ed è profondamente segnato dall'ambiente sociale al quale appartiene. Verso i due mesi il bebè sembra già in grado di riconoscere la mamma, le sorride, anche senza conoscerla come distinta da sè. Verso i quattro mesi sembra accorgersi della presenza di estranei. A partire dai sei mesi incomincia a darsi a giochi alternativi, in cui egli fa la sua parte nei riguardi del compagno di gioco; sa riconoscere se l'espressione di un volto è benevola o minacciosa, cerca di attirare l'attenzione quando lo si lascia in disparte, incomincia ad interessarsi dei bambini della sua età, anche se li tratta piuttosto come oggetti. A metà del secondo anno si possono già vedere gruppi di tre bambini; verso i tre anni il bambino spiega ai suoi compagni ciò che sta facendo; incomincia a giocare *in compagnia* di altri (prima non si poteva parlare che di giochi paralleli). A cinque anni si associa a compagni in giochi simbolici nei quali ognuno ha la sua parte da fare, cosa che suppone una collaborazione già più avanzata. Ma l'egocentrismo del bambino non gli permette di mettersi dal punto di vista degli altri; donde gli inevitabili litigi. La coscienza sociale aumenta e l'egocentrismo si attenua man mano che si accrescono i contatti con gli altri e le opposizioni.

...a tre anni incomincia a giocare in compagnia di altri

483. Lo sviluppo del linguaggio è connesso con lo sviluppo di tutta la vita psichica

Il linguaggio. — Il linguaggio può essere studiato sia dal punto di vista sociale (esso è acquisito nella società ed è un mezzo di relazioni sociali), sia nei suoi rapporti con lo sviluppo dell'intelligenza (i bambini intellettualmente deficienti incominciano sempre a parlare tardi, mentre il bambino che parla precocemente è al di sopra del livello medio di intelligenza) sia *nei suoi rapporti con lo sviluppo affettivo* (il linguaggio dei primi anni ha una forte tonalità emotiva; scosse emotive possono provocare turbe nel linguaggio), sia *nei suoi rapporti con il pensiero*, anche se troppi autori erroneamente hanno visto nel linguaggio l'unico strumento del pensiero, sia infine *in rapporto con il comportamento motorio* (il bambino comprende i gesti prima che le parole, e per molto tempo le parole indicano un'azione possibile piuttosto che un oggetto).

La prima parola farebbe la sua apparizione in media verso gli undici mesi: si tratta di monosillabi o di monosillabi raddoppiati, fortemente carichi di affet-

---

6. A. Dalla Volta e G. Zecca, *Rilievi critici sull'interpretazione psicanalitica dei sentimenti e delle emozioni nel bambino*, in « Arch. di Psicol. Neur. Psic. », XII, 1952, pp. 495-496; M. Simpson, *Parent preference of young children*, Teach. Coll. Contr. Educ., 1935, n. 652.

tività, espressioni di desideri, emozioni e bisogni. Le parole del bambino sono molto meno precise delle nostre, ma più ricche; si è parlato di *parole-frasi*. Dai diciotto mesi in poi si ha un rapido apprendimento di vocaboli e dopo i due anni appaiono la pseudo-frase e poi la frase grammaticale.

...con l'ambiente e il clima affettivo

Lo sviluppo del linguaggio dipende anche dall'ambiente sociale; gli orfani sono in genere linguisticamente ritardati non solo perchè mancano del contatto con gli adulti, ma anche per le deficienze del clima affettivo. Il bambino ha bisogno di essere amato per potersi sviluppare normalmente.

5. - Il comportamento dal punto di vista morale.

484. Dall'«ammaestamento» all'educazione morale

Nello stadio che ci occupa il bambino è capace di una vera condotta morale? Non sembra. Certo, il bambino non raggiunge d'un colpo il grado della personalità morale nè si deve attendere « l'età della ragione » per incominciare l'educazione morale. Durante i primi anni l'educazione rassomiglia ad un ammaestramento, con l'acquisto di abitudini che permetteranno più tardi un'autentica condotta morale. L'adulto deve essere molto attento e delicato, quando il bambino incomincia a manifestare la sua piccola personalità opponendosi a lui; sarebbe dannosa una opposizione sistematica e irragionevole. La comprensione della psicologia del fanciullo eviterà, pure, gravi errori nella repressione della cosiddetta « bugia » infantile. Se è vero che per il bambino l'immaginario è reale, come potrebbe esserci menzogna a quest'età?

Assurdo il castigo «morale»

Ancor maggior discrezione richiede il castigo. Esso è assolutamente escluso dal punto di vista morale; il bambino non è responsabile di ciò che fa. Semmai se ne potrà far uso, ma con molta discrezione, ad evitare « per condizionamento » azioni e abitudini nocive al bambino [7].

485. Morale eteronomica e morale autonomica: successione o coesistenza

Nella sua opera *Il giudizio morale nel bambino*, Piaget distingue nel bambino due morali successive, *una eteronoma*, verso i sei sette anni, in cui la validità della norma e la gravità della colpa è commisurata al comando dell'adulto, e una *autonoma*, verso i nove-dieci anni, quando il ragazzo prende coscienza del valore intrinseco della legge e la considera come il risultato di un mutuo assenso razionale. Caruso ha dimostrato la coesistenza nello stesso individuo dei due aspetti per settori diversi [8]. È da notare che la concezione sociologistica della morale propria del Piaget non gli ha permesso di cogliere tutte le dimensioni del problema. Pure non del tutto esattamente Freud vorrebbe spiegare l'apparire del sentimento morale nel bambino esclusivamente con l'interiorizzazione delle interdizioni dei genitori, che costituisce il *Super-Ego* [9].

Pericolo di un'educazione solo autoritaria

Tuttavia è giusto rilevare le deleterie conseguenze di una educazione autoritaria, in cui l'elemento razionale-affettivo fosse sopraffatto dal peso irrazionale

---

7. A. Gemelli, *op. cit.*, p. 240.

8. H. Caruso, *La notion de responsabilité et de justice immanente chez l'enfant*, in « Arch. de psychol. », t. XXIX, 1942, pp. 114-169.

9. R. Dalbiez, *La méthode psychanalytique et la doctrine freudienne*. Paris, Desclée de Brouwer, 1936, vol. II, pp. 473-474.

delle proibizioni estrinseche. Nella prima infanzia l'educazione morale si fa soprattutto con l'esempio. Principi che il bambino non ha visto volonterosamente applicati non possono esercitare un sensibile influsso sulla sua condotta [10].

L'esempio

6. - Il comportamento dal punto di vista religioso[11].

La genesi della religiosità infantile è diversamente interpretata dalle varie scuole e dai diversi autori. 486.

Dalla religiosità di imitazione a una religiosità spontanea

Nei primi tre anni non si può parlare nel bambino nemmeno di vera imitazione dell'atteggiamento religioso dei genitori, anche se a causa di un loro errato comportamento si possono determinare in lui turbe affettive che si svilupperanno nella giovinezza in forme pseudoreligiose. Dopo i tre anni si hanno le prime manifestazioni imitative della preghiera infantile, dove il bambino in modo molto affettivo si identifica con la preghiera della madre. Ma con l'avvicinarsi dei sei-sette anni sorge una religiosità sempre più autonoma e intensa. Il bambino passa rapidamente dalla preghiera « ludica » alla comprensione della serietà che si deve portare in essa. Si ha pure un rapido passaggio dalle preghiere ripetute parola per parola alla preghiera spontanea, spesso assai originale e affettuosa.

---

10. L. ZARNCKE, *Enfance et conscience morale*. Paris, Les Editions du Cerf. 1955, p. 20.

11. Qui sono dati semplici cenni indicativi, mentre la vera trattazione è rinviata al secondo volume.

CAPITOLO IV

SVILUPPO PSICHICO DAI SEI AGLI UNDICI ANNI

487. Decisiva l'entrata nella scuola

Verso i sei-sette anni un avvenimento importante segna l'evoluzione psichica del bambino: l'entrata nella scuola, determinante non solo per quanto riguarda l'*aspetto conoscitivo* della condotta, ma anche l'*aspetto affettivo* (il bambino passa dalla sua famiglia ad un ambiente impersonale), l'*aspetto sociale* (il bambino deve armonizzare la sua condotta con quella degli altri), l'*aspetto morale e religioso*, su cui influisce l'atteggiamento del maestro e dei compagni.

Questo non significa che la psicologia del bambino si identifica a questa età con la psicologia dello scolaro; l'influenza della famiglia rimane notevole e il bambino incomincia anche a far parte di altri ambienti: compagnie di ragazzi, raggruppamenti giovanili.

1. - Il comportamento dal punto di vista conoscitivo.

488. L'«età della ragione»: logica concreta (verso i 6-7 anni)

La psicologia conferma sempre più l'idea di « età della ragione » applicata al periodo dei sette anni. Il fanciullo supera lo stadio del puro ragionamento intuitivo, basato sul dato percettivo considerato come un assoluto, per stabilire collegamenti con impressioni anteriori e conoscenze successive. È, però, ancora una logica concreta la sua, una logica che egli esercita su cose che possono essere manipolate e che non si distaccano dagli oggetti di cui tratta. Bisognerà attendere fino ai dieci anni per giungere allo stadio della logica concettuale applicabile in tutte le circostanze.

...o logica concettuale (verso i 10 anni)

L'egocentrismo si dissolve; il mondo reale è distinto dal mondo immaginario; scompaiono l'animismo e l'artificialismo; gli oggetti acquistano una consistenza spaziale e una permanenza temporale; il fanciullo incomincia pure a rendersi conto della causalità meccanica, anche se ancora limitate al piano dell'attività costruttiva e priva di una rappresentazione sistematica e astratta della legge causale.

Il fanciullo acquista pure la nozione di numero, non più solamente legata alla percezione, e progressivamente la nozione esatta di quantità, peso, volume, mentre si allarga la sua rappresentazione del tempo e dello spazio.

In questo periodo, inoltre, il lavoro si differenzia dal gioco. Le conoscenze del fanciullo si accrescono rapidamente. La memoria si sviluppa. Cresce l'interesse per imparare. Il vocabolario continua ad estendersi fino ad arrivare a circa 3.500 vocaboli verso gli otto anni e a 5.500 verso i dieci anni.

489. Sviluppo dell'intelligenza e uso dei tests

L'età scolastica permette la misurazione dell'intelligenza col metodo dei tests. In base ai risultati dei tests si è tentato di rappresentare graficamente la velocità di crescita dell'intelligenza, naturalmente pur con divergenze tra i vari autori e contestazioni da parte di altri.

Ecco un esempio di curva:

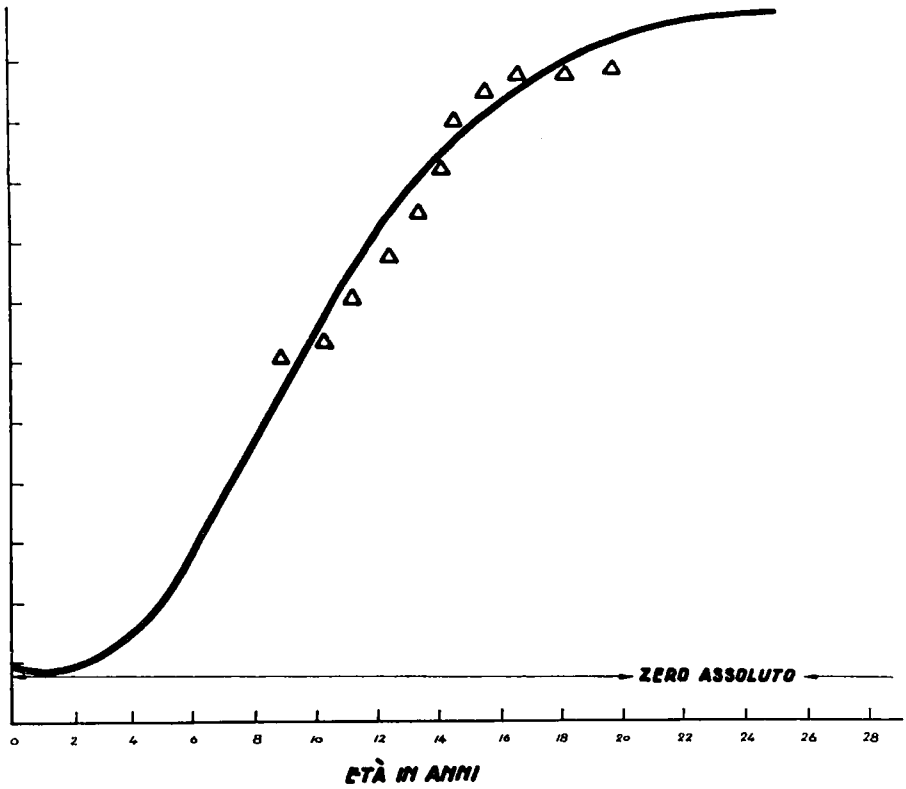


FIG. 6.
Curva dello sviluppo del fattore generale dell'intelligenza.

Lo sviluppo avverrebbe a ritmo lento fin verso i 4-5 anni; durante gli anni della vita scolastica vi sarebbe una salita rapida, che si allenterebbe verso i 18-20 anni. Tuttavia, lo sviluppo individuale non è così regolare, come dimostra il seguente grafico.

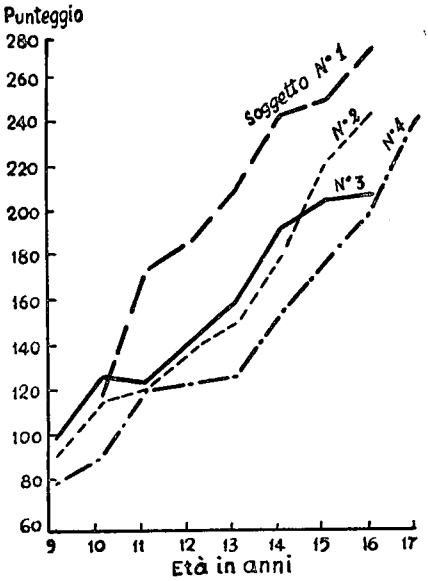


FIG. 7.
Differenze nelle curve individuali dello sviluppo mentale di quattro soggetti.

Per l'orientamento del fanciullo interessa poter predire, partendo dai risultati dei tests a una certa età, lo sviluppo futuro dell'intelligenza. A cominciare dall'età scolastica i pronostici possono essere abbastanza sicuri per la maggioranza; ma non mancano le eccezioni; non tutti gli individui hanno lo stesso
490. ritmo di sviluppo. Parecchi studi hanno provato l'influsso dell'ambiente sullo

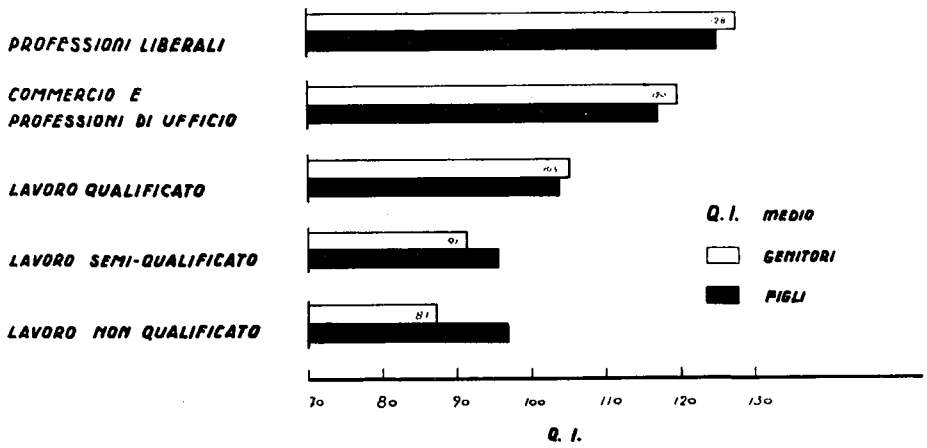


FIG. 8.
Intelligenza dei genitori e dei figli per diverse categorie professionali.

sviluppo dell'intelligenza. Esiste un rapporto positivo tra i risultati mentali dei fanciulli e l'educazione dei genitori, la loro professione e classe sociale (fig. 8), il fatto di abitare in città, ecc.

Influsso dello ambiente

Età dalla memoria facile, quella del fanciullo nell'età scolastica richiede che sia evitato il pericolo del verbalismo, che si adottino forme attive di apprendimento e che la scuola non si fermi alla pura cultura dell'intelligenza, ma si preoccupi anche dello sviluppo del corpo e del senso morale, religioso, estetico.

Memoria verbale

2. - Il comportamento dal punto di vista tendenziale e effettivo.

491.

Lo slancio vitale che abbiamo designato come centro dinamico della personalità si manifesta soprattutto sul piano umano nello sforzo che fa il fanciullo per costruire la sua personalità.

Si va affermando la decisione volontaria (9-10 anni)

Durante questo periodo e specialmente dai nove-dieci anni, la decisione volontaria si va lentamente affermando nei confronti del comportamento semplicemente reattivo, che predominava negli stadi precedenti. Il fanciullo organizza ora la sua azione in vista di scopi da raggiungere.

Realtà e sogno

D'altra parte la distinzione sempre più netta da lui fatta tra il mondo reale e il mondo immaginario gli permette una certa vita interiore. Benchè la sua vita sia dominata dall'azione e dal bisogno di movimento, il fanciullo incomincia a sognare.

Autocontrollo, ansietà ridotta, collera

La vita affettiva e emotiva è ancora intensa, ma assai meglio controllata specialmente fuori casa. Le ansie sono meno frequenti, poichè il fanciullo domina ogni giorno meglio la realtà; invece, può aver maggiori occasioni di andare in collera, avendo una più acuta coscienza di ciò che vuole e tendendo più decisamente ad affermare la propria personalità.

L'affettività è meno egocentrica

L'affettività è meno egocentrica; il fanciullo cerca di piacere a coloro che ama ed è capace anche di sacrifici per loro; diventa, però, più riservato nei segni di affetto specialmente in pubblico.

Un delicato problema educativo è posto in questo periodo dallo sviluppo emotivo in rapporto al settore sessuale. Mentre il freudismo parlerebbe di latenza, altri studiosi affermerebbero uno sviluppo graduale e continuo nel comportamento anche in questo campo. La curiosità del fanciullo al riguardo è fortemente carica di emotività. Circa il 60 % dei fanciulli riesce ad avere cognizioni sull'origine dei bambini tra i sei e gli undici anni e nella maggioranza dei casi da fonti diverse dai genitori.

3. - Il comportamento dal punto di vista sociale.

492. **Adattamento sociale**

Il comportamento sociale subirà fortemente l'influsso dell'ambiente, ma l'adattamento all'ambiente dipende molto dall'educazione. Il fanciullo che in famiglia ha un adattamento affettivo normale, si associa facilmente anche con i suoi compagni. Tra i fanciulli che non si adattano facilmente ce n'è un gran numero di quelli che hanno subìto una educazione severa.

Vita di gruppo

L'influsso del maestro, rilevante all'inizio della vita scolastica, diminuisce a misura che si organizza la vita di gruppo; così la delazione, che è in principio il mezzo normale di ricorrere alla protezione del maestro, a poco a poco è bandita e anche punita con l'isolamento. Dal primo anno in poi si passa da una folla senza organizzazione alla formazione di gruppi, mentre la classe può reagire nettamente come un tutto sotto la direzione di un capo. In essa si forma una certa gerarchia spontanea che si fonda sull'impressione generale che la personalità di ciascun allievo produce su tutti gli altri. È molto utile conoscere questa struttura sociale della classe, poichè se l'educatore vuole dirigere efficacemente la classe, dovrà conoscerne e averne in mano i capi.

493. Reattivi sociometrici

Un mezzo pratico e rapido per ottenere questa conoscenza è l'uso dei *reattivi sociometrici* progettati da Moreno per lo studio dei rapporti interpersonali.

L'esperienza si fa nel modo seguente. Si invitano gli alunni a indicare in segreto i compagni che essi preferiscono come soci nel gioco, vicini di classe, ecc., e quelli che vorrebbero evitare. I risultati permettono di costruire un sociogramma e cioè uno schema grafico che esprime visivamente la ripartizione dei membri del gruppo in quanto sono soggetto e oggetto di scelte e di rifiuti. Per la compilazione di un sociogramma, si possono porre domande come questa: « Quali sono i compagni presso i quali vi piacerebbe andar a passare una serata di vacanza? o che voi invitereste ad una vostra festa? ». « Quale compagno vorreste, e quale no, vicino di studio, di camerata, di passeggio? ».

Riportiamo l'esempio di un sociogramma di una classe mista, basato sulla domanda: « Quali sono i tre compagni che vorreste invitare ad una festa nella vostra famiglia? ». Sono riportate solo le risposte positive. Si possono notare gli isolati, i preferiti, i sottogruppi e la separazione quasi totale tra ragazzi e ragazze (fig. 9).

494. Le bande di ragazzi

La tendenza sociale caratteristica dei fanciulli si manifesta soprattutto nelle *bande* di ragazzi, nelle quali la parte del capo è ancor più importante che nella scuola. Il fanciullo ha ormai bisogno di incontrarsi con compagni della sua età; per lui è un peso restare in casa o accompagnare i genitori. Il gruppo risponde pienamente al suo bisogno di espansione e di attività. La « coscienza di gruppo » è elevatissima. Le attività di gruppo sono assai varie: giochi comuni, sport collettivi, competizioni atletiche, esplorazioni, furti, battaglie, dove è in gioco il prestigio personale e l'onore del gruppo.

...attività varie

. luoghi di riunione

Raramente la banda è mista. Generalmente essa ha un luogo di riunione, un terreno incolto, una casa abbandonata, una strada, una cantina o anche un bar, più lontano possibile dalla sorveglianza degli adulti.

...un capo organizzatore

La banda non ha carattere democratico: l'influsso del capo è considerevole; egli non si distingue tanto per doti scolastiche, ma per spiccate qualità di carattere, che incarnano l'ideale del gruppo; egli è un buon camerata, entusiasta, ha spirito di iniziativa e il dono dell'organizzazione.

Gli isolati

Vi sono pure degli *isolati* occasionali o permanenti, tranquilli o aggressivi di fronte agli altri. Sull'isolamento permanente influiscono il ritardo nella maturazione sociale (fanciullo chiuso, figlio unico, educazione severa che lega il fanciullo all'adulto) o differenze troppo accentuate con la media del gruppo (intelligenza, educazione sociale, differenze razziali).

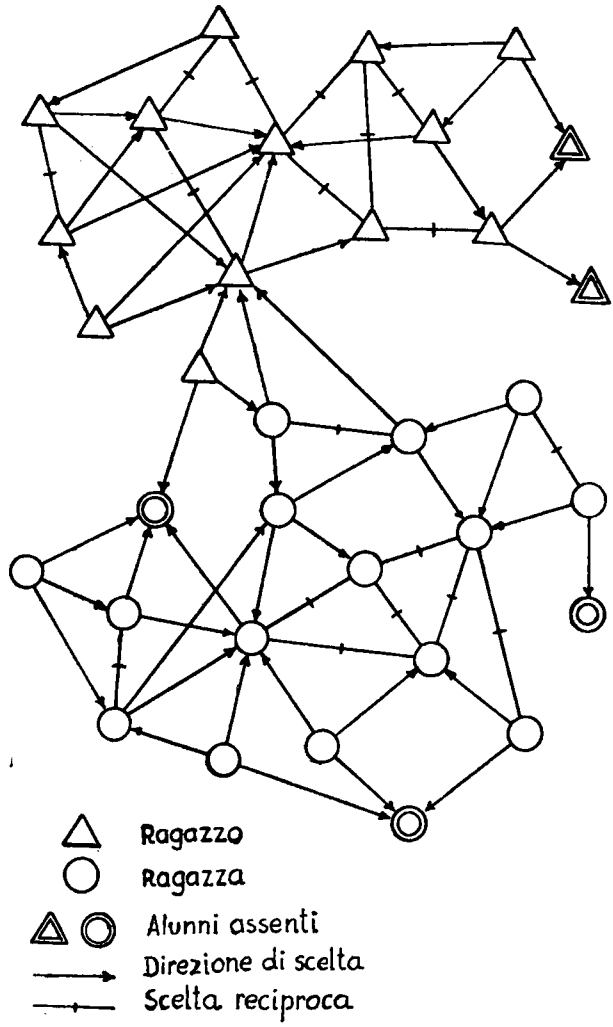


FIG. 9.

Esempio di sociogramma di una classe mista [1].

È necessario scoprire gli isolati e cercare di integrarli nella vita del gruppo, per farli godere dei *vantaggi della vita sociale,* considerevoli in quest'età. Naturalmente la vita dei gruppi ha anche i suoi *pericoli*: conversazioni e giochi immorali, vagabondaggio, abbandono della scuola, disgusto della vita familiare, aggressività nei confronti degli adulti. Vanno, quindi, attentamente e saggiamente vigilati e educativamente controllati.

495. Pedagogia dei gruppi

1. Cfr. altri esempi nell'opera fondamentale di J. L. MORENO, *Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama.* New York, Beacon House, 1953.

Malgrado tutto, tuttavia, il fanciullo resta ancora attaccato alla famiglia, che è ambiente necessario per il suo sviluppo in quest'età.

Naturalmente l'educatore deve equilibratamente favorire lo sviluppo progressivo del fanciullo verso l'autonomia e il distacco dall'adulto, impostando l'opera formativa sul rispetto e la collaborazione.

Anche la tendenza che spinge i fanciulli a raggrupparsi va aiutata, dirigendoli verso associazioni giovanili — relativamente autonome —, capaci di sodisfare al loro bisogno di azione e di espansione [2]. Di particolare importanza in questo periodo è pure l'individuazione e la primissima formazione dei « capi ».

4. - Il comportamento dal punto di vista morale.

496. Conquista progressiva del comportamento morale

Sembra essere questo il periodo in cui il fanciullo diviene capace di una vera condotta morale in armonia con la graduale comprensione delle norme morali quali esigenze di natura oggettiva.

Non bisogna, però, credere che l'« età della ragione » conferisca improvvisamente al fanciullo la capacità di comportarsi in modo perfettamente conforme alla norma morale. L'aspetto morale del comportamento, specifico dell'uomo, è una conquista progressiva che non ha nulla di fatale. Anche se il fanciullo incomincia a divenire responsabile di alcuni dei suoi atti, non bisogna dimenticare che pesano fortemente su di lui gli stimoli inconsci, l'educazione precedente, l'esempio, la pressione sociale della famiglia, della scuola, del clan.

In questo periodo è necessario avviare il fanciullo a salde convinzioni personali, evitando tutte quelle grossolane rappresentazioni angosciose, che sono diseducanti e saranno presto rigettate [3].

497. Tests di comportamento morale

Si è anche cercato di studiare la condotta morale con *tests di comportamento*. Tra le più interessanti ricerche in questo campo citiamo quelle di H. Hartshorne e M. A. May [4], che studiarono in questo modo diecimila alunni e alunne dai dieci ai quattordici anni. Secondo questa ricerca i risultati dei tests di moralità si distribuiscono in modo normale, come i risultati dei tests di intelligenza. Ecco, ad esempio, il grafico della distribuzione delle classificazioni di moralità di 265 alunni. Ogni classificazione è ottenuta con la media di 21 tests (fig. 10).

Le abitudini morali appaiono fortemente specificate

Contrariamente alle attitudini intellettuali, le abitudini morali appaiono fortemente specificate. Ad esempio, uno scolaro potrà essere disonesto in scuola e onesto nel gioco, ingannerà su certi argomenti, ma non su altri. La personalità morale del ragazzo e dell'adolescente si presenta come una collezione di tratti

---

2. « Una causa per la quale nelle famiglie molto ricche od aristocratiche troviamo di frequente fanciulli neurotici è da ricercarsi nel fatto che i fanciulli sono educati da soli o quasi da soli, in un ambiente artificiale, ove manca quel contatto quotidiano con coetanei che li obbligherebbe a svolgere e a correggere le tendenze istintive e le disposizioni; i quotidiani contatti sono quasi tutti con gli adulti, con la conseguenza che è favorito il formarsi di tratti caratterologici non certamente utili: l'ostinazione, la prepotenza, l'aggressività, la simulazione, ecc. » (A. Gemelli, *op. cit.*, p. 267).

3. L. Zarncke, *op. cit.*, p. 21.

4. H. Hartshorne and M. A. May, *Studies in the nature of character*, voll. 3, New York, Mc Millan, 1929-1930.

distinti assai poco integrati. La condotta varia da situazione a situazione e non resta costante che in situazioni simili (secondo il Vernon, tuttavia, questa mancanza di costanza in parte può provenire dal fatto che si giudica il comportamento materiale del fanciullo, senza tener conto dell'intenzione). Per conseguenza

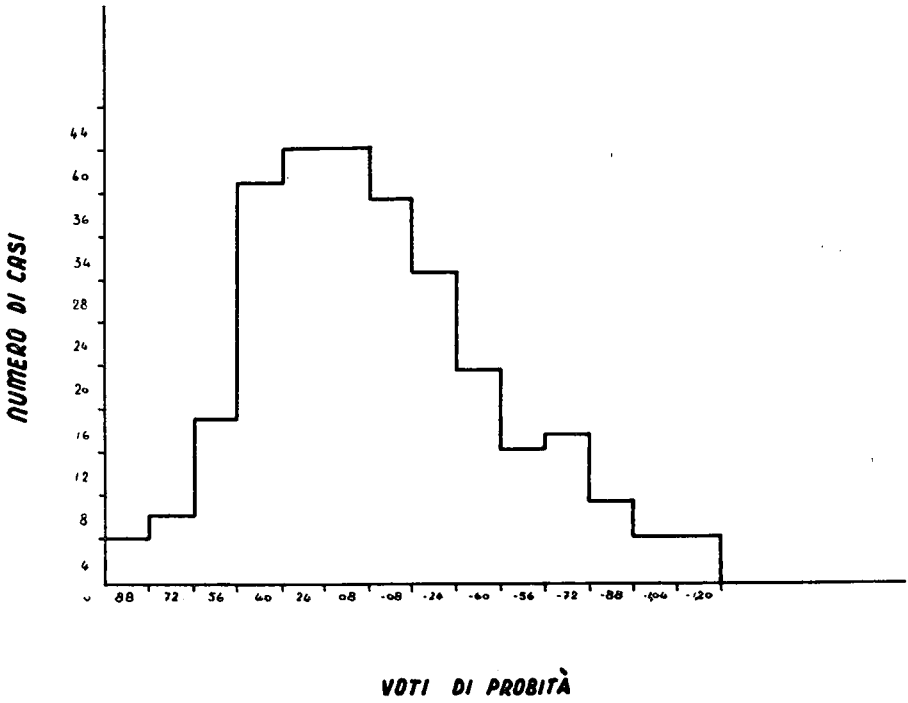


FIG. 10.

si dovrà dedurre che lo sviluppo morale è esso pure soggetto alle leggi della differenziazione e dell'integrazione: al principio l'idea confusa e generica del bene, assimilata in modo concreto in seguito alle reazioni di approvazione o di biasimo da parte dei genitori, poi la differenziazione e l'applicazione ai vari settori del comportamento morale con un apprendimento graduale e specifico. In questo modo, fino ai 10-11 anni, e per alcuni fino ai 14-15, non sarebbe possibile un comportamento morale coscientemente generalizzato (per esempio, una lealtà costante in ogni tempo e in ogni luogo con un riferimento consapevole all'idea o ideale della lealtà). Esso diventa possibibile a quell'età in connessione con lo sviluppo mentale: solo allora si formano gradualmente i concetti morali generali, assimilati non solo o non tanto in modo teorico, ma pratico e affettivo. Ma questo sviluppo non si produce necessariamente e molti adulti, dal punto di vista morale, sono ancora bambini. Naturalmente nell'educazione si deve favorire questa integrazione, aiutando il ragazzo a scoprire che cos'è un modo di agire morale, a cogliere questo elemento della moralità in situazioni diverse.

498. Rapporti tra la moralità e i diversi fattori

Con lo stesso metodo dei tests si sono studiati i rapporti tra la moralità e i diversi fattori. In questo modo si è scoperto un rapporto positivo tra i tests di intelligenza e quelli di moralità, soprattutto quelli di nozioni morali; ma il rapporto è troppo debole per permettere una diagnosi del carattere. Varie ricerche hanno dimostrato che la debolezza mentale è più frequente tra i deliquenti che tra i normali; altre ricerche hanno mostrato un influsso negativo della crescita sul carattere: il carattere non migliora automaticamente con l'età tranne in ciò che riguarda le nozioni morali. Invece è notevole l'influsso dell'ambiente familiare. Importante è pure l'incidenza della « banda », ma specialmente quella dei compagni più intimi. Healy ha trovato che tra 3.000 giovani delinquenti i cattivi compagni erano stati, per il 62 % dei casi, fattori determinanti, sebbene secondari, del delitto. Altre ricerche ancora hanno rilevato l'influsso nefasto del cinema e di una certa stampa, che talvolta spinge addirittura i ragazzi al crimine e a delitti sessuali.

Esiste pure un rapporto tra il comportamento morale e l'istruzione religiosa (ricordiamo che queste ricerche non riguardano soltanto i fanciulli del periodo che stiamo studiando, ma anche gli adolescenti).

5. - Il comportamento dal punto di vista religioso.

499. Sentimento della Paternità di Dio;

La religiosità del ragazzo si sviluppa, nel caso di un'educazione cristiana, in un sentimento di *protezione*, che esprime più o meno esplicitamento l'idea di Provvidenza, di Creazione, di Paternità; mentre la tendenza al pensiero concreto e attivistico, se non è adeguatamente guidata, può portare a forme di superstizione e di miracolismo (efficacia infallibile della preghiera e dei Sacramenti), che possono costituire causa di delusioni e di crisi soprattutto nel periodo dell'adolescenza. Parallelamente la religiosità del ragazzo si svolge verso un maggior senso di concretezza e matura in un desiderio di spiegazioni comprensibili e in una crescente attenzione per il significato morale della esistenza e presenza di Dio.

...concretezza, chiarezza e significato morale

Il comportamento che consegue a questo sviluppo è ritrovabile nella facilità di una buona preparazione alla Prima Comunione, nella adesione a iniziative religiose individuali e sociali, nella facile accettazione di spiegazioni religiose, purchè adeguate al modo concreto di ragionamento, nella delicatezza della coscienza morale, in una notevole intensità di pratica religiosa.

Naturalmente tutto ciò è da inserire in una stretta dipendenza dall'educazione e dall'ambiente.

CAPITOLO V

INTRODUZIONE ALLO STUDIO DELLO SVILUPPO PSICHICO DAGLI UNDICI ANNI ALL'ETÀ ADULTA

Gli ultimi capitoli sono consacrati allo studio dell'*adolescenza* e cioè dello *sviluppo del comportamento che ha luogo tra la fanciullezza e l'età adulta.*

500. Distinzione tra pubertà (fisiologica) e adolescenza

Si potrebbero assumere come inizio approssimativo di questo periodo le prime manifestazioni fisiologiche della pubertà. Ma questo non è che un punto di riferimento del tutto relativo, poichè l'aspetto psicologico non è la semplice trasposizione di quello fisiologico; anche se è legato ad esso, si sviluppa tuttavia secondo un dinamismo proprio. Ciò è tanto vero che per influsso del dinamismo psichico e degli stimoli ambientali, certi problemi dell'adolescenza si possono presentare prima che avvengano le trasformazioni fisiologiche in ragazzi che fisiologicamente maturano più lentamente. Per indicare la fine di questo periodo abbiamo usato il termine « età adulta », che ci sembra preferibile a quello di « maturità » adoperato da alcuni autori. In teoria, i termini « maturità » (che connota l'idea di sviluppo perfetto e armonioso dei diversi aspetti della condotta) e « età adulta » dovrebbero forse coincidere; di fatto, però, non avviene così e il compito della psicologia è quello di descrivere quello che è e non quello che dovrebbe essere.

Vi sono differenze considerevoli tra individuo e individuo all'inizio della pubertà, come ve ne sono all'inizio dell'età adulta: un operaio di 17-18 anni può già essere un adulto, mentre alcuni studenti di 22 anni debbono ancora essere considerati adolescenti.

Pubertà, adolescenza, giovinezza sono adoperati come sinonimi da certi autori. Per altri questi termini indicano periodi distinti. È questione di convenzione. Noi preferiamo non complicare lo studio di questo periodo così fluido con divisioni che, in fondo, sembrano molto artificiose e riservare il termine « adolescenza » a indicare l'intero periodo.

501. Ambiguità della letteratura intorno alla «terra di nessuno»

Si è insistito molto sull'importanza di questo periodo, di questa « terra di nessuno », in cui l'individuo deve emanciparsi dalla famiglia, scegliere una professione, acquistare l'indipendenza economica, formarsi una personale concezione dell'esistenza, in una parola entrare gradatamente come adulto nel mondo degli adulti [1].

Filosofi, educatori, moralisti, letterati se ne sono interessati e il loro apporto non dev'essere trascurato, perchè anch'essi hanno avuto talvolta delle intuizioni geniali. Ma le sintesi spesso brillanti da essi elaborate non rendono fedelmente la realtà dell'adolescenza. Anzi si può dire che essi abbiano fatto sentire il loro peso in senso negativo sulle stesse ricerche psicologiche, che rischiano qualche volta di tradurre in linguaggio scientifico arbitrarie costruzioni pseudofilosofiche e letterarie.

Termini quali « crisi dell'adolescenza », « seconda nascita », « scoperta dell'io » appartengono a questo stile letterario. Non neghiamo che rispondano ad una certa realtà, ma si prestano anche a interpretazioni superficiali ed errate.

Psicologia dell'adolescenza: psicologia differenziale

La realtà dell'adolescenza è molto più complessa. D'altra parte non esiste l'adolescenza, esistono molte adolescenze. Si può con ragione dubitare del valore di una psicologia dell'adolescenza che non sia una *psicologia differenziale*. Di mano in mano che avanza, lo sviluppo psichico è sempre maggiormente influenzato dalla libera autodeterminazione, dallo sviluppo anteriore e dall'ambiente. Non si possono certamente ignorare le componenti fisiologiche della personalità — i cambiamenti endocrini hanno una innegabile incidenza sullo sviluppo — ma, lo sviluppo della personalità è ancor più in rapporto con la costituzione psichica individuale; per cui, come scrive il Debesse, « parrebbe necessario scoprire dei tipi di adolescenti, se non si vuole che le descrizioni fatte per l'insieme dei giovani non si applichino in realtà che ad una parte di essi » [2].

502. nflusso dell'ambiente sociale e relatività degli studi e delle conclusioni

D'altronde è molto grande anche l'*influsso della cultura e della civiltà*. Presso i popoli primitivi tale stadio non esisteva. Appena il ragazzo aveva raggiunto la maturità sessuale, qualche cerimonia di iniziazione lo introduceva nella società degli adulti con tutti i diritti e i doveri dell'adulto. L'allungamento della vita, la dilazione del matrimonio, il prolungamento dell'età scolastica, il ritardo nell'esercizio di un mestiere, la protratta dipendenza economica, i mutamenti fisiologici e i cambiamenti strutturali della famiglia (progressiva diminuzione del concetto di autorità, emancipazione della donna, conflitti tra genitori e figli): tutti questi fattori contribuiscono a dare all'adolescenza il volto che essa ha oggi.

Questa massiccia influenza dell'ambiente sociale deve, perciò, metterci in guardia contro affrettate generalizzazioni. Non si possono sconsideratamente e senza previo controllo applicare agli adolescenti di una regione i risultati di ricerche fatte su adolescenti di altri paesi con costumi e cultura diversi. È questa indubbiamente una delle ragioni della sorpresa che ci coglie alla lettura di certi manuali americani: non basta incolparne la diversità delle concezioni filosofiche o delle tecniche; i soggetti su cui sono fatte tali ricerche non sono identici.

---

1. A. HOLLINGSHEAD, *Elmtown's youth*. New York, Wiley, 1949, p. 149.

2. DEBESSE N., *La crise d'originalité juvénile*. Paris, Alcan 1936, p. 328.

Questo spiega anche come mal si adattino a giovani operai le interpretazioni psicologiche che hanno come base ricerche su soggetti in prevalenza studenti: i primi accedono presto, troppo presto, al mondo adulto, a detrimento dello sviluppo completo della personalità.

Questo fatto pone anche un problema di giustizia sociale; poichè sembra che ogni essere, nella misura del possibile, debba avere la possibilità di sviluppare la sua personalità, compreso l'accesso al mondo delle idee e dei valori. Al contrario ci rende pensosi lo sperpero che tanti stati anche « democratici » permettono a cuor leggero, non preoccupandosi sufficientemente di aprire l'accesso a questo mondo dei valori a tutti quelli che potrebbero rappresentare l'autentica aristocrazia della nazione.

Ricerca di Hollingshead: influsso della classe sociale

Tra i numerosi studi che hanno rilevato l'influsso del fattore sociale sullo psichismo dell'adolescente, si deve citare la notevole ricerca di Hollingshead [3], che studia scientificamente l'influsso della classe sociale sulla condotta di 735 adolescenti di una città americana di 10.000 abitanti, che egli ha fittiziamente chiamato Elmtown. Hollingshead ha mostrato che l'origine sociale influisce sul comportamento dell'adolescente sia nella scuola (la classe sociale determina per una parte la frequenza della scuola secondaria, la scelta della scuola e il rendimento scolastico) che sulle relazioni tra adolescenti. Il suo influsso si nota pure nella pratica della religione e nella scelta della chiesa, nei divertimenti e nel lavoro. I giovani lavoratori si comportano in un modo sostanzialmente diverso dagli allievi della scuola secondaria.

503. Critica preliminare di alcune formule

Prima di parlare dei diversi aspetti della condotta durante l'adolescenza dobbiamo esaminare criticamente alcune espressioni con le quali si è voluto caratterizzare l'adolescenza. Questo ci consentirà una comprensione più esatta di questo periodo della crescita.

Si è parlato di « crisi dell'adolescenza », di « seconda nascita », di « scoperta dell'io », di « affermazione dell'io », di « età dei valori ». Queste idee sottintendono in modo più o meno evidente l'idea cara ai letterati e ripresa da St. Hall d'una crescita che si realizza passando attraverso stadi ben determinati. Noi abbiamo esaminato nelle prime pagine della trattazione questo « problema degli stadi ». Pur ammettendo che l'adolescente viva e agisca in modo diverso dal fanciullo e dall'adulto, crediamo tuttavia che si debba affermare la *continuità della crescita*. Se qualcosa muta in questo periodo, questo avviene non solo in funzione di ciò che esso ha di nuovo, ma anche in funzione della struttura psichica precedente. Non si può comprendere l'adolescente senza riferirsi al fanciullo.

1. - « Crisi dell'adolescenza », « Seconda nascita ».

504. a) Critica del concetto di «crisi di crescita» e del suo significato esclusivamente biologico

La concezione letteraria espressa con queste formule, brillantemente illustrata da Rousseau, difesa da St. Hall con dati psicologici, e proposta in seguito da altri psicologici tra i quali il Mendousse [4], vuole presentare l'adolescenza come un periodo drammatico, nettamente separato dagli stadi confinati e nel quale

3. *Op. cit.*
4. P. Mendousse, *L'âme de l'adolescent*. Paris, PUF, 1947, V ediz.; *L'âme de l'adolescente*, ibid., 1947.

sotto l'influsso della maturazione fisiologica nascerebbe una nuova personalità. L'idea è diffusa tra gli educatori, i quali trovano facile dire davanti a certe difficoltà, « sono nell'età della crisi »; e si pensa a questo periodo misterioso come a un tempo in cui, non si sa per quale miracolo, uscirà un giorno l'« uomo maturo ». Tutto ciò induce alla pazienza e soprattutto dispensa dal chiedersi se non si debba per caso modificare gli atteggiamenti di fronte all'adolescente, precisamente in vista di attenuarne la « crisi ».

b) Le «crisi» avrebbero esclusivamente origine sociale

Ma questa concezione è stata vigorosamente criticata. Già nel 1929 Brooks [5], basandosi su ricerche quantitative, affermava che l'adolescenza consiste nello sviluppo di molteplici tratti specifici che subiscono l'azione di fattori interni ed esterni; lo sviluppo di questi tratti, sul quale la pubertà fisiologica ha una risonanza minima, è graduale, incomincia prima della pubertà e continua dopo di essa.

Da allora numerosi altri psicologi hanno attaccato la tesi dell'adolescenza come crisi di crescita e, se ammettono che talora vi possano essere delle crisi, ne danno un'interpretazione sociale e non più biologica, rifiutando di vedervi una costante necessaria dell'adolescenza. I loro argomenti non mancano di valore. Essi fanno osservare che l'adulto giudica la condotta dell'adolescente non secondo le norme di quest'età, ma secondo le sue norme proprie; donde la tendenza a vedere crisi e problemi anche dove non esistono. Inoltre ci sono molti adolescenti nel cui sviluppo sarebbe difficile scoprire vere « crisi ». Ed infine, non pare strano qualificare in questo modo un così lungo periodo di vita? Nessuno contesta che per alcuni o per molti durante l'adolescenza vi siano delle crisi, dei conflitti; ma non può trattarsi che di un fenomeno a motivazione sociale. S'è fatto osservare che, secondo gli studi di Mead, gli indigeni delle isole Samoa hanno un'adolescenza felice e senza problemi. Si osserva pure che le « crisi » si trovano più frequentemente tra gli studenti che tra i giovani lavoratori; e che se ne parla più nei paesi latini, dove l'autorità si fa maggiormente sentire, che nei paesi anglosassoni nei quali l'educazione è più liberale.

Insomma, la crisi potrebbe essere sostanzialmente evitata, se la società riconoscesse all'adolescente il posto che gli spetta. Invece, questo si realizza raramente; donde innumerevoli occasioni di conflitti. La scuola non fornisce all'adolescente che un'istruzione intellettualistica, ignorando generalmente i suoi nuovi bisogni. Anche la famiglia lo tiene spesso in uno stato di infantilismo oppure gli lascia improvvisamente completa libertà senza preparazione e senza sostegno; il che lo disorienta, dovendo affrontare da solo problemi che richiedono preparazione e maturità. La stessa dipendenza economica è occasione di urti, mentre, d'altra parte, gli impulsi sessuali rendono più difficile la castità, a cui l'educazione precedente non ha adeguatamente preparato, quando invece una civiltà afrodisiaca aggrava difficoltà e situazioni.

Questa concezione sociale dell'adolescenza a buon diritto ha messo in luce l'importanza preponderante dell'ambiente nel determinare l'insorgere delle

---

5. BROOKS, *The psychology of adolescense*. Boston, Haughton Mifflin, 1929.

« crisi ». Ma non è, forse, troppo schematica e semplicistica? Non si vuol minimizzare l'innegabile importanza dell'elemento sociale ma si può ridurre ad esso tutto il mondo psicologico dell'adolescente?

505. Fattore sociale e fattore biologico e personale

Una soluzione più sfumata e perciò più complessa sembra corrispondere meglio alla realtà. Essa tien conto sia del fattore sociale che del fattore fisiologico e personale. La pubertà fisiologica può realmente provocare turbe, conflitti o se non altro preparare un terreno favorevole all'esplosione di certe difficoltà. Nè si possono trascurare i fattori personali: lo stesso accresciuto interesse per i « valori » può provocare urti; e, d'altra parte, all'interno stesso dell'individuo si possono determinare dei conflitti tra le forze che spingono in avanti e incoraggiano ad accettare i rischi della crescita e forze che consigliano la sicurezza della dipendenza. È normale che ci siano difficoltà e « crisi » in colui che accetta il compito di crescere.

Pertanto, pur ricusando di adoperare il termine di « crisi » per caratterizzare l'adolescenza, ammettiamo che per certi adolescenti ci possano essere crisi, diverse per gravità e origine. La psicologia dell'adolescenza dev'essere psicologia differenziale: gli schemi generici non servono a nulla.

2. - La « scoperta dell'io », o la « nascita di un nuovo io ».

506.

Le due formule, insieme all'altra « età dell'affermazione dell'io », hanno fatto fortuna dopo St. Hall.

Notiamo, anzitutto, che lo sviluppo psichico è un fenomeno tanto complesso e difficile a comprendersi, che è pericoloso pretendere di dare *la* caratteristica di un periodo della crescita: si rischia di cadere in semplificazioni aprioristiche e irreali. Allo stato attuale delle conoscenze è impossibile una sintesi del fenomeno dell'adolescenza che voglia presentarsi in nome della psicologia scientifica.

Tutto lo sviluppo psichico è una progressiva scoperta dell'io

Indubbiamente, espressioni come « scoperta o nascita dell'io » sono per lo meno inesatte. Tutta la vita psichica dell'uomo dalle origini è una progressiva scoperta dell'io, come tutta la vita psichica è un'affermazione dell'io. Parlando della psicologia della fanciullezza si sono date alcune indicazioni sulla scoperta progressiva dell'io che fin dai primi anni, partendo da uno stato di sincretismo indifferenziato in cui non c'è nè soggetto nè oggetto, viene man mano effettuandosi con la opposizione di soggetto e oggetto e la graduale conquista di una ricca vita interiore, ai vari piani.

Tuttavia anche queste espressioni esprimono realtà innegabili. Effettivamente, durante l'adolescenza l'io prende progressivamente una nuova determinazione, una diversa colorazione. A poco a poco si forma una nuova direzione del pensiero, della sensibilità e della condotta; l'adolescente si esamina, fa attenzione al suo io, che in certo modo si sdoppia in soggetto e oggetto. Non si deve, tuttavia, esagerare questo fenomeno per quanto importante nella condotta dell'adolescente; esso ha diversi gradi e si esprime in comportamenti molteplici. Esso è più notevole in un adolescente che scrive un diario intimo che in un altro che non lo scrive; e lo psicologo che descrive l'adolescenza studiando soltanto quelli che scrivono diari intimi e trascurando la massa degli adolescenti che non scrivono nulla,

deve ricordare che a rigore le sue conclusioni riguardano soltanto un tipo di adolescenti.

507. **L'io: il nocciolo e la sostanza della esperienza totale di sè**

Ma qual è questo *io* al quale l'adolescente presta ora maggiore attenzione? Non è certo l'io in senso filosofico. Jersild lo definisce come « un composto di molti stati, impressioni ed emozioni psichiche. Esso include le *percezioni* che l'adolescente ha di se stesso: le impressioni che egli ha del suo corpo, l'immagine ch'egli si è formato del suo aspetto fisico e delle proprietà visibili della sua persona. Include il *concetto* che egli ha di se stesso, delle sue peculiarità e abilità, del suo posto, del suo ambiente, delle sue possibilità. Include pure gli *atteggiamenti* che egli ha nei propri riguardi: le credenze, le convinzioni e i valori ai quali aderisce. Tra gli atteggiamenti vi sono quelli che egli ha verso se stesso come persona, verso il suo lavoro, verso i suoi diritti ad avere sentimenti e pensieri propri e a fare scelte personali. L'io include tutto ciò che si può cogliere nelle parole « io, me, mio, io stesso ». Nell'intimo di ogni persona esso è il nocciolo e la sostanza della sua esperienza tipicamente umana » [6].

508. Quali le cause dell'attenzione che l'adolescente presta al suo *io* in forma particolarmente accentuata?

Fattori molteplici e indipendenti

Anche qui i fattori sono molteplici e interdipendenti: il dinamismo psichico, i mutamenti biologici, gli stimoli ambientali, i contatti con la società; anche se l'incidenza relativa di questi fattori può variare da un individuo all'altro. Questa conoscenza di sè si elabora in questo periodo attraverso l'introspezione, « riflessione dell'io-soggetto sull'io-oggetto », e attraverso tutto l'insieme delle esperienze di vita individuale e sociale.

509. **Comprensione di sè vaga e contraddittoria**

Non si deve tuttavia credere che l'adolescente, e specialmente al principio di questo periodo, abbia una chiara comprensione di quello che egli è. Il suo io gli potrà sembrare qualcosa di vago e contraddittorio, che può angustiarlo. Inoltre, gli adolescenti si diversificano notevolmente nel grado di conoscenza ch'essi hanno di sè. D'altra parte, in tutte le età della vita e in misura diversa, ognuno ha un'idea di se stesso che vuole difendere: « una persona tende a vedere le cose o a ignorarle a seconda del tipo di persona ch'essa già è o ama credersi. La tendenza dell'individuo ad essere coerente con il concetto che egli ha di se stesso, non solo lo porta a cercare quelli che diranno ciò che vorrebbe sentirsi dire, ma influisce pure sulle impressioni che egli riceve e conserva delle cose che vede e sente » [7].

A difesa del concetto che ha di se stesso l'adolescente può ricorrere a diversi espedienti: la fuga nel sogno, le fantasticherie, il lavoro, il gioco, ecc. Molteplici sono pure gli atteggiamenti che gli adolescenti possono avere di fronte all'io; per esempio, è diverso il comportamento di colui che si conosce in modo abbastanza realistico, si accetta così com'è, si propone un ideale proporzionato alle sue capacità, e il comportamento di colui che non accetta se stesso, che s'inganna molto su ciò ch'egli è e si fissa un ideale irraggiungibile.

In questa vita intima con se stesso l'adolescente si rende conto dell'unicità del suo pensiero. L'attenzione al pensiero proprio si sviluppa soprattutto negli atteggiamenti di raccoglimento, di ripiegamento su se stesso, che può essere fantasti-

---

6. Jersild, A. Th., *The psychology of adolescence*. New York, Mc Millan, 1957, p. 17.

7. *Id., op. cit.*, p. 23.

cheria, ma anche sforzo e ragionamento per risolvere un problema. L'attenzione all'io si manifesta pure nel gusto della solitudine, cara a certi adolescenti, e nell'elaborazione del diario intimo, nel quale sono notati sentimenti, impressioni, avvenimenti che toccano l'io. Quest'attenzione all'io è fortemente carica di emotività e conferisce una particolare colorazione all'affermazione dell'io.

510. Crisi di «originalità»

Sotto la formula « originalità giovanile », Debesse ha magistralmente analizzato quest'affermazione dell'io per un certo tipo di adolescente che, scoprendo il valore unico del suo io e del suo pensiero, ne fa ostentazione con l'eccentricità dell'abbigliamento, nei gesti spesso anche grossolani, nel parlare e nello scrivere, nelle idee (spirito di contraddizione) e, talvolta, con la rivolta contro la famiglia, la scuola, la religione e la morale. Debesse definisce « egotismo » questa esaltazione dell'io, che si presenta talora con atteggiamento aggressivo e affettato e altre volte si considera il centro di tutta la realtà e di ogni verità.

egotismo

Debesse avverte espressamente che le sue descrizioni non riguardano che un tipo di adolescente a sviluppo rivoluzionario.

Allo stato attuale delle conoscenze è difficile sapere fino a qual punto certe manifestazioni siano tipiche dell'adolescenza in quanto tale. Tuttavia, sembra possibile affermare che questa attenzione sopra di sè, questa particolare coscienza di sè (senza volerne determinare a priori il grado e le manifestazioni) sia una condizione necessaria per l'accesso al mondo dell'adulto per un sufficiente sviluppo della personalità.

511. Tratti caratteristici

Avremo occasione di vedere, nel corso dell'esposizione, ciò che lo sviluppo dei diversi aspetti del comportamento arreca alla conoscenza che l'adolescente ha di se stesso. Per ora segnaliamo brevemente la risonanza che hanno sulla conoscenza di sè i mutamenti corporei della pubertà. Le reazioni a questi mutamenti vanno dall'attesa gioiosa alla paura e all'angoscia. L'ambiente sociale vi ha una parte considerevole. Il modo con cui gli altri valutano le trasformazioni fisiche e l'opinione che il pubere ha di questa reazione altrui, opinione spesso molto lontana dalla realtà, influisce sulla sua conoscenza dell'io. Le trasformazioni fisiche e fisiologiche della pubertà possono creare grossi problemi ad adolescenti, che non sono stati preavvertiti della normalità di certi fenomeni e che all'apparizione naturale e non provocata di questi fenomeni si sentono angosciati e anche colpevoli.

A quest'età la preoccupazione estetica in alcuni, specialmente nelle ragazze, può essere esagerata e tutto potrà diventare motivo di inquietudine: la statura, la conformazione del corpo, il volto, il naso, l'aspetto, ecc. Uno studio degli Stolz, che per otto anni seguirono 93 ragazzi, mostra che almeno 29 di essi ad un certo punto si sono preoccupati dei loro caratteri fisici. D'altronde, in parte, a loro volta gli atteggiamenti psichici condizionano l'aspetto fisico.

Sarà compito dell'educatore aiutare l'adolescente ad accettarsi così com'è e a eliminare le angoscie inutili, ma talvolta profonde, in questo campo. Facciamo osservare, tuttavia, che non tutti gli adolescenti sono preoccupati da problemi relativi al loro aspetto fisico, nè lo sono tutti allo stesso grado.

Anche la forza e l'abilità fisica, che si manifestano specialmente negli sports, hanno un'innegabile incidenza psicologica. In certi ambienti esse determinano la popolarità di un adolescente assai più che l'intelligenza o la riuscita scolastica.

Ricordiamo, infine, che l'opinione popolare, secondo cui nella pubertà si avrebbe una perdita di abilità e destrezza, è contraddetta da tutte le ricerche scientifiche al riguardo; l'abilità progredisce costantemente con l'età, anche durante periodi di rapida crescita della statura e del peso.

512. Età dell'ideale

3. - Scoperta dei valori, « età dell'ideale ».

L'adolescenza sarebbe pure l'età dell'ideale, della scoperta dei valori, un tempo di gesta gloriose e di sogni nel quale si vuole conquistare sè e gli altri, una fiammata di idealità tra due età piatte ed incolori. A quest'età il ragazzo avrebbe la tendenza alle scelte più assolute, al rifiuto dei compromessi, al rigetto del conformismo.

Anche queste espressioni appartengono allo stile letterario; cioè per essere accettate devono essere notevolmente sfumate e corrette. Indubbiamente si può ammettere che il Debesse che, essendo disponibile e capace di disinteresse, l'adolescente può forse fare un posto considerevole ai valori spirituali estetici, morali, sociali, religiosi; e realmente ci sono adolescenti che lo fanno, favoriti dallo sviluppo psichico, dall'ambiente, dall'educazione precedente.

Ma quali sono i fatti in rapporto alla generalità degli adolescenti? Il problema è estremamente complesso e non sembra ancora risolto in modo sodisfacente.

Età prosaica

In ogni caso, pare che l'adolescenza sia più prosaica di quello che vorrebbero far credere alcuni. Ricaviamo alcuni dati da un'eccellente inchiesta condotta in Italia da P. G. Grasso nel 1951-52 e pubblicata nel volume *Gioventù di metà secolo* [8]. La maggior parte delle qualità che i giovani vorrebbero possedere sono qualità estetiche (eleganza, forza, abilità atletiche e sportive); poi, in ordine decrescente, qualità di bontà, di intelligenza, di sincerità, di religiosità. Secondo il Grasso, nelle loro motivazioni, i ragazzi contemporanei mirerebbero a valori concreti e contenuti entro l'ambito psicologico.

Altri studiosi presentano risultati ancor più deludenti, nei quali il 32 % dei ragazzi dichiara essere loro ideale quello del campione sportivo.

Comunque, l'adolescente è in grado di dirigere la sua vita secondo un ideale e l'educazione ha lo scopo di aiutarlo a sceglierlo e a realizzarlo, tenendo conto della personalità, delle forze, dei gusti dell'adolescente e non dimenticando l'ambiente in cui egli deve vivere e operare.

---

8. P. G. Grasso, *Gioventù di metà secolo*. Roma, AVE, 1954.

CAPITOLO VI

GLI ASPETTI DEL COMPORTAMENTO NELL'ADOLESCENZA

1. - Il comportamento dal punto di vista conoscitivo.

513. Evoluzione verso il pensiero astratto e il ragionamento ipotetico-deduttivo

In un notevole studio *Saggio sull'organizzazione della conoscenza tra i dieci e i quattordici anni*[1], Michaud analizza il cammino progressivo del pensiero verso la razionalità e l'oggettività. Egli osserva nel ragazzo una graduale tendenza a abbandonare schemi psicologici o ingenuamente « realistici » (propensione a trasformare le nozioni in cose) o a spiegazioni « motorie » dei fenomeni e del mondo e ad assumere interpretazioni più esatte e scientifiche. La spiegazione dei fenomeni a base di interventi onnipotenti dell'adulto o di lui stesso o a base di principi morali tende a lasciare il posto nella mente dell'adolescente al determinismo o al caso. A poco a poco la causalità fisica scaccia la causalità psicologica e il principio di contraddizione va purificandosi e affermandosi, prendendo il sopravvento sulle considerazioni utilitarie, morali o sentimentali. La sorgente del progresso mentale sta precisamente nel distacco progressivo del fanciullo dalla situazione data, che non viene più guardata attraverso il prisma dell'affettività, dei desideri, dei sentimenti e degli interessi.

Naturalmente, non è detto che questo sviluppo avvenga in modo rettilineo nè che esso si concluda nell'età adulta in forma perfetta e evidente: come dice il Michaud da certi punti di vista l'adulto è già presente nel fanciullo, mentre il fanciullo potrà ancora rivivere a lungo nell'adulto. Nei primi anni dell'adolescenza, soprattutto, la situazione è ancora confusa e equivoca.

Secondo Piaget e Inhelder verso gli 11-12 anni, il ragazzo passerebbe dallo stadio del pensiero concreto a quello del pensiero formale (stato di equilibrio rag-

1. E. MICHAUD, *Essai sur l'organisation de la connaissance entre* 10 *et* 14 *ans*. Paris, Vrin, 1949.

giunto verso i 14-15 anni); egli diventa capace di « ragionare in modo ipotetico-deduttivo, cioè su semplici assunti senza relazione necessaria con la realtà o con la credenza del soggetto, affidandosi alla necessità del ragionamento stesso, in opposizione con l'accordo delle conclusioni con l'esperienza » [2]. Si determina, insieme, « un'inversione di significato tra il reale e il possibile: mentre prima il possibile si manifestava semplicemente come un prolungamento del reale e delle azioni compiute sul reale, ora invece il reale viene subordinato al possibile » [3].

514. Inserzione nella società adulta e necessario ricorso al pensiero formale

Queste trasformazioni di strutture logiche sono la prima ragione delle modificazioni più visibili del pensiero degli adolescenti. L'altra ragione è la inserzione dell'adolescente nella società adulta. L'adolescente si considera su un piano di parità con l'adulto, pensa all'avvenire e si propone di riformare la società. Per questo gli occorrono strumenti intellettuali e affettivi. Dal punto di vista intellettuale è precisamente il pensiero formale quello che permette all'adolescente di imbastire teorie o di adottare, ricostruendole, quelle che gli sono offerte, in modo da potersi adattare all'ambiente sociale.

Ancora secondo questi autori, l'adolescente passa attraverso una fase in cui attribuisce una potenza illimitata al suo pensiero (forma estrema dell'egocentrismo del pensiero): il ritorno alla realtà avverrebbe nella vita sociale e con l'inizio della vita di lavoro.

Razionalità

L'intervento del fattore razionale — finora non abbastanza valutato nelle descrizioni dell'adolescenza — costituisce il fatto principale che si manifesta nell'aspetto conoscitivo del comportamento: vi è nell'adolescenza un accrescimento progressivo della capacità di astrarre, di generalizzare, di comunicare con gli altri sul piano delle idee, d'interessarsi a problemi generali, di conoscere il mondo nella sua oggettività. Il tener conto di questo fattore obbligherebbe a dare un'interpretazione ben diversa a certi fenomeni ritenuti caratteristici dell'adolescenza, quali per esempio l'introspezione e l'introversione.

...e oggettività

Gli studi oggettivi contraddicono a tutti quegli autori che insistono sulla determinante incidenza del fattore affettivo e dichiarano senz'altro che questo è un periodo di soggettivismo assoluto: in realtà, l'adolescente è dotato di una crescente capacità di vedere oggettivamente le cose e se stesso, per quanto l'affettività abbia ugualmente un influsso notevole, per esempio, dando all'adolescente l'illusione della potenza e efficacia del suo pensiero e spingendolo a tentare un'interpretazione della totalità del reale.

Per quanto riguarda i rapporti tra pubertà fisiologica e maturità intellettuale si deve rispondere negativamente tanto alla questione se una pubertà precoce porti con sè uno sviluppo mentale precoce quanto se la pubertà non introduca dei disturbi nelle condotte intelligenti. Le curve di crescita dell'intelligenza, stabilite secondo i risultati dei tests oggettivi, non indicano nessuna deviazione durante il periodo pubertario.

---

2. J. PIAGET, *La psychologie de l'intelligence* Paris, Colin, 1949.

3. B. INHELDER et J. PIAGET, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris, PUF, 1955, p. 220.

Alcune ricerche hanno pure provato che nell'adolescenza non si verifica, come avevano affermato alcuni al seguito di St. Hall, un aumento improvviso delle differenze individuali. Come osserva Fauville, « la pubertà non ha grande influsso nè sulla crescita delle funzioni intellettuali, nè sulla loro variabilità, nè sulla loro costanza » [4].

Un problema di notevole interesse pratico è quello di conoscere il termine ultimo della crescita mentale. 515.

Il termine della crescita mentale è incerto

Non è facile rispondere. I risultati divergenti dei ricercatori mostrano che occorre tener conto della natura dei diversi tests di intelligenza, della diversità delle funzioni intellettive messe in moto, della composizione del campione sottoposto all'indagine.

In generale si può dire con il Jersild che « il genere di abilità mentali misurate dai tests di intelligenza comunemente usati continua a " crescere " fin verso i vent'anni e anche dopo. L'andamento della crescita verso la fine non è così rapido come nei primi anni » [5]. D'altra parte, da una ricerca condotta in un ambiente di adulti da Bayley e Oden risulta che il tipo di intelligenza misurata con una scala di « padronanza di concetti » continua a crescere almeno fin verso i cinquant'anni di età [6].

La differenziazione dei tipi di intelligenza (verso i 15-16 anni)

È stata anche molto studiata e discussa la questione della possibilità o meno di una differenziazione fra vari tipi di intelligenza durante il periodo puberale. Spesso già il profano fa distinzione tra due tipi di intelligenza, teorica e pratica, e in base ad essa decide della carriera da far seguire. Ma come stanno realmente le cose?

Secondo un'opinione, difesa soprattutto dal Burt, la differenziazione dell'intelligenza, derivando dalla maturazione, prenderebbe forma già verso i 7-8 anni e sarebbe evidente verso i 12-13 anni. Ma molti altri psicologi, tra cui il Cattell, la situano in un periodo più avanzato e affermano che la comparsa delle attitudini speciali è soprattutto effetto dell'influsso dell'ambiente, specialmente scolastico; una scuola orientatrice dovrebbe spingersi almeno fino ai 15-16 anni.

516. L'immaginazione, mezzo di evasione o di costruzione

Nello sviluppo mentale dell'adolescente ha importanza anche la vita immaginativa, che continua quella sviluppata del fanciullo. Per mezzo dei metodi proiettivi (nel test l'esaminatore presenta all'adolescente 42 disegni assai vaghi e gli fa narrare un racconto a proposito di ciascun disegno), Symonds ha studiato l'immaginazione dell'adolescente, constatando che i temi preferiti erano l'amore e l'odio [7]. In uno studio anteriore Hicks e Hayes rilevarono in adolescenti molte fantasticherie riguardanti il loro avvenire. Per l'adolescente la fantasticheria è un modo di evadere dal reale, un mezzo facile di risolvere le difficoltà, una compensazione ai conflitti, un modo di realizzare senza sforzo i desideri anche più ambiziosi. Se si allontana troppo dal reale, essa rischia di provocare in alcuni soggetti turbe caratteriali: alla realtà così diversa e così frustrante alcuni potrebbero reagire con

---

4. A. Fauville, *op. cit.*, p. 131.
5. Jersild, *op. cit.*, p. 90.
6. Bailey and Oden, *The maintenance of intellected ability in gifted adults*, in « Journal of Gerontology », 10, 91-107.
7. P. Symonds, *Adolescent Fantasy*. New York, Columbia University Press, 1949.

l'ansietà o con l'aggressività oppure anche con lo scoraggiamento e l'apatia. Ma essa può diventare pure costruttiva; in tempi difficili essa permette di immaginare e di attendere tempi migliori; i sogni relativi all'avvenire incoraggiano gli sforzi attuali intesi a realizzare i progetti per il futuro.

2. - Il comportamento dal punto di vista tendenziale e affettivo.

517. Ricchezza e originalità emotiva

Secondo molti autori, l'adolescenza è un tempo di iperemotività e di instabilità emozionale. Tuttavia, altri autori ritengono che il progresso del controllo emotivo continui in modo regolare partendo dall'infanzia, attraverso l'adolescenza, fino all'età adulta. Brooks, per esempio, pensa che, per regola generale, lo sviluppo della stabilità emotiva nel tempo della pubertà non è turbato se non da emozioni riferentisi alla vita sessuale. Fin dalla prima età il fanciullo ha imparato a dominare le sue emozioni, la paura, la collera, la gelosia. La società gli impone un controllo progressivo. L'adolescente, che vuole mostrarsi uomo, fa il possibile per conformarsi alle norme sociali della maturità emozionale, e se, suo malgrado, non ci arriva, se « si comporta come un bambino », ne sarà egli stesso mortificato per primo.

Sia che si diffidi, e a buon diritto, delle descrizioni letterarie, nelle quali le tempeste affettive o emozionali sono presentate come una caratteristica della « crisi » dell'adolescenza, sia che si ammetta che il controllo delle emozioni si sviluppa in modo più o meno continuo durante questo periodo, tutto ciò non impedisce di riconoscere la ricchezza emotiva della vita dell'adolescente e la sua originalità rispetto agli altri periodi. La gamma delle emozioni si estende, si differenzia, si arricchisce di sfumature. Ne sono responsabili la maturazione fisiologica, lo sbocciare del pensiero razionale e le numerose esperienze sociali alle quali partecipano gli adolescenti.

Ne sono responsabili

...la maturazione fisiologica,

Indubbiamente i mutamenti ormonici hanno una grande importanza, anche se non esclusiva nè principale, nelle trasformazioni della vita emozionale.

...l'emergenza del pensiero razionale

Più importante è l'emergenza maggiormente affermata in questo periodo del pensiero razionale. L'affettività, interamente legata al gioco delle tendenze, quale riflesso sentito della loro sodisfazione o non sodisfazione, secondo Piaget e Inhelder, si manifesta ora, in rapporto con la comparsa delle strutture formali del pensiero, con sentimenti relativi a ideali e con la formazione di personalità caratterizzate dal livello sociale e dalla scala di valori che si dà. Il fanciullo non è sensibile a un ideale, se non quando questo è incarnato in una persona; l'adolescente potrà superare questo stadio e attaccarsi all'ideale di patria, di umanità, di giustizia sociale. L'adolescente ha pure la possibilità di ritornare sui suoi sentimenti, e di analizzarli, mentre il fanciullo si limita a viverli [8]. Debesse caratterizza l'affettività adolescente in rapporto all'affettività del fanciullo, dicendo che essa è più interiore, più intima, più segreta, e gradualmente più cosciente (desideri, emozioni, sentimenti non erano ancora tenuti sotto la luce della riflessione) [9].

---

8. B. Inhelder et J. Piaget, *o. c.*, pp. 310 sgg. 9. M. Debesse, *L'adolescence*. Paris, PUF, 1947.

Ma non si comprenderebbe adeguatamente l'affettività dell'adolescente se non si tenesse conto della parte che egli deve rappresentare nella società e dei nuovi adattamenti che egli deve compiere per accedere allo stato adulto.

...e la più vasta esperienza sociale

Sebbene questi cambiamenti, normalmente accompagnati da una certa tensione affettiva, avvengono in condizioni particolarmente difficili — il caso non è raro — non è da meravigliarsi di incontrarci in casi di emotività esacerbata. Si avrebbe, tuttavia, torto a farne una caratteristica dell'adolescenza.

Una certa ansietà

Numerose sono le circostanze capaci di provocare una scarica emotiva più intensa o almeno una certa ansietà: si pensi agli ostacoli che l'adolescente trova nella famiglia e nella scuola, all'accresciuto desiderio di indipendenza, all'adattamento che egli deve realizzare di fronte all'altro sesso, alle crescenti difficoltà della scuola secondaria, ai non sempre facili compromessi tra il desiderio di essere se stesso e quello di vivere con gli altri, alla scelta dello stato, alle reazioni psichiche prodotte dalle trasformazioni fisiche della pubertà.

Certamente un certo grado di ansietà è caratteristico della condizione umana, illimitata nelle aspirazioni e assai limitata nelle realizzazioni. Ma il problema si complica nell'adolescenza sia a causa della novità delle situazioni sia per influsso dei fattori fisiologici e, talvolta, per la presenza dell'autorità, che è un peso piuttosto che un aiuto. Non si dovrebbe, tuttavia, dimenticare che l'adolescente ha già una storia emozionale ereditata dalla fanciullezza e sarebbe semplicistico opporre allo squilibrio affettivo dell'adolescente l'equilibrio del fanciullo.

518. Varietà di emozioni e sentimenti

Non si tratta qui delle diverse emozioni e sentimenti. Il campo d'indagine sarebbe quanto mai vasto e misterioso: non solo perchè le emozioni e i sentimenti si diversificano, si sfumano e si combinano all'infinito, ma anche perchè le manifestazioni sono quanto mai diverse e ambigue e talvolta oscure allo stesso soggetto che le prova.

Varie sono, per esempio, le forme di reazione alla frustrazione dei bisogni. Cole le classifica in questo modo: *a*) negazione della realtà di un bisogno; *b*) deformazione della realtà (razionalizzazione, proiezione, svalutazione, transfert); *c*) attacco contro la realtà; *d*) compromesso con la realtà (compensazione, sublimazione, identificazione) [10].

Si attende dall'essere in crescita una maturità emotiva sempre maggiore. Prendiamo da Jersild alcuni criteri per giudicare questa crescente maturità emotiva: progressiva capacità di comprendere le emozioni degli altri e di prendervi parte con gli atti delle proprie emozioni; capacità di dare e di ricevere; crescente tendenza a interessarsi e a identificarsi affettivamente con gruppi sempre più vasti; graduale realismo nella valutazione degli altri; capacità di revisionare e ridimensionare le proprie speranze e le proprie aspirazioni, tenendo conto della realtà; capacità di sopportare un certo grado di solitudine; crescente capacità di comprendere [11].

Naturalmente questo equilibrio emotivo non è raggiunto alla fine dell'adolescenza; esso è una conquista che impegna tutta la vita, un ideale mai raggiunto.

---

10. COLE, *Psychology of adolescence*. New York, Rinehart, 1954, p. 147.

11. JERSILD, *op. cit.*, pp. 189-206.

519. **3. - Il comportamento dal punto di vista sociale.**

Man mano che il ragazzo cresce, crescono pure l'estensione e la varietà delle sue esperienze sociali come pure l'importanza che egli vi attribuisce.

Progressiva autonomia

Vari autori (Meek, Weitsman, ecc.) hanno tentato di descrivere i diversi tratti della maturità sociale; tra gli altri citano i seguenti: trovarsi bene in società, saper prendere da sè le decisioni personali, saper far meglio in avvenire, disimpegnarsi senza l'aiuto dei genitori, interessarsi degli avvenimenti, avere una parte personale nelle attività della famiglia e della comunità, saper accettare le responsabilità che non derivano da necessità immediate.

È evidente che lo sviluppo sociale durante l'adolescenza è condizionato dallo sviluppo precedente; certi comportamenti asociali, nei quali alcuni sarebbero tentati di scorgere manifestazioni della « crisi dell'adolescenza », non sono che la continuazione e la conseguenza di un cattivo adattamento sociale durante la fanciullezza.

A conclusione di uno studio sulle variazioni del comportamento sociale dell'adolescente, Dimok indica queste tre direzioni: espansione dei contatti sociali, emancipazione dai genitori, conclusione dell'adattamento all'altro sesso.

L'insieme di questi mutamenti tende a realizzare l'inserzione del fanciullo nel mondo degli adulti. L'affettività che accompagna ogni adattamento potrà essere aumentata sia dalla novità delle situazioni che dalla accresciuta coscienza sociale.

Con Hetzer e Bühler è stato detto che all'inizio della pubertà ci sarebbe una fase negativa caratterizzata, fra l'altro, dal desiderio di isolarsi e allontanarsi dagli amici, dai genitori e dai maestri. Ma questo è stato smentito da ulteriori ricerche.

Esamineremo ora brevemente alcuni tra i settori più caratteristici della condotta sociale degli adolescenti.

520. *a*) L'ADOLESCENTE E I SUOI COETANEI.

L'influsso dei compagni è ancora forte

Sotto diverse forme il gruppo continua ad esercitare un profondo influsso sul ragazzo, influsso che supera spesso quello dei genitori e degli educatori. Nella citata inchiesta del Grasso le risposte alla domanda: « C'è qualcuno in famiglia, tra i superiori, tra i professori, tra i compagni e le compagne che ti è simpatico, che tu stimi molto e a cui vuoi molto bene? » si ripartiscono in questo modo: compagni (compagno, compagna, amici, amiche) 53,8 %; genitori (padre, madre, entrambi i genitori) 23,2 %; professore (o educatore) 23 %.

L'influsso dei compagni si esercita in molti campi, dal comportamento morale al modo di vestire, dalla scelta dei passatempi al modo di parlare.

Se il ragazzo tende in siffatta misura a confondersi con il gruppo, non è solo per il piacere di essere accettato tra coloro che gli piacciono, ma anche perchè l'approvazione degli altri lo rende più sicuro di sè. D'altra parte non tutto è facile nella vita degli adolescenti tra loro: non mancano aggressività, gelosie,

urti, invidie, difficoltà d'ogni genere. Il conformismo non è la sola molla psichica della vita sociale; vi hanno pure la loro parte lo spirito di competizione e l'affermazione di sè.

Tendenza a gruppi piccoli e alla amicizia con uno solo

L'adolescente tende piuttosto alla formazione di piccoli gruppi, all'amicizia con uno solo; il che non esclude che possano formarsi gruppi di adolescenti più estesi che tra i fanciulli. Contemporaneamente un adolescente potrà essere strettamente legato ad un altro e frequentare con lui un gruppo ristretto di amici e una banda più estesa.

Durante l'adolescenza si osserva, pure, la tendenza ad associarsi con i membri della stessa classe economico-sociale.

L'adolescente frequenta piuttosto i ragazzi della sua età, sebbene non manchi chi ricerca piuttosto la compagnia dei più piccoli o dei più adulti, quasi per evitare un confronto con i coetanei, che potrebbe rafforzare un sentimento di inferiorità e di insicurezza.

Si sono anche cercati i tratti che caratterizzano gli adolescenti ben accetti nel gruppo: essi amano gli altri, sono pieni di slancio e di iniziative, sono gioviali e felici; entrano in gioco anche altri fattori: il prestigio che proviene da superiorità in un campo o nell'altro (ma più nello sport che nello studio), la facile ospitalità in casa, la somiglianza degli interessi, l'attrattiva fisica, ecc.

I gruppi degli adolescenti si distinguono dai gruppi dei fanciulli per la scelta accurata dei membri e per la mescolanza dei sessi, quando l'ambiente sociale lo permette; inoltre le loro attività non sono organizzate e pianificate come quelle del fanciullo. L'adolescente sente più forte il bisogno di libertà e di indipendenza; questo spiega in parte l'abbandono dei gruppi organizzati comune in quest'età. Nelle attività hanno il posto d'onore lo sport e le discussioni.

L'amicizia e l'amore.

521. Amicizie selettive, esclusive, disinteressate

Mentre la simpatia tra fanciulli della stessa età generalmente assume l'aspetto del cameratismo, le amicizie dell'adolescente sono selettive, ombrose, esclusive, disinteressate, dice il Debesse.

Dell'amicizia dell'adolescente si sono date numerose interpretazioni: da alcuni è attribuita al bisogno di conoscersi manifestandosi all'amico e confrontandosi con lui; altri vi scorgono una forma deviata dell'amore (e in certi casi non è falso). Effettivamente l'amicizia ha in comune con l'amore l'elemento dell'affezione. Ma è difficile spiegare un fenomeno così vario e così ricco.

Lo sviluppo delle relazioni tra ragazzi e ragazze — di cui sarà trattato diffusamente nel secondo volume — da alcuni autori viene distinto in stadi ben determinati: da una relativa indifferenziazione iniziale si passerebbe, al tempo della scuola elementare, a una netta divisione dei sessi e addirittura all'ostilità nella prepubertà, per lasciare poi il posto all'amicizia, al corteggiamento e all'amore adulto.

Questo può essere vero come tendenza generale, che ammette molte eccezioni, come un tema fondamentale sul quale si ricamano parecchie variazioni. In realtà molti fattori condizionano questa forma di comportamento e si pos-

sono vedere bambini di 6-7-8 anni manifestare un'amicizia viva ed esclusiva per una compagna e prepuberi non dimostrare quell'avversione che dovrebbero provare per restar fedeli agli schemi di certi psicologi.

522. *b*) L'ADOLESCENTE E GLI ADULTI.

Rapporti con i genitori.

Emancipazione dai genitori

L'adolescenza rappresenta l'ultimo stadio della emancipazione del fanciullo dai genitori iniziato fin dalla nascita. Senza drammatizzare, bisogna riconoscere che la soluzione del problema non è facile nè per gli adolescenti nè per i genitori. Talvolta tutto avviene senza conflitti: l'adolescente, il cui sviluppo anteriore è avvenuto felicemente, si sente sicuro in famiglia, i genitori gli permettono di crescere e di assumere le sue responsabilità e alla fine dell'adolescenza essi sono gli amici più che i sorveglianti del loro figlio. Ma spesso le cose non vanno così, per colpa sia dei genitori che dei figli. In linea generale si può stabilire che a questo punto è ugualmente nefasta tanto la dominazione autoritaria e dittatoriale, l'assenza di sentimento e di affezione, quanto il libertarismo incontrollato e noncurante.

Di fronte a genitori autoritari l'adolescente reagirà o con la ribellione — questo comportamento, però, può presentare un'infinità di gradi e di sfumature ed è ben lungi dall'essere generale — oppure con un attaccamento infantile, che ne comprometterà più o meno gravemente l'equilibrio emotivo e l'adattamento sociale, per cui molti sentiranno per tutta la vita il bisogno di essere controllati, guidati e consolati dagli altri.

Non è detto che l'adolescenza debba portare a un distacco assoluto dei figli dai genitori; l'amore filiale rimarrà, ma trasformato, senza il carattere istintivo dell'amore del bambino. Quando lo sviluppo avviene in una forma abbastanza positiva, il giovane continuerà ad amare i suoi genitori pur con i loro difetti, di cui si rende conto, e ne farà spontaneamente i suoi confidenti migliori.

523. *Inserzione nel mondo degli adulti.*

Tra gli adulti su un piano di parità e reciprocità

L'adolescenza è l'età dell'inserzione del ragazzo in formazione nel mondo degli adulti, con i quali egli incomincerà a sentirsi su un piano di uguaglianza e di totale reciprocità.

Man mano, forte di una sua concezione sociale e politica, caratterizzata spesso da estremismi di destra o di sinistra, il giovane assumerà un atteggiamento critico di fronte all'autorità, assestandosi in uno stato di relativo equilibrio con il matrimonio e l'accesso alla vita familiare, al lavoro produttivo e a tutti i diritti civici.

524. *L'adolescente e la scuola.*

Disprezzo o amore

Per l'adolescente la scuola è un campo assai importante di esperienze sociali. Spesso la disciplina gli peserà e più del fanciullo egli manifesterà il suo disprezzo per gli insegnanti e la organizzazione scolastica. Ma un professore che possegga

bene la sua materia e lo comprenda potrà addirittura entusiasmare l'adolescente. Poichè l'adolescente non è sistematicamente avverso all'adulto; sente di aver bisogno di lui per essere guidato e consigliato nell'arduo compito della crescita, compito ch'egli prende molto più sul serio di quello che si sarebbe portati a credere.

4. - Il comportamento dal punto di vista morale.

525.

Capacità di un'autentica condotta morale interiorità e responsabilità

In questo periodo l'evoluzione morale tende verso il suo termine, in quanto l'adolescente diventa capace d'una autentica condotta morale. Il netto accesso dell'essere al piano razionale, l'accresciuto sentimento della libertà, la nuova colorazione assunta dall'affermazione dell'io spiegano lo sbocciare nell'adolescenza del senso pieno della responsabilità morale, con la sempre più matura capacità di formulare giudizi di valore e di conformare ad essi il proprio agire.

Autonomia morale, nel senso dell'interiorizzazione delle norme di condotta, e accresciuta responsabilità sono, dunque, le prime caratteristiche che si è in diritto di attendere dall'adolescente.

È stato pure sottolineato l'idealismo morale, il bisogno di perfezione proprio di questa età, che è esigente con se stessa e con gli altri e a cui manca l'esperienza per essere indulgente e comprensiva. Come nota il Debesse, l'adolescente è capace di entusiasmarsi per un ideale morale, tanto più se esso si incarnerà in un modello, in un amico. I valori, soprattutto la sincerità, la pietà, l'eroismo, tendono a personificarsi nell'eroe e nel santo; per l'adolescente cristiano in questo momento il Cristo sarà il modello per eccellenza.

Un modello un amico

Esigenze rigorose

In questa età, inoltre, il fondamento della vita morale può essere rappresentata da esigenze rigorose, poichè i giovani amano le difficoltà per vincerle; la virtù si polarizza intorno al sentimento dell'onore e il bene è strettamente legato al bello.

526.

Naturalmente questo è il profilo dell'adolescente « tipico ». È difficile stabilire quanti adolescenti e fino a qual punto lo realizzino. Oltre alla varietà delle concezioni degli ideali morali entra in gioco per ogni adolescente la distanza maggiore o minore tra l'ideale sognato e la realizzazione concreta: donde una certa ansietà, che cercherà talvolta di risolversi in un più grande slancio di generosità e, talvolta, quando la distanza è troppo grande, in forme di compensazione e di fuga dalla realtà.

Fattori differenzianti

Quando si giudica della condotta morale dell'adolescente, occorre tener conto di tutti i fattori che vi influiscono e prima di tutto dello sviluppo precedente, da cui essenzialmente dipende. Certe forme di rigorismo morale esagerato, per esempio, possono essere la conseguenza di una educazione precedente errata.

D'altra parte, la stessa pubertà fisiologica, pur non condizionando la conoscenza morale come provano le ricerche di Dimock, ha una incidenza certa anche se non preponderante sul comportamento sessuale dell'adolescente, sorgente di molte ansietà per l'adolescente. L'educazione alla purezza, che deve incominciare

già precedentemente, costituisce uno dei compiti più delicati e necessari dell'educazione in questa età [12].

I concetti e il comportamento morale sono pure condizionati da fattori intellettuali e emozionali. Da uno studio di Shumsky risulta che, a parità di intelligenza, i ragazzi che presentano un migliore adattamento emotivo, in generale tendono ad essere più maturi nei loro giudizi morali.

Notiamo, infine, l'influsso dell'ambiente e del livello economico-sociale: furti, disobbedienza, esperienze sessuali precoci non hanno lo stesso significato in tutti gli ambienti. Se l'adolescente è capace di un'autentica condotta morale, è pure capace di una immoralità autentica. Ma quando si pensa alla complessità dei fattori, spesso sfavorevoli, che pesano su questa condotta, si è portati a giudicarlo con molta comprensione ed equilibrio.

527. **Pedagogia: nè bambino nè adulto**

Anche nel campo della condotta morale va evitato il doppio errore: quello di considerare l'adolescente come un bambino e quello di ritenerlo già un adulto. L'educazione deve adattarsi all'essere che muta, tener conto delle sue esigenze, dei suoi bisogni, delle sue risorse.

È superfluo sottolineare che in questo periodo l'educatore dovrà far appello al sentimento del valore personale, tener conto della facilità con cui l'adolescente si entusiasma per un ideale, saper commisurare questo ideale alle reali capacità del ragazzo e offrirgli le occasioni di realizzarlo concretamente. In questo campo specialmente l'adolescente si appoggerà ad una guida, un amico — genitori, educatori, sacerdoti —, comprensivo e competente, nel quale veda realizzato l'ideale che lo attrae.

528. **5. - Il comportamento dal punto di vista religioso.**

Evoluzione religiosa complessa verso la maturazione e l'interiorità

Nell'adolescenza anche l'evoluzione religiosa si fa più complessa e differenziata; il che spiega in parte la diversità delle descrizioni e delle interpretazioni.

Con St. Hall, Starbuck, Guittard, sembra si possa normalmente parlare di un passaggio ad una religiosità più interiore e personale, preceduto da una fase di disorientamento dopo la religione piuttosto di imitazione della fanciullezza.

Questa evoluzione, naturalmente, è collegata sia con più acuiti motivi morali (St. Hall, Pratt, Pradines, Guittard) sia, e forse principalmente, con il particolare tipo di maturazione della mentalità adolescenziale (Debesse, Hubert, Hollingworth).

Evidentemente, entro questo quadro generico si pongono le infinite differenzazioni tipologiche proprie del sesso, dell'ambiente, dei temperamenti e le variazioni dipendenti dallo sviluppo psicologico e educativo precedente.

In ogni caso è opportuno notare che l'adolescenza appare come un'epoca di « conversione » — se non altro nel senso di una religiosità più consapevole e interiore — e, quindi, straordinariamente propizia per l'intervento educativo, in funzione di aiuto, di guida, di illuminazione.

---

12. Il problema verrà svolto più ampiamente nel secondo volume di *Educare*.

6. - Lo sviluppo dal punto di vista vocazionale.

529. Complessità di elementi e fasi

La scelta e la determinazione di uno stato di vita, di una professione, e lo stabilirsi in essi, rappresenta un processo assai complesso, che può incominciare già nell'infanzia e che, attraverso l'adolescenza, si protrae nell'età adulta. Vi è interessata tutta la personalità nei suoi rapporti con l'ambiente. Non c'è, quindi, da meravigliarsi che le risposte della psicologia al riguardo non siano ancora nè complete nè definitive.

Ci limiteremo ad esporre rapidamente qualche aspetto, soltanto, della scelta vocazionale nel suo sviluppo, scelta che assume un'importanza eccezionale nell'adolescenza.

Secondo Ginsberg [13] nel processo della scelta vocazionale ci sarebbero tre periodi: il primo, fino agli 11 anni, sarebbe caratterizzato da scelte immaginarie; il secondo, fino ai 17 anni, da tentativi di scelta; nel terzo, la scelta verrebbe fatta in modo realistico.

Dal canto suo, Super [14] sviluppa una teoria di questo aspetto del processo evolutivo in rapporto all'idea che l'individuo si fa di se stesso. Scegliere una professione, infatti, è un mezzo di concretizzare il « self-concept ». Il comportamento vocazionale (scelta e adattamento a una professione) è un aspetto del comportamento totale e ha caratteristiche diverse nei diversi stadi della vita.

530. Fattori ambientali e sociali

Molteplici sono i fattori che condizionano la scelta della professione, ma è difficile determinarli e analizzarli tutti e, soprattutto, dire quale tra essi faccia sentire il peso maggiore nella scelta; non si può, certo, fidarsi sulla testimonianza dei soggetti: è facile ingannarsi sui motivi profondi che spingono a scegliere tale o tal altro stato di vita.

Possiamo distinguere fattori ambientali e fattori personali.

Tra i primi, il più importante è indubbiamente la *famiglia*, la cui influenza è in gran parte incontrollabile. È, infatti, con tutta la sua personalità che l'adolescente sceglie il suo mestiere e la sua personalità è, per buona parte, il risultato dell'influsso familiare. Notevole incidenza vi ha anche il livello economico-sociale della famiglia e l'occupazione del padre: questa può influire nella scelta del figlio sia in senso positivo che nel determinare una direzione perfettamente opposta, creando nel figlio una vera ostilità riguardo al mestiere del padre.

Un influsso esercitano pure i gruppi di amici e le società (scuola, chiesa), che il ragazzo frequenta, e soprattutto il mercato di lavoro, il quale, ignorato per la magior parte del tempo nei sogni degli adolescenti, s'impone quasi ineluttabilmente quando si tratta di prendere una decisione pratica definitiva.

Nella scelta della professione si esprime l'intera personalità. Alcune ricerche hanno dimostrato che esiste un rapporto tra gli interessi e i tratti della personalità e certe occupazioni. Ma a studi del genere non sono facili, sia perchè una professione può essere ricercata per motivi vari, sia perchè una stessa aspirazione può venir sodisfatta da professioni diverse.

---

13. Gingsberg and. al., *Occupational choice, an approach to a general theory*. New York, Columbia Univ. Press, 1951.

14. Super D. E., *Vocational adjustment implementing a self-concept*, in « Occupations », 10, 1948, 88-92.

Molti autori hanno sottolineato la parte che hanno le tendenze profonde del soggetto nel suo comportamento vocazionale, specialmente il bisogno di affermarsi, che si manifesta nel desiderio di prestigio. Mentre il fanciullo sogna mestieri che gli permettano di vivere meravigliose avventure e si vedono volentieri cow-boy, aviatori o esploratori, l'adolescente pensa piuttosto a professioni che gli garantiscano un prestigio sociale. Così in un'inchiesta condotta da Origlia nel 1952 su 133 alunni di scuole medie di Milano, alla domanda « preferiresti essere famoso e povero o ignorato e ricco? » il 70 % rispose che preferiva la notorietà, anche se ad essa era legato uno stato di povertà.

Molte ricerche dimostrano, pure, che i figli generalmente sognano una professione superiore a quella dei genitori.

In certi casi la scelta della professione avviene in funzione di turbe caratteriali.

Vi hanno anche la loro parte i valori accettati dalla personalità, servire Dio, il prossimo, l'indipendenza, la sicurezza, ecc. Beilin nota che l'individuo spesso presta maggior attenzione alle sodisfazioni che derivano dal lavoro, dal guadagno, che non alle sodisfazioni intrinseche al lavoro stesso.

Un altro elemento, giustamente sottolineato da Overstreet, è la capacità di rinunciare ad una sodisfazione presente per ottenere un bene ulteriore; ciò si riflette sull'orientamento a riguardo del presente e dell'avvenire [15].

Non occorre insistere sulla parte che evidentemente possono avere l'intelligenza e le attitudini nella scelta di una professione.

531. Gli interessi

L'attenzione degli psicologici è stata particolarmente attirata dall'influsso degli interessi sul comportamento vocazionale. Infatti, la loro importanza è evidente. Si sono stabiliti degli inventari per misurare questi interessi e in base ai gruppi di interessi così misurati si sono potute delimitare classi di professioni. Per la pratica sarebbe interessante sapere a quale età questi interessi sarebbero sufficientemente stabilizzati da permettere un orientamento della vita che corrisponda alla personalità del singolo. Tuttavia, sembra che non si possano dare norme generali: tale età può variare, e in misura considerevole, da individuo a individuo.

Già nell'infanzia si manifestano interessi per la vocazione futura; il più delle volte essi si sviluppano soltanto sul piano dell'immaginazione e non si ritrovano nella situazione futura.

Al livello della scuola secondaria la maggior parte degli adolescenti ha una preferenza professionale. A questo riguardo non sono concordi i risultati delle ricerche: alcuni non incontrano che il 3 % di indecisi, mentre altri ne contano il 26 e perfino il 51 %; ma considerando l'insieme dei risultati, si può accettare l'affermazione di Fauville, secondo il quale « al momento della pubertà circa i 9/10 dei ragazzi e delle ragazze hanno una certa idea circa la loro professione futura » [16].

Ma qual è la costanza di questo interesse? Dopo aver analizzato gli interessi di 2.000 uomini dai 20 ai 60 anni, Strong giunse alla conclusione che ai 25 anni gli interessi sono già abbastanza cristalizzati. Tuttavia, esaminando le ultime

---

15. Overstreet, in Jersild, *o. c.*, pp. 321 sgg. 16. A. Fauville, *op. cit.*, p. 154.

ricerche al riguardo, Overstreet conclude in questo modo: « In breve, sembra che gli interessi del tipo di quelli misurati dai tests standardizzati tendano a restare relativamente stabili dalla metà del periodo dell'adolescenza... Molti giovani possono trar profitto da un indirizzo vocazionale già a metà adolescenza, benchè una scelta vocazionale definitiva non debba essere compiuta così presto. A questo stadio molti giovani possono scegliere larghe aree vocazionali secondo il loro nuovo modo di vedere, incominciando ad eliminare altre aree vocazionali » [17].

Ci si potrebbe chiedere se la professione sognata dagli adolescenti sia la più conveniente per loro, quella che potranno seguire e in cui saranno felici. L'insieme delle ricerche al riguardo mostrano che le scelte precise generalmente non sono molto realistiche, sia perchè gli adolescenti non conoscono davvero il mestiere che desiderano, sia perchè questo mestiere non corrisponde alla loro personalità, ai loro talenti, al loro livello intellettuale, sia perchè qualche caratteristica fisica o mentale impedisce loro l'accesso a quella professione, sia, infine, perchè il mercato del lavoro non dà speranza di far carriera in tale stato di vita. Questa mancanza di realismo, del resto non generale, si presenta diversamente graduata e sviluppata.

La primordiale importanza per il soggetto di essere ben adattato al suo lavoro, la complessità dei fattori di cui bisogna tener conto in questo adattamento (personalità, interessi, attitudini del soggetto e situazione del mercato di lavoro), la frequente incapacità degli adolescenti di far una scelta indovinata e, infine, la divisione del lavoro e la crescente specializzazione delle professioni (un censimento negli Stati Uniti ha catalogato più di 20.000 professioni diverse), tutto questo mette in evidenza la necessità di un orientamento vocazionale serio per la maggior parte degli adolescenti.

Conclusione

532.

Lo sviluppo dell'essere umano dalle sue origini alla sua morte può essere considerato come lo sviluppo dinamico e la formazione della personalità.

Questa formazione non si attua in maniera fatale e infallibile. Essa dipende non solo dalla maturazione, ma anche dagli influssi dell'ambiente e dalla responsabilità dell'individuo che ha il compito di crescere. Questo incessante superamento di sè, questa ricerca senza fine d'un equilibrio mai raggiunto, caratteristici dello psichismo umano espresso sia nella vita dei popoli che degli individui, è il compito dell'uomo durante tutta la sua vita.

L'età evolutiva è l'età di tutta la vita dell'uomo.

In questa evoluzione continua, le età dell'infanzia e dell'adolescenza rivestono una importanza eccezionale. Durante questo periodo, infatti, l'essere umano ha la possibilità di raggiungere il livello adulto della sua specie.

Compito dell'educazione è di aiutarlo. Un'educazione degna di questo nome non può permettersi di ignorare i dati della psicologia del fanciullo e dell'adolescente: questa conoscenza è una delle condizioni del successo e dell'efficacia della sua azione.

17. Overstreet, in Jersild, *op. cit.*, p. 318.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

533. Le opere citate nel testo forniscono già un ampio materiale a chi voglia approfondire i problemi della psicologia del fanciullo e dell'adolescente. Ci limitiamo qui a segnalarne due sole di più facile lettura, che cercano di fondare le indicazioni pedagogiche sui risultati della psicologia.

JACQUIN, G. *I ragazzi sono così.* Brescia, La Scuola, 1955.

RIMAUD, G., *L'educazione, guida dello sviluppo giovanile.* Torino, S.E.I., 1956.

3.

ELEMENTI DI PSICOLOGIA DIFFERENZIALE

di Manuel Gutiérrez

CAPITOLO I

PROBLEMI GENERALI

1. - Concetto e sviluppo storico.

534. **Lo studio scientifico delle differenze individuali**

Scopo della Psicologia differenziale è lo studio scientifico e oggettivo delle differenze individuali nel comportamento; oppure, lo studio delle differenze esistenti tra gli individui dal punto di vista psicologico.

Da secoli, nella storia dell'umanità, è stata segnalata l'esistenza di differenze tra individui e individui e anche tra gruppi e gruppi; ma tutto si ridusse alla semplice constatazione del fatto e all'accettazione passiva delle sue conseguenze. Solo nel secolo scorso si iniziò uno studio sistematico di queste differenze. Progressi in altre scienze prepararono la nascita della Psicologia differenziale e condizionarono il suo sviluppo.

L'inglese F. Galton fu forse il primo a intraprendere uno studio oggettivo sulle differenze individuali, applicando il metodo statistico, allo scopo di scoprire la somiglianza tra gli uomini e l'influsso delle leggi ereditarie. I successivi progressi dell'Antropologia e della Psicologia sociale da una parte, e dei metodi statistici applicati alla Psicologia dall'altra, permisero uno sviluppo che da tutti viene considerato sorprendente. All'oggettività dei risultati, inoltre, hanno portato un notevole contributo i tests mentali, permettendo valutazioni oggettive e quantitative di molti tratti della personalità.

Le due prime pubblicazioni che tentarono una prima presentazione dei problemi e l'abbozzo dei risultati fino allora raggiunti sono del 1895 e del 1900.

Nel 1895, Binet e Henri pubblicarono la *Psychologie individuelle* [1] allo scopo di studiare i differenti processi psichici nell'uomo e insistendo sulle differenze individuali di questi processi. Nel 1900 W. Stern pubblicò l'opera *Über Psychologie der individuellen Differenzen* [2], apparsa poi nel 1911 col titolo *Die differentielle Psychologie* [3].

---

1. A. BINET et V. HENRI, *La Psychologie individuelle*. Année psychologique, 1895, 2, pp. 411-465.
2. W. STERN, *Ueber Psychologie der individuellen Differenzen*. Leipzig, Barth, 1900.
3. — *Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen*. Leipzig, Barth, 1921.

Da queste due pubblicazioni sono nati i due nomi con cui generalmente viene conosciuta questa parte della Psicologia: *Psicologia individuale* e *Psicologia differenziale*. Delle due, noi preferiamo la seconda denominazione, sia per evitare confusioni con la Psicologia sociale o collettiva e con la Psicologia individuale di A. Adler, sia soprattutto perchè in questo settore l'accento viene messo in modo particolare sulle differenze in se stesse, sul grado che raggiungono e sui fattori che le producono.

535. Problemi intorno alle differenze

Seguendo lo schema di Binet e Henri, alla Psicologia differenziale apparterrebbero queste tre principali questioni:

1) Studio delle differenze individuali dei processi psichici, mettendo l'accento sui processi, senza studio speciale delle relazioni con gli individui che li presentano.

2) Studio delle differenze tra i processi di individui isolati o di gruppi di individui.

3) Studio dei rapporti esistenti tra i differenti processi psichici in uno stesso individuo.

Lo studio di questo ultimo punto è di massima importanza per tutto lo sviluppo della Psicologia differenziale. Sarebbe interminabile dover studiare tutti i processi di un individuo per poterlo conoscere o per poterlo confrontare con un altro. Non esistono forse dei processi più importanti, da cui dipendono gli altri? Conosciuti questi, si potrebbero dedurre le differenze negli altri processi, condizionati dai primi.

Una volta però conosciuti i diversi processi e le differenze che tra essi intercorrono nello stesso e in diversi individui, si pongono altri due problemi:

1) Quale è il grado delle differenze esistenti tra i processi e come si distribuiscono queste differenze?

2) Quali sono i fattori che conducono a queste differenze?

Ecco, dunque, che tutti i problemi prospettati possiamo raggrupparli in questi tre settori, considerati da Stern nella sua opera:

1) Natura ed estensione delle differenze nella vita psicologica degli individui e dei gruppi.

2) Fattori che determinano e influiscono in queste differenze.

3) Come si manifestano queste differenze.

La convenienza e l'utilità dello studio di queste differenze per l'educatore, è quanto mai evidente. A una Psicologia differenziale devono corrispondere una Pedagogia e una Didattica differenziali. Se nei soggetti dell'educazione troviamo delle differenze, queste differenze esigeranno una metodologia adeguata, tanto nell'azione educativa in genere come nell'organizzare e nello svolgere l'insegnamento.

La conoscenza dei fattori che influiscono nella determinazione di tali differenze può dirci se queste sono dovute a elementi contingenti, come età, ambiente, ecc. o a una struttura costitutiva dell'individuo. Questi nuovi dati consiglieranno interventi educativi e didattici diversi, secondo i casi, e permetteranno una previsione sui risultati dell'azione educativa e dell'insegnamento impartito.

2. - Studio delle differenze: variazioni interindividuali e eterogeneità.

536. Variabilità

L'esistenza di differenze individuali è un fatto fondamentale per la Psicologia differenziale. Seguendo una terminologia ormai comune per esprimere queste differenze, si parla di variabilità interindividuale e variabilità intraindividuale, oppure di variabilità semplicemente detta e eterogeneità. La prima comprende le differenze esistenti tra individui diversi o tra gruppi, e la seconda, la distribuzione ineguale delle caratteristiche di uno stesso individuo. Mentre la prima si propone lo studio dei tipi e dei gruppi tradizionalmente costituiti, la seconda affronta il problema dell'organizzazione dei tratti nella personalità.

a) VARIABILITÀ.

537. Le differenze individuali sono «quantitative»

L'esistenza delle differenze individuali ha portato, nel desiderio di arrivare ad uno studio scientifico di esse, alla misurazione oggettiva di queste differenze. Non solo nel campo psicologico, ma anche sotto l'aspetto morfologico e fisiologico, si è trovato che le differenze individuali si distribuiscono normalmente, ossia danno graficamente una curva a forma di campana (curva normale o curva di Gauss): cioè, mentre la maggior parte degli individui possiedono una determinata caratteristica in grado medio, sono sempre meno numerosi coloro che la possiedono in grado crescente e coloro che la possiedono in grado decrescente (cfr. per altre indicazioni la *Metodologia della ricerca sperimentale*).

Questa constatazione porta a conclusioni di grande interesse:

1) le differenze individuali sono di tipo quantitativo, non qualitativo, nel senso che si tratta sempre di differenze di grado e non di presenza o assenza della caratteristica; anche nei casi in cui il linguaggio comune nega la presenza di una caratteristica, questa non è totalmente assente: non raggiunge tuttavia un livello tale da meritare d'essere nominata; p. es. quando diciamo di un individuo che non è « musico », vogliamo significare che non possiede questa qualità in grado spiccato, ma non che ci sia di essa una deficienza assoluta;

2) se si dà una gradazione continua da un estremo all'altro della distribuzione, la rappresentazione grafica delle caratteristiche è una rappresentazione unimodale e non multimodale o plurimodale: cioè, non è possibile dividere una popolazione in sottopopolazioni nettamente diverse, basandoci su un tratto elementare o su una caratteristica comune;

3) da quanto detto precedentemente si deduce che, davanti a distribuzioni plurimodali in casi concreti, le cause di queste plurimodalità bisogna cercarle generalmente nel procedimento di calcolo (campione selezionato) o nello strumento di misura, non adatto allo scopo (v. gr. test troppo facile o troppo difficile, oppure non sufficientemente validato).

538. Ampiezza delle differenze

Il fatto che le differenze individuali seguano le leggi statistiche della distribuzione normale offre la possibilità di misurare, non solo la differenza, ma

anche l'ampiezza di queste differenze. Dai principali studi realizzati in questo senso, già Binet e Henri [4] e posteriormente Thorndike [5] potevano concludere:

1) più un processo è elevato e complicato, più varia secondo gli individui;

2) la variabilità è più grande nelle caratteristiche peculiari dell'uomo che in quelle comuni con gli animali;

3) c'è più variabilità tra le caratteristiche acquisite che tra quelle originarie.

Una conferma di queste conclusioni, e in particolare della prima, è stata ottenuta da D. Wechsler nel suo studio sulla variabilità delle capacità umane [6].

539. Eterogeneità, distribuzione disuguale delle caratteristiche nello stesso individuo

b) Eterogeneità.

La distribuzione ineguale delle caratteristiche o tratti elementari di uno stesso individuo, è conosciuta normalmente sotto il nome di eterogeneità. Secondo l'ineguaglianza più o meno marcata di queste caratteristiche si parla di individui eterogenei o individui omogenei: l'individuo eterogeneo eccelle in alcune caratteristiche, mentre è medio o basso in altre; l'individuo omogeneo, viceversa, eccelle in tutto, è basso in tutto o è medio in tutto. L'eterogeneità di un soggetto viene espressa attraverso un indice di eterogeneità calcolato in base ai risultati ottenuti nei singoli esami. Uno studio di H. Piéron [7] su questo argomento porta alle seguenti conclusioni:

1) l'eterogeneità segue la distribuzione normale: la media in tutto è rara; l'inferiorità in tutto è ancora più rara; la superiorità universale è anche una eccezione;

2) c'è una tendenza verso una maggiore eterogeneità negli individui che appartengono a gruppi inferiori; invece, gli individui appartenenti a gruppi superiori presentano maggior omogeneità; le superiorità relative che si trovano nei soggetti inferiori hanno un interesse pratico per l'orientamento professionale di questi soggetti;

3) le variazioni intraindividuali (eterogenità) sono, in linea di massima, dello stesso ordine di grandezza che le variazioni interindividuali.

Dopo Piéron, altre ricerche di G. Bernyer [8] e di J. W. Tilton [9] avrebbero confermato, in linea di massima, i precedenti risultati.

Lo studio dell'indice di eterogeneità di un individuo è sommamente importante per la sua conoscenza, e, dunque, di particolare interesse per l'educatore: due soggetti con un risultato globale identico possono avere un profilo (cioè, una distribuzione delle caratteristiche) completamente diverso.

---

4. *Op. cit.*

5. E. I. Thorndike, *Educational Psychology*. 2ª ed., New York, Teachers College, Columbia University, 1910.

6. D. Wechsler, *The Range of human Capacities*. 1935.

7. H. Piéron, *L'hétérogénéité normale des aptitudes*. L'Année psychologique, 1940-41, pp. 1-13.

8. G. Bernyer, *Distribution des facteur psychologiques dans une population*. L'Année psychologique, 1944-1945, pp. 16-28.

9. J. W. Tilton, *The Relation between I. Q. and Trait Differences as measured by Group Intelligence Tests*. J. educ. Psychol., 1947, 38, pp. 343-352.

3. - Le cause delle differenze: eredità e ambiente.

540. Studio delle cause delle differenze individuali

Stern indica come uno dei compiti della Psicologia differenziale lo studio dei fattori che determinano le differenze individuali. Non ci proponiamo soltanto di constatare queste differenze, ma anche di segnalarne le cause. E questo, sia per poter fare della scienza, scoprendo le leggi che sottostanno a queste differenze, sia per valutare l'entità e l'efficacia dell'azione educativa.

Lo studio delle differenze individuali può essere fatto a tre livelli:

a) *descrizione* di queste differenze;

b) *classificazione* di esse, riducendole a categorie (tipologie);

c) *spiegazione* delle medesime con la ricerca dei fattori.

Daremo adesso qualche cenno riassuntivo situandoci a questo terzo livello.

Eredità e ambiente

È già classico studiare i fattori delle differenze individuali raggruppandoli sotto due categorie: eredità e ambiente (*nature* and *nurture*), intendendo per

eredità la somma totale dei genidi trasmessa all'individuo dai genitori al momento della concezione; e per

ambiente tutte le forze di sviluppo che non siano quelle contenute nei genidi; oppure la somma totale di stimoli che l'individuo riceve a partire dal momento della concezione.

Non è questo un problema specificamente psicologico, e anche per questo daremo solo le grandi linee.

541. Molteplicità delle posizioni e ambiguità delle ricerche

In Psicologia sono state assunte le posizioni più disparate a questo rispetto, andando da Watson [10] e i behavioristi, che ammettono un minimo d'influsso dell'ereditarietà e un'azione determinante dell'ambiente, fino agli innatisti radicali.

Lo studio di questi fattori viene fatto attraverso tre serie di fatti:

1) I dati della genetica.

2) Gli studi della somiglianza tra membri di una stessa famiglia, particolarmente tra gemelli.

3) Lo studio dell'influsso di certi ambienti determinati (scuola, lavoro, ecc.).

I dati della genetica umana sono ancora molto parziali, dovuto in buona parte alle gravi difficoltà metodologiche che questa trova nel suo sviluppo.

Gli studi sulla somiglianza tra membri di una stessa famiglia sono stati condotti in svariate direzioni; le principali sono:

a) studio di famiglie normali (eseguiti da Galton, Pearson, Thorndike, Cattell, ecc.);

b) studio di famiglie anormali (famiglie Jukes, Kallikak, Edward);

c) studio di ragazzi cresciuti in ambienti adottivi (eseguiti da Burks, Leahy, Freeman e coll., ecc.);

d) studio di gemelli (eseguiti da Burks, Carter, Gedda, Hirsch, Newman e coll., Zazzo, ecc.).

Anche questi studi offrono molte difficoltà, non essendo facile metodologicamente determinare se la somiglianze sono dovute prevalentemente all'ereditarietà oppure all'azione dell'ambiente.

---

10. Egli arrivava a dire che sarebbe riuscito a portare in qualunque direzione (verso la musica, verso le matematiche, verso la criminalità, ecc.) un soggetto purchè fosse fisiologicamente normale.

I risultati più attendibili provengono da:

— i figli adottivi, confrontati con i genitori veri e con quelli adottivi;

— i gemelli monozigotici (di identico patrimonio ereditario) quando sono cresciuti in ambienti diversi.

Dalle ricerche di Freeman, Holzinger e Mitchell [11] su figli adottivi, si concluderebbe affermando una notevole azione differenziatrice esercitata dall'ambiente; però, un procedimento più fine, che cerca di evitare il fattore selettivo, seguito da Burks [12], diminuisce considerevolmente l'influsso dell'ambiente, pur affermando ancora il suo potere differenziatore.

Nello studio dei gemelli si arriva alla conclusione che l'azione differenziatrice dell'ambiente è sensibile solo nel caso di differenze considerevoli, mentre la parte dell'ereditarietà sarebbe sempre notevole.

Ci sono però imprecisioni tanto sul concetto di ereditarietà come su quello di ambiente, che si aggiungono ancora alle difficoltà metodologiche e impediscono un'interpretazione imparziale e oggettiva dei dati ricavati dalle numerose ricerche.

542. Interazione tra ereditarietà e ambiente

Oggi sembra potersi affermare che i rapporti ereditarietà-ambiente non devono essere concepiti come un processo addizionale di elementi ambientali su di una base ereditaria, ma piuttosto come un'interazione reciproca: « l'azione dell'ambiente è funzione del livello ereditario: un bambino, secondo che sia molto o poco dotato, approfitta diversamente dell'ambiente scolastico, e l'ereditarietà è un fattore che permette all'individuo di approfittare meglio dell'ambiente; i soggetti più intelligenti sono suscettibili di ottenere vantaggiose modificazioni da parte dell'ambiente. E viceversa » [13].

Ogni fattore ambientale esercita un differente influsso, secondo la base ereditaria su cui agisce, allo stesso modo che il fattore ereditario agirà diversamente in differenti condizioni ambientali.

Attualmente, l'indirizzo delle ricerche in questo settore non mira a determinare se una certa caratteristica dipenda dall'ereditarietà o dall'ambiente o a stabilire la proporzione con cui ciascuno di questi fattori è presente, ma piuttosto a identificare i fattori specifici ereditari e i fattori ambientali che intervengono nello sviluppo di una funzione e il modo in cui ciascuno di essi agisce nel determinare le differenze individuali.

4. - Quadro generale.

543. Dal fin qui detto, si può vedere come sia vasto il campo della Psicologia differenziale, fino al punto di poter fare entrare in essa settori che ormai hanno acquistato una quasi totale indipendenza. Ogni problema che tocca le differenze individuali, come fattore che le produce, come mezzo di scoprirle, come manifestazione di esse, entra in qualche modo nella Psicologia differenziale.

---

11. F. N. Freeman, K. J. Holzinger, B. C. Mitchell, *The Influence of Environment on the Intelligence, School Achievement, and Conduct of foster Children*. 27th YearBook of National Society for the Study of Education, 1928.

12. B. S. Burks, *The relative Influence of Nature upon mental Development*. Ibidem.

13. M. Oléron, *Leçons de Psychologie differentielle*. Bulletin de Psychologie, 1948-49, n. 7, p. 31.

L'ambiente, in modo particolare, a cui abbiamo accennato nel paragrafo precedente, offre svariatissimi aspetti sotto cui considerare le difficoltà individuali: la famiglia, la scuola, le professioni, la religione, il tipo di cultura, le condizioni socio-economiche, la razza, ecc., sono tutti fattori che possono influire sull'individuo, creando delle differenze; inoltre l'età, il sesso, la capacità mentale, le attitudini in genere costituiscono altri elementi differenziatori. Questa enumerazione non vuole però sminuire l'importanza e l'influsso del patrimonio ereditario e della costituzione su cui eserciteranno il loro peso.

Per cogliere meglio le differenze individuali e nell'intento di arrivare più facilmente e più oggettivamente ad esse, sono anche stati provati schemi di classificazione delle singole personalità; è questo il tentativo più antico di arrivare al singolo individuo, attraverso caratteristiche tipiche che potessero denunziare altre più occulte.

Le tipologie, dunque, particolarmente quelle psichiche, e lo studio dei tratti temperamentali e caratteriali, costituiscono un aspetto della Psicologia differenziale.

Alle volte le differenze individuali poggiano su caratteristiche così marcatamente presenti o assenti in un individuo da situare questo nel limite della normalità (anche solo da un punto di vista statistico) o addirittura da farlo entrare in quadri anormali e anche patologici; la *Psicologia clinica* e la *Psicopatologia* che studierebbero questo settore, possono essere anche considerate come altri aspetti della Psicologia differenziale.

In pratica però, molti degli aspetti segnalati, vengono considerati separatamente, e il termine Psicologia differenziale si applica solo a qualcuno di essi. Noi, senza impegnarci in una più ristretta delimitazione del concetto, ma guidati solo da criteri pratici, limiteremo le seguenti pagine a tre dei problemi accennati, rimandando per altri aspetti ad altre parti del presente volume; perciò, alle nozioni generali precedenti aggiungeremo una rapida e sommaria presentazione di alcune tipologie (cap. II), un breve accenno allo studio dei tratti (cap. III) e un quadro delle principali deviazioni dalla norma (cap. IV).

CAPITOLO II

LO STUDIO DEL TIPO: LE TIPOLOGIE

1. - Sul concetto di tipo.

La base delle classificazioni: il «tipo» e il «tratto»

544. Sono stati svariatissimi i tentativi di cogliere le differenze individuali e di ridurle a quadri più o meno schematici che facilitassero il loro studio. Dall'antica divisione ippocratica dei temperamenti, alle modernissime ricerche fattoriali, esiste tutta una gamma di classificazioni fondate su criteri diversissimi.

Due concetti però si trovano alla base di tutte queste classificazioni: il concetto di « tipo » e il concetto di « tratto ». Una spiegazione, sia pure succinta, di essi è assolutamente necessaria per la comprensione di ciascuno dei tentativi. Parleremo adesso del primo, rimandando per il secondo al capo seguente.

Lo studio dei tipi costituisce un capitolo importante della Psicologia differenziale: esso si trova a metà strada tra la legge generale e la realtà concreta, e aiuta perciò alla miglior conoscenza di questa. L'interesse pratico della nozione di tipo sta nel fatto che attraverso caratteri facilmente osservabili possiamo arrivare ad altri meno osservabili e che sono legati ai primi. Però, perchè il tipo possa prestarci l'utilità desiderata, secondo Cattell [1], occorre che esista « realmente » e che l'individuo in questione vi appartenga o si avvicini ad esso. Purtroppo, in più di una occasione, i tipi sono nati nella mente di uno studioso senza che sia stato facile riscontrarli nella realtà. Già Binet e Henri nel 1895 si lamentavano di questo; essi dicevano: « Gli autori che si sono occupati di caratterologia hanno cercato di stabilire delle classificazioni dei caratteri, aggiungendo alcuni esempi. Il metodo da seguire è diverso: uno studio scientifico sui caratteri deve arrivare a una classificazione dei caratteri, e non partire da essa » [2].

545. Al termine tipo non corrisponde un unico concetto; si può notare un'evoluzione di esso che va da un aspetto ideale verso un avvicinamento alla realtà e al concreto.

---

1. R. B. CATTELL, *La Personnalité*. Paris, P.U.F., vol. I, pp. 11-12.

2. A. BINET et V. HENRI, *La Psychologie individuelle*. Année psychologique, 1895, n. 2; p. 414.

Nelle tipologie classiche, il tipo è il modello, l'esemplare di una determinata categoria. Per Kretschmer il tipo rappresenta una nozione ideale, l'estremo di una tendenza; altrettanto può affermarsi di Jung. Per altri autori rappresenta la media di un gruppo, come distinta dalla media di un altro gruppo, venendosi così a cadere in classificazioni bimodali o plurimodali, che non sono state trovate nella realtà [3].

Critici del tipo-modello e del tipo media

Preso in questi sensi, il tipo si presta a numerose critiche, che possono tutte applicarsi alle comuni classificazioni tipologiche. Se lo si considera come il modello, ha un potere differenziatore così forte da applicarsi a percentuali molto ridotte di soggetti; se invece lo si prende come una media non serve a differenziare gli individui entro il suo gruppo.

Inoltre, questo concetto di tipo, essendo una valutazione globale dell'individuo, può condurci ad un grossolano errore. Come osserva Piéron [4], allo stesso modo che nelle attitudini mentali il profilo intellettuale deve sostituire la nozione di livello globale, così in questo settore, la nozione di tipo deve essere sostituita dalla nozione di profilo, perchè in uno stesso tipo possono trovarsi differenze importanti nei dettagli dei tratti. Per caratterizzare con precisione una individualità è necessario ricorrere all'esame dei tratti, e da questi costruire il profilo, che, solo eccezionalmente, concorderà con lo schema esatto del tipo.

Profilo

Così, lo studio dei tratti è venuto ad acquistare una grande importanza nell'esame delle differenze individuali. Possiamo dire che oggi non si è ancora arrivati a niente di definitivo, ma numerosi lavori, particolarmente di Allport, Eysenck, Cattell, ecc. sono orientati alla ricerca di quei tratti che, condizionando moltissimi altri, possono offrirci un profilo della personalità. Il tratto offre il vantaggio di essere un dato reale, che si riscontra nell'individuo. Si può dire, afferma Allport [5], che un uomo possiede un tratto, ma non un tipo; i tipi sono costruzioni idealizzate e l'individuo può essere adattato ad esso, ma solo a scapito della sua distintiva identità. In queste concezioni il tipo acquista un nuovo valore, in quanto riassume una serie di tratti, correlati tra loro, che sono stati singolarmente misurati; così si arriva alla definizione di Eysenck per cui il tipo è una costellazione o sindrome di tratti [6].

Tratti

Non si deve però pensare che una teoria basata sui tratti debba essere opposta a un'altra basata sui tipi. I veri tipi di personalità comportano delle interrelazioni tra i tratti, piuttosto che delle classificazioni su di una scala di tratti [7]; nella pratica si trova che la personalità è un complesso di attitudini più o meno indipendenti, ma non fondamentalmente antagoniste o esclusive.

Prima che lo studio dei tratti acquistasse il posto che occupa oggi, grazie in buona parte alle diverse tecniche di analisi fattoriale, lo studio dell'individuo è stato fatto basandosi su aspetti tipologici e dando occasione a numerose scuole e dottrine, secondo il criterio usato nella costituzione dei tipi. **546.**

---

3. Vedi H. Piéron, *La question des types psychophysiologiques*. Biotypologie, 1946, 1-2, pp. 1-13

4. H. Piéron, *La Psychologie differentielle*. Paris, P.U.F., p. 93.

5. Vedi C. S. Hall and G. Lindzey, *Theories of Personality*. New York, John Wiley & Sons, 1957, p. 265.

6. H. J. Eysenck, *Les dimensions de la Personnalité*. Paris, P.U.F., 1950, p. 34.

7. *Idem*, p. 34.

Classificazione di tipologie

Eccone alcune principali:

a) *criterio*: tratti caratteriali connessi con strutture biologiche;
tipi: bilioso, sanguigno, nervoso, linfatico;

b) *criterio*: atteggiamenti generali o sintetici;
tipi: introvertito, estrovertito (Jung);
integrato, disintegrato (Jaensch);
oggettivo, soggettivo (Binet);

c) *criterio*: morfologia;
tipi: macrosomico, microsomico (Scuola costituzionalistica italiana);
muscolare, digestivo, cerebrale, respiratorio (Scuola morfologica francese);
endomorfo, mesomorfo, ectomorfo (Sheldon);
leptosomico, atletico, picnico (Kretschmer);

d) *criterio*: principali malattie mentali;
tipi: schizotimico, ciclotimico (Kretschmer);

e) *criterio*: l'uomo nei suoi rapporti sociali;
tipo: dominatore, economico, sociale, religioso, ecc. (Spranger);
narcissista, erotico (Freud).

547. **2. - Le tipologie**[8].

Al nostro scopo può servire una classificazione delle Scuole che metta l'accento sull'aspetto principale dell'individuo considerato nella costituzione del tipo; è, d'altra parte, quella seguita ordinariamente quando si pretende fare una presentazione riassuntiva delle diverse Scuole. Perciò divideremo le Scuole in:

— Tipologie somatiche;
— Tipologie psichiche;
— Tipologie somatopsichiche.

TIPOLOGIE SOMATICHE

Per noi sono di un interesse molto relativo, e il fatto che vengano considerate qui si giustifica perchè ci offrono elementi di primordiale importanza per la comprensione di certe tipologie somatopsichiche. Le due principali correnti delle tipologie somatiche sono:

— la Scuola Costituzionalistica antropometrica italiana (De Giovanni, Viola); e

— la Scuola Morfologica francese (Sigaud, Mac Auliffe, Rostan, Corman).

La prima attribuisce particolare importanza a determinate misure antropometriche, mentre la seconda, con minor precisione di misure, insiste più sulla forma corporea.

---

8. Passiamo direttamente alla presentazione delle tipologie, senza premettere uno studio generico del temperamento e del carattere. Ci occuperemo di farlo volta per volta, nell'esame delle diverse scuole, presentando le varie concezioni degli autori.

1. - La Scuola Costituzionalistica italiana [9].

548. Fondamento: l'Antropometria e la valutazione statistica dei dati

Particolarmente con Viola, una rigorosa antropometria e la valutazione dei dati con tecniche statistiche diventano gli elementi fondamentali del metodo. Le misure indispensabili per la diagnosi della costituzione corrispondono al torace, addome superiore, addome inferiore e membra. La combinazione di queste e il calcolo degli indici e rapporti stabiliti permettono la determinazione del tipo.

Normotipo; equilibrio tra evoluzione ponderale e di massa

La sua classificazione parte dai concetti di « normotipo » e di « ectipo » di De Giovanni e dalla *legge della correlazione morfogenetica*, scoperta da lui. Secondo questa legge « la evoluzione ponderale, o aumento di massa, e la evoluzione morfologica, o cambiamento di proporzioni, sono fra di loro in rapporto inverso nello sviluppo ontogenetico: quanto più un organismo evolve ponderalmente, tanto meno evolve morfologicamente, e quanto meno evolve ponderalmente, tanto più evolve morfologicamente » [10].

Se tra queste due forze esiste equilibrio ci troveremo davanti a un normotipo, e davanti a degli ectipi se c'è un predominio, rispettivamente, della massa corporea o della differenziazione delle forme. I tipi del Viola dunque, sarebbero tre (un normotipo e due ectipi) che ricevono nomi diversi, in rapporto agli aspetti che vengono considerati.

Si chiamano:

— *megalosomici, normosomici* e *microsomici*, se si considera la massa corporea;

— *brachitipi, normotipi* e *longitipi*, in rapporto alla struttura del tronco e degli arti;

— *megalosplancnici, normosplancnici* e *microsplancnici*, secondo lo sviluppo del tronco rispetto alla totalità.

Le loro caratteristiche psicologiche sono desunte da Pende e da Kretschmer, che noi esamineremo oltre.

2. - La Scuola Morfologica francese [11].

549. Fondamento: i quattro sistemi anatomici principali

È stato Sigaud l'iniziatore di questa Scuola, ma si deve a Mac Auliffe il successivo suo sviluppo.

La dottrina tipologica della Scuola francese ha le sue basi teoriche in principi evoluzionistici lamarkiani: Sigaud dice che « l'organismo non potrebbe essere altra cosa che il riflesso dell'ambiente in cui vive » [12] e Mac Auliffe aggiunge che « i tipi umani derivano naturalmente dall'azione degli ambienti » [13]. Non è però necessario aderire a questi principi per sostenere la classificazione, che potrebbe essere vera indipendentemente da essi.

---

9. Per una buona conoscenza della dottrina di Viola, può utilmente consultarsi: G. Viola, *La Costituzione individuale*, 2 vol., Bologna, Cappelli, 1933; G. Viola, *Il mio metodo di valutazione della costituzione individuale*. Bologna, Cappelli, s. d., 60 pp.

10. G. Viola, *La Costituzione individuale*. Bologna, Cappelli, 1933, II vol. p. 160.

11. Le opere fondamentali della Scuola francese sono: C. Sigaud et L. Vincent, *Les origines de la maladie, essai sur l'évolution de la forme du corps humain*, Paris, 2ª ed., 1912; L. Mac Auliffe, *Développement et croissance*, Paris, 1912.

12. Sigaud et Vincent, *op. cit.*, p. 49.

13. Mac Auliffe, *op. cit.*, p. 138.

Fondamentalmente è basata sui quattro sistemi anatomici principali che compongono l'organismo umano, e che si sviluppano e modificano per l'azione dell'ambiente.

I tipi che risultano sono:

— *muscolare*, con predominio di sviluppo nelle membra e nella muscolatura;

— *respiratorio*, con ampia cassa toracica;

— *digestivo*, in cui domina l'addome;

— *cerebrale*, differenziato dalla capacità del cranio, che domina una faccia di medie proporzioni.

Però, ciascuno di questi quattro tipi può a sua volta essere *franco* o *irregolare*, secondo che la loro morfologia sia armoniosa o meno; e *piatto* o *rotondo*, secondo il contorno della superficie corporea.

TIPOLOGIE PSICHICHE

La caratterologia di R. Le Senne.

550. Fondamento: studio di funzioni psichiche o di atteggiamenti

Gli studiosi di tipi psicologici hanno seguito prevalentemente due direzioni nello stabilire le proprie classificazioni: o si sono fermati allo studio del carattere, come risultante di tutte o di alcune delle funzioni psichiche studiate dalla Psicologia classica o hanno preso in considerazione « gli atteggiamenti che l'individuo può adottare riguardo al mondo esteriore » [14].

Quest'ultimo indirizzo, seguito da molti studiosi, tra cui Binet, Jung, Spranger, è quello che oggi si va sempre più affermando scientificamente, grazie al perfezionamento del metodo; le nuove teorie fattoriali della personalità, per la cui conoscenza abbiamo rimandato allo studio dei « tratti », non sono altro che un perfezionamento e un completamento, almeno dal punto di vista metodologico, di questi orientamenti parziali previsti già da eminenti psicologi.

Di queste tipologie psichiche ne presenteremo solo una appartenente al primo gruppo: la caratterologia di Le Senne, che abbiamo scelto per le più facili applicazioni nel settore pedagogico e per gli studi già esistenti in questo senso, che permetteranno un'utilizzazione più efficace.

Allo scopo di presentare con brevità e chiarezza le linee generali di questa dottrina, ne faremo tre paragrafi, analizzando, rispettivamente:

— i precedenti offerti da Heymans e Wiersma;

— l'elaborazione di Le Senne;

— le applicazioni psicopedagogiche dei suoi continuatori.

551. Punto di partenza: Heymans e Wiersma

a) I precedenti offerti da Heymans e Wiersma.

Le Senne ha lavorato con i dati trovati da due studiosi dell'Università di Groninga, lo psicologo G. Heymans e lo psichiarta E. Wiersma. Uno studio

14. Questi atteggiamenti sono stati definiti « orientamenti generali dello spirito » da E. Claparède, *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, ed. revue, Paris, Flammarion, 1933, p. 230.

biografico del primo e un altro statistico fatto in collaborazione con il secondo, formano tutto il materiale da cui è partito Le Senne per fare la sua compilazione e rifusione.

Il primo lavoro di Heymans fu pubblicato nel 1908 [15] e consiste nel rilievo, col metodo biografico, dei tratti caratterologici di 110 personaggi storici e criminali. La conclusione fu un elenco di 90 tratti che erano i più frequentemente citati nelle biografie e i più utili per un'analisi caratterologica.

I dati di questa ricerca furono completati con i risultati di un altro lavoro fatto in collaborazione con Wiersma e pubblicato nel 1909 [16] sull'eredità psicologica. Utilizzarono il metodo del questionario, distribuendo tre mila copie tra medici olandesi e tedeschi: ciascuno di essi doveva prendere in osservazione una famiglia e, seguendo le domande del questionario, vedere se le caratteristiche dei genitori si ritrovavano o meno nei figli. Circa 500 dei medici risposero e fu possibile raggruppare i dati di 2523 soggetti. Lo spoglio delle caratteristiche, fatto in base allo schema preparato per le biografie, fu quanto mai laborioso, essendo il questionario stato preparato per essere utilizzato in altro settore scientifico.

552. Tre proprietà base: « emotività, attività, risonanza »

Tutte le caratteristiche ritrovate nei due lavori costituiscono il punto di partenza per la classificazione dei caratteri. Questa è stata fatta in base a tre proprietà, scelte mediante la ricerca delle caratteristiche che erano state più utili a caratterologi precedenti: « emotività, attività e risonanza » delle rappresentazioni (primarietà, secondarietà).

La combinazione di queste tre proprietà (la cui descrizione daremo sotto) forma gli otto tipi caratterologici di Heymans, ripresi poi e completati da Le Senne:

Emotivo	Non attivo	Primario	(EnAP) = *nervoso*
Emotivo	Non attivo	Secondario	(EnAS) = *sentimentale*
Emotivo	Attivo	Primario	(EAP) = *collerico*
Emotivo	Attivo	Secondario	(EAS) = *passionale*
Non emotivo	Attivo	Primario	(nEAP) = *sanguigno*
Non emotivo	Attivo	Secondario	(nEAS) = *flemmatico*
Non emotivo	Non attivo	Primario	(nEnAP) = *amorfo*
Non emotivo	Non attivo	Secondario	(nEnAS) = *apatico*

b) L'elaborazione di Le Senne [17].

553. Tre termini fondamentali

Fin dall'introduzione della sua opera, Le Senne è preoccupato della *precisazione dei termini*, e perciò inizia la sua trattazione premettendo tre definizioni che sono alla base della sua dottrina e che permettono di capire la successiva elaborazione. Noi ci limitiamo a segnalarle, senza che abbiamo la possibilità di

15. Heymans, *Ueber einige Korrelation*, in « Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung », I vol. Leipzig, Barth, 1908, pp. 313-381.

16. I risultati si trovano in una serie di articoli pubblicati da Heymans e Wiersma, sotto il titolo *Beiträge zuz speziellen Psychologie auf Grund einer Massenuntersuchung*, in « Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane », Leipzig, Barth.

17. R. Le Senne, *Traité de Caractérologie*, Paris, P.U.F., 650 pp.

un'analisi e di una critica. I tre termini che Le Senne si preoccupa di definire subito, sono: carattere, personalità e io.

Il *carattere*, dice Le Senne, è « l'insieme delle disposizioni congenite che formano lo scheletro mentale di un uomo » (p. 9); da questa definizione si deduce che: *a*) il carattere non è tutto l'individuo, ma solo quello che possiede come risultante dell'eredità; *b*) il carattere è solido e permanente, e assicura, attraverso i tempi, l'identità strutturale dell'individuo; *c*) il carattere è mentale, ma è solo lo scheletro della vita psicologica: si trova ai confini dell'organico e del mentale. Al carattere si oppone la *personalità*, che lo comprende e in più implica tutti gli elementi acquisiti che hanno specificato il carattere in un determinato modo, e il loro orientamento sintetico. L'*io* è un centro attivo libero che si trova al cuore del vincolo che unisce il carattere e la personalità. L'io è libero, ma la sua libertà è limitata in modo congenito e permanente dal carattere. Esprimendosi figuratamente, se il carattere viene paragonato a uno strumento musicale e la personalità al brano musicale che si esegue, l'io è il musico che suona lo strumento.

Il metodo per lo studio del carattere è, secondo Le Senne, l'« intuizione caratterologica », che si realizza in tre tempi, propri del metodo sperimentale: l'induzione caratterologica, l'intuizione caratterologica, l'intelligenza del carattere e verifica dell'intuizione.

L'applicazione del metodo fatta più o meno rigorosamente conduce alla costituzione di due caratterologie: una che ha come scopo il riconoscimento vero, ma sommario, di un carattere (*caratterologia signaletica*) e la seconda, che cerca di arrivare al fondo della conoscenza, non solo dei caratteri astratti, ma dei caratteri degli uomini viventi (*caratterologia analitica*).

554. Caratterologia

La caratterologia tende ad arrivare ad una descrizione particolareggiata dell'individuo e per riuscirci deve situarsi a quattro livelli diversi che costituiscono quattro *divisioni della caratterologia*. I due principali livelli sono:

a) la caratterologia *generale*, che studia le proprietà *fondamentali* (costitutive e supplementari) del carattere e indica i criteri attraverso cui si può conoscere il loro peso nel carattere di un dato uomo;

b) la caratterologia *speciale*, che studia le combinazioni delle proprietà fondamentali che costituiscono i diversi tipi.

Gli altri due livelli, la caratterologia *seriale* e la caratterologia *idiologica* sono state solo abbozzate dal Le Senne.

In seguito offriremo le linee sommarie e riassuntive dei due primi livelli caratterologici.

555. *Caratterologia generale*: Il suo compito, come abbiamo detto, è lo studio, ancora astratto, delle proprietà costitutive e supplementari del carattere.

Le proprietà costitutive sono le tre già trovate in Heymans: emotività, attività e risonanza.

Emotività

Per *emotività* si intende quel tratto generale della nostra vita mentale per cui non possiamo subire un avvenimento « senza che provochi nella nostra vita organica e psicologica una scossa più o meno forte » (p. 63). L'emotività, in

concreto, si manifesta prevalentemente nella direzione degli interessi del singolo individuo; la diagnosi dell'emotività suppone che si conoscano precedentemente gli interessi del soggetto considerato. Il sintomo principale della presenza dell'emotività è la sproporzione tra l'importanza oggettiva di un avvenimento e la scossa soggettiva con cui risponde l'emotivo. Le manifestazioni dell'emotività possono cambiare da soggetto a soggetto, secondo le altre proprietà costitutive del suo carattere.

Attività

L'*attività*, in senso caratterologico, si applica a colui che agisce per effetto di una innata disposizione all'azione; è facile a volte errare nel diagnosticare l'attività, in soggetti che « manifestano » un'attività, che è dovuta soltanto a uno stimolo proveniente dall'esterno; un emotivo, p. es., può essere facilmente considerato attivo, mentre, invece, forse si tratta solo di un falso attivo, che agisce sotto l'influsso dell'emozione che in quel momento lo invade. È attivo colui che si sente stimolato all'azione dagli ostacoli che la rendono ardua, mentre un inattivo si scoraggia davanti alle difficoltà.

Risonanza

La terza proprietà costitutiva del carattere è la *risonanza* delle rappresentazioni. « Quando gli effetti di un dato mentale attualmente presente alla coscienza rimuovono quelli dei dati passati, la funzione primaria o *primarietà* prevale sulla funzione secondaria o *secondarietà* e l'uomo in cui si verifica ordinariamente questa alternativa viene chiamato *primario*. Se per il contrario, l'influsso persistente delle esperienze passate prevale su quello del presente... l'uomo in cui avviene questo si chiama *secondario* (p. 89). « Per i primari, *esperienza* significa presenza viva del dato; ... per i secondari, *esperienza* significa accumulazione di impressioni ricevute... Si scrive facilmente sulla sabbia, ma si cancella anche facilmente; si incide con difficoltà sul marmo, ma quello che è stato inciso rimane » (p. 90).

A queste proprietà costitutive, riportate da Heymans, Le Senne aggiunge un altro gruppo di 5 proprietà che chiama « supplementari », avvertendo però che questa lista deve rimanere aperta e che le proprietà non godono ancora della rigidità e fissità che hanno acquistato le proprietà costitutive. Tra proprietà costitutive e proprietà supplementari si riesce a donare alla caratterologia la consistenza e la elasticità richieste dall'aspetto scientifico da una parte e dalla esperienza umana dall'altra. Sono queste proprietà che offriranno un grande aiuto alla caratterologia idiologica, aiutando il movimento dalla generalità verso l'individualità. Queste proprietà sono: ampiezza del campo di coscienza, intelligenza analitica, egocentrismo e allocentrismo, tendenze predominanti e modi di struttura mentale.

556. Combinazione degli otto tipi fondamentali

Caratterologia speciale: Alla caratterologia speciale spetta il compito di combinare le proprietà fondamentali stabilite dalla caratterologia generale per arrivare alla determinazione dei tipi che ne risultano. La composizione di questi tipi si fa in due tempi: 1° le proprietà costitutive offrono il nocciolo costituzionale che dà la formula del carattere, come abbiamo visto in Heymans; 2° a questa formula fondamentale si aggiungeranno, in un secondo tempo, e secondo quanto l'esperienza detta, l'una o l'altra delle proprietà supplementari.

I tipi fondamentali sono gli 8 già segnalati, che in un secondo momento vengono divisi in sottotipi, seguendo qualche proprietà supplementare o analizzando la vicinanza ad alcuni degli altri tipi principali: questo è il tentativo di caratterologia seriale tentato da Le Senne. Nella presentazione di questi tipi si segue sempre un identico schema che comporta i seguenti passi: segnalazioni statistiche, ricavate dall'inchiesta statistica, che presentano le correlazioni di ciascuno dei tipi con dei tratti particolari del carattere; dati biografici, dai quali si ricava il ritratto psicografico, che serve di controprova alle segnalazioni statistiche; psicodialettica della coscienza, che presenta le dialettiche intenzionali, e attraverso cui l'io reagisce alla situazione che il carattere gli impone; sottotipi o famiglie di ciascuno dei tipi.

557. *c*) Le applicazioni psicopedagogiche dei suoi continuatori.

Caratterologia applicata

L'opera del Le Senne è stata seguita da una serie di ricerche e di studi in campo psicologico e pedagogico che hanno grandemente contribuito a diffondere la conoscenza della sua dottrina e l'applicazione pratica della sua caratterologia.

In campo psicologico sono state fatte delle revisioni delle proprietà e preparati dei questionari (Maistriaux, Berger) e in campo pedagogico si è dato un contributo per l'applicazione pratica della caratterologia in educazione, sia aiutando a classificare gli allievi, come a educare i soggetti tenendo presente il loro carattere: caratterologia pedagogica (Le Gall, Griéger, Gaillat) [18].

TIPOLOGIE SOMATOPSICHICHE

558. Offriamo ora una sufficiente esposizione di questo settore completando la Scuola Costituzionalistica italiana con la Biotipologia di Pende e presentando altre due tipologie, le più conosciute e più perfette in questo settore: quelle di Kretschmer e di Sheldon.

1. - Biotipologia di N. Pende [19].

Costituzione umana, risultante morfologica, fisiologica e psicologica

L'opera di Pende continua e completa l'indirizzo costituzionalistico italiano, già iniziato da De Giovanni e Viola; in modo più esplicito Pende studia e analizza la costituzione umana, come l'espressione migliore dell'unità del com-

18. Ecco l'indicazione bibliografica dei lavori:
Maistriaux, *L'étude des caractères*, Tournai, Casterman, s. d.;
G. Berger, *Traité pratique d'analyse du caractère*, Paris, P.U.F., 1950;
A. Le Gall, *Caractérologie des enfants et des adolescents*, Paris, P.U.F., 1950;
P. Griéger, *L'Intelligence et l'éducation intellectuelle*, Paris, P.U.F., 1950;
R. Gaillat, *Analyse caractérielle des élèves d'une classe par leur maitre*, Paris, P.U.F., 1952.
I volumi di Le Gall, Griéger e Gaillat sono tradotti in italiano nella collana « Psicologia e Vita », diretta da G. Lorenzini, Torino, S.E.I.

19. Le opere principali di N. Pende, in relazione con la sua tipologia, sono: *Endocrinologia*, Milano, Vallardi, 1923; *Le debolezze di costituzione*, Roma, Libreria di Scienze e Lettere, 1928; *Trattato di Biotipologia umana*, Milano, Vallardi, 1939; *Scienza dell'Ortogenesi*, Bergamo, Istituto d'Arti Grafiche, 1939. Due chiare e facili sintesi della sua dottrina si trovano in M. Barbera, *Ortogenesi e Biotipologia*, Brescia, La Scuola, 1943; G. Lorenzini, *Lineamenti di Caratterologia e Tipologia*, Torino, S.E.I., 1952.

posto umano. La costituzione è, per Pende, « la risultante morfologica, fisiologica e psicologica, variabile da individuo ad individuo, delle proprietà di tutti gli elementi cellulari ed umorali del corpo, nonchè della loro combinazione in un tipo speciale di fabbrica corporea, in uno speciale stato cellulare avente un suo proprio equilibrio e rendimento funzionale, una data capacità di adattamento e maniera di reagire agli stimoli dell'ambiente. Tale risultante è essenzialmente determinata dalle leggi della eredità ed accessoriamente dalle azioni perturbatrici esercitate dall'ambiente sull'attuazione del piano ereditario di organizzazione dell'individuo » [20]. Lo studio della costituzione permette la conoscenza del singolo individuo non solo da un punto di vista morfologico e dinamico-umorale (temperamento), ma anche sotto l'aspetto psicologico (carattere, intelligenza). Per Pende, infatti, tutto l'essere umano fa capo alla costituzione: « il carattere si riattacca strettamente alla costituzione per il tramite del temperamento » [21].

Lo studio scientifico dell'uomo unitario forma l'oggetto della Biotipologia umana, fondata da Pende e definita da lui stesso « la scienza che si occupa di tutto quel complesso particolare di manifestazioni vitali, d'ordine anatomico, umorale, funzionale, psicologico, dalla cui sintesi diagnostica, possiamo riconoscere il tipo strumentale-dinamico speciale di ciascun individuo, quell'insieme cioè di caratteri per cui ogni individuo si differenzia da un altro, e si allontana dal tipo umano astratto o generico e convenzionale, dell'uomo specie » [22]. La Biotipologia, dunque, traccia le linee del biotipo umano, e questo è la sintesi di tutte le manifestazioni organiche e psichiche dell'individuo.

559. La piramide biotipologica e i suoi elementi

La conoscenza del biotipo si raggiunge attraverso lo studio dei diversi elementi che lo compongono: « diagrammaticamente, dice Pende, possiamo rappresentarci la costituzione come una piramide triangolare, la cui base racchiude il patrimonio dei caratteri ereditati dall'individuo e le varianti determinatesi durante le tappe evolutive: da siffatta base si elevano le tre facce, unite l'una all'altra per i loro lati, la faccia morfologica, la faccia dinamico-umorale (temperamento), la faccia psicologica (carattere, intelligenza): la sintesi delle tre facce è l'apice della piramide, cioè la sintesi delle proprietà vitali dell'individuo, la sua resistenza all'ambiente, il suo rendimento dinamico complessivo » [23]. Successivamente, però, pensò bene di dividere in due la terza faccia separando l'intelligenza, e così, nel *Trattato di Biotipologia umana* scrive: « Questa personalità è da me concepita come una piramide quadrangolare la cui base racchiude la *genetica del biotipo*, il patrimonio ereditario e condizionale al tempo stesso di tutti i caratteri, potenziali e concreti, che si raggruppano nei quattro aspetti con i quali si presenta allo studio scientifico la individualità vivente, *l'aspetto morfologico od individualità morfologica, l'aspetto umorale funzionale o individualità fisiologica, l'aspetto morale o individualità etica ed affettiva-volitiva, l'aspetto intellettivo o individualità intellettiva* » [24].

---

20. *Le debolezze di costituzione*, p. 15.
21. *Idem*, p. 16.
22. *Trattato di Biotipologia umana*, p. 1.
23. *Le deb. di cost.*, p. 16.
24. *Trattato di Biot. umana*, p. 52.

...Genetico

La base della piramide, cioè, la *genetica del biotipo*, ci dà la conoscenza del passato remoto e prossimo dell'individuo, che servirà, tante volte, a spiegare il carattere e il comportamento del soggetto in studio.

...Morfologico

Lo studio della *faccia morfologica* si realizza attraverso tre elementi, presi i due primi da Viola e aggiunto il terzo da Pende: proporzioni corporee, massa corporea e « tono della forma corporea o carattere tonico-stenico od atonico-astenico dell'architettura corporea » [25]. Questi tre criteri danno 24 varietà morfologiche in cui possono rientrare tutti i soggetti valutati morfologicamente.

Ecco il quadro delle varietà [26]:

Ind. quasi normolineo:	mediosomico	*stenico*
	ipersomico	*ipostenico*
	iposomico	
Longilineo:	mediosomico	*stenico*
	ipersomico	*ipostenico*
	iposomico	
Brevilineo:	mediosomico	*stenico*
	ipersomico	*ipostenico*
	iposomico	
Misto:	mediosomico	*stenico*
	ipersomico	*ipostenico*
	iposomico	

...Dinamico-umorale

Bisogna però ricordare che questa distinzione di tipi morfologici acquista significato soltanto quando viene messa in correlazione con le altre facce del biotipo.

Lo studio della *faccia dinamico-umorale* permette di stabilire il « temperamento » somatico individuale, « cioè, lo speciale atteggiamento funzionale dell'individuo, governato, secondo i moderni concetti, soprattutto dall'apparato regolatore della crasi umorale e del biochimismo che è a base di tutte le funzioni, l'apparato vegetativo-endocrino-elettrolitico » [27]. Lo studio di questa faccia si fa esaminando il gruppo sanguigno, il metabolismo basale, le qualità neuromuscolari (forza muscolare, velocità, resistenza alla fatica, abilità) e soprattutto la formula neuroendocrina, cioè, « l'atteggiamento funzionale delle varie glandole endocrine » allo scopo di trovare il temperamento endocrino dominante. In base a questo ultimo dato si possono stabilire temperamenti « ipercrinici », eccedenti nel loro funzionamento (ipertiroideo, iperpituitario, ipersurrenalico, ecc.) e temperamenti « ipocrinici », deficienti funzionalmente (ipotiroideo, ipopituitario, iposurrenalico, ecc.).

Le ultime due facce della piramide costituiscono l'apporto psicologico preponderante per la conoscenza del biotipo; ma in questo studio non deve perdersi di

---

25. *Idem*, p 73.
26. *Idem*, p 106.
27. *Idem*, p. 139.

vista l'unità psicosomatica dell'individuo: « è su falsa strada, dice Pende, chi crede dovere esplorare e valutare il carattere solo come un'entità psicologica a sè stante, e con metodi psicologici » [28].

...morale o affettivo-volitivo

La *faccia morale* o affettivo-volitiva viene studiata separatamente dall'intelligenza; in essa ancora si fa distinzione tra il carattere profondo o biologico (genotipo psichico) e il carattere apparente o sociale (fenotipo psichico).

A proposito del carattere, Pende dice che esso è l'« aspetto psicologico del temperamento funzionale ed umorale dell'individuo » [29] e che può definirsi « secondo i moderni psicologi, la personalità affettivo-volitiva dell'individuo, cioè tutta quella parte della psiche che si è soliti contrapporre all'intelligenza, senza che tuttavia sia concepibile nè praticamente possibile una netta separazione tra i due grandi segmenti della personalità psichica, l'affettivo e l'intellettivo » [30].

Nell'analisi della faccia morale del biotipo, Pende esamina i seguenti settori: sfera istintiva e sentimentale (egoismo, altruismo); tono elevato o depresso dell'umore (euforia, cacoforia); energia volitiva e tendenza all'attività (iperbulico e iperattivo o ipobulico e ipoattivo); velocità delle reazioni psichiche (tachipsichismo, bradipsichismo); grado di sensibilità psichica (emotività, irritabilità); qualità morali dominanti o motivi dominanti della condotta (Pende segue per questo punto la classificazione dei caratteri di Spranger).

...intellettivo

Nel *Trattato di Biotipologia umana* Pende parla poco della *faccia intellettiva*, a cui si riferisce più ampiamente nell'opera *Scienza dell'Ortogenesi* [31], segnalando anche interrogatori e reattivi mentali per valutazioni globali e analitiche. Nel primo dei volumi indicati accenna ai seguenti criteri per la valutazione e classificazione del biotipo secondo il tipo di pensiero: prevalenza dell'ideazione concreta, fantastica, astratta, intuitiva, logica, analitica e sintetica.

Lo studio di queste quattro facce della piramide e della faccia basale ereditaria porta a giudizi sintetici sul soggetto che possono approfondirne la conoscenza e la valutazione delle sue possibilità lavorative, sociali, ecc.

560. Varietà di ectipi

Dopo aver fatto lo studio della Biotipologia ontogenetica od auxologica, che considera il biotipo nelle varie fasi di crescenza, Pende conclude con la descrizione biotipologica delle quattro varietà fondamentali morfologico-dinamiche di ectipi, e cioè: longilineo stenico, longilineo astenico, brevilineo stenico e brevilineo astenico [32].

Ciascuno di questi tipi ammette delle varietà, determinate particolarmente dai diversi temperamenti endocrini. Le caratteristiche psicologiche non sono bene determinate, ma in linea molto generale si può dire che i longilinei si avvicinano ai tipi schizotimici di Kretschmer mentre i brevilinei assomigliano di più ai ciclotimici.

Pende non si è limitato allo studio del biotipo, ma si è interessato anche delle applicazioni concrete della Biotipologia a diversi settori della vita umana: alla clinica medica, alla pedagogia, all'atletismo, al lavoro, alla criminalità, all'arte, ecc.

---

28. *Idem*, p. 148.
29. *Idem*, pp. 148-149.
30. *Le debolezze di costituzione*, p. 16.
31. *Trattato di Biotipologia*, pp. 58-83.
32. *Idem*, pp. 310-334.

2. - Tipologia di E. Kretschmer [33].

561. Punto di partenza: due tipi psichiatrici, ciclofrenia e schizofrenia,

La dottrina tipologica di Kretschmer, psichiatra tedesco, si ispira al criterio da lui enunciato all'inizio della sua opera fondamentale in questo settore: « Se partendo da questi tipi psichiatrici (le due principali forme elaborate da Kraepelin: psicosi maniaco-depressiva o ciclofrenia e demenza precoce o schizofrenia) noi riuscissimo a scoprire i tipi di struttura corporea che vi corrispondono, ci renderemmo presto conto che questi tipi morfologici, attraverso mille affinità, si collegano nello stesso tempo a temperamenti psichici normali che, a loro volta, si accostano dal punto di vista psicologico, ereditario, biologico, ai temperamenti morbosi di cui sono il riflesso » [34].

Ecco dunque lo schema del processo seguito da Kretschmer nel costruire la sua tipologia:

1° individuazione di due tipi psichiatrici;

2° struttura corporea corrispondente a questi due tipi;

3° correlazione tra queste strutture corporee e temperamenti psichici normali;

4° punti di contatto tra i temperamenti psichici normali e i tipi psichiatrici.

Dalla psicopatologia si torna alla psicopatologia attraverso la struttura corporea e i temperamenti normali.

562. ...e tre tipi di strutture corporee: leptosomico atletico, picnico

Vediamo ora la verifica concreta di questi presupposti.

Kretschmer accetta le due entità psichiatriche di ciclofrenia e schizofrenia e, partendo da malati affetti da queste psicosi, studia la loro struttura corporea. Questa struttura viene determinata in base ai dati forniti da una osservazione globale, seguita da alcune misure supplementari: « l'impressione visuale e le misure si completano mutuamente nel corso degli esami costituzionali » [35]. Perchè l'osservazione possa essere fatta con accuratezza, Kretschmer ha elaborato una lunga lista di elementi da osservare.

Egli iniziò il suo lavoro di ricerca con due gruppi di malati mentali, 85 ciclofrenici e 175 schizofrenici in senso largo. Il primo risultato di questa osservazione clinica fu la ripetizione frequente di tre tipi di struttura corporea, denominati da Kretschmer leptosomico, atletico e picnico. Accanto a questi tre tipi primari sono stati trovati altri piccoli gruppi, classificati sotto il nome di tipi displasici.

Il tipo *leptosomico* si presenta di grossezza ridotta e di altezza normale. È un tipo magro, slanciato, di mani scarne, torace piatto, inferiore di peso in rapporto all'altezza. Questa e le altre caratteristiche si mantengono pressochè costanti nel decorso dello sviluppo.

Il tipo *atletico* presenta un forte sviluppo dello scheletro, della muscolatura e dell'epidermide. È di statura media, di torace ampio e con la muscolatura disegnata sulla superficie del corpo. Comincia a manifestarsi con sufficiente chiarezza verso la pubertà e cresce in espressività con la maturazione totale.

---

33. L'opera fondamentale di Kretschmer, per la conoscenza della sua tipologia è: *Körperbau und Charakter*, che nel 1950 aveva raggiunto la 20ª edizione tedesca; inoltre ci sono nuovi elementi in: *Die Persönlichkeit des Athletiker*, Leipzig, 1936. Noi citeremo la prima, seguendo l'edizione francese condotta sulla sesta edizione tedesca: *La Structure du Corps et le caractère*, Paris, Payot, 1930.

34. *La structure du corps...*, p. 14.

35. *Idem*, p. 20.

Il tipo *picnico* è caratterizzato dall'espansione delle cavità viscerali (cranio, torace, addome) e dalla tendenza all'accumulazione di grasso, mentre si registra una certa gracilità nell'apparato motore. Ha una figura tarchiata, membra tondeggianti, torace profondo. Il tipo picnico è abbastanza stabile e offre poche variazioni, ma la sua forma definitiva la acquista solo nell'età adulta.

La distribuzione dei primi 260 malati osservati da Kretschmer è la seguente [36]:

STRUTTURA CORPOREA	STRUTTURA PSICHICA	
	Ciclofrenici	Schizofrenici
Leptosomici (astenici)	4	81
Atletici	3	31
Leptosomici-atletici misti . . .	2	11
Picnici	58	2
Forme picniche miste	14	3
Displasici	—	34
Casi inclassificabili	4	13
	85	175

Da questi dati, Kretschmer conclude:

1° Esiste una netta affinità biologica tra la struttura picnica e la disposizione psichica dei maniaco-depressivi;

2° esiste una netta affinità biologica tra la struttura astenica atletica e quella di certi displasici da una parte, e la disposizione psichica degli schizofrenici dall'altra;

3° al contrario, l'affinità è nulla tra lo schizofrenico e il picnico da una parte, e tra il ciclofrenico e l'astenico, l'atletico, il displasico, dall'altra.

Ricerche posteriori, condotte da Kretschmer stesso e da altri, portarono a risultati in gran parte concordanti. Nella 3ª figura si possono vedere i dati offerti da Westphal in una elaborazione d'insieme [37].

563. Cicloidi e schizoidi, ciclotimici e schizotimici

Da questo esposto si deduce che Kretschmer elabora una tipologia con tre tipi somatici, corrispondenti, a grandi linee, a due tipi psichiatrici. Un passo avanti si impone per vedere se questa correlazione esiste anche in campo normale, e cioè se alle strutture corporee già definite corrispondono orientamenti mentali, entro i normali, vicini alle forme psichiatriche suindicate. Kretschmer procede per gradi, e prima di arrivare alla sfera normale stabilisce un gradino ai limiti tra la normalità e la patologia, chiamando questi tipi, rispettivamente, cicloidi e schizoidi. I tipi normali vengono chiamati ciclotimici e schizotimici.

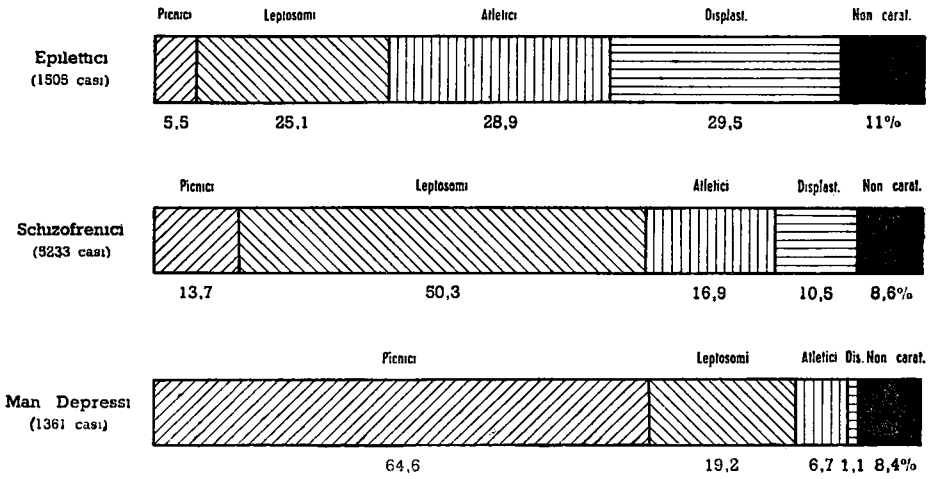
La correlazione tra questi tipi psichici e i precedenti somatici fu già riscontrata da Kretschmer stesso esaminando un gruppo di 150 persone, chiaramente picniche, atletiche o leptosomiche, di cui conosceva anche bene l'habitus psichico.

Altri autori, tra cui E. Munz, Van der Horst, M. Kibler [38], esaminando soggetti normali, avrebbero trovato straordinarie conferme dei dati di Kretschmer; non

36. *Idem*, pp. 44 sg.

37. K. WESTPHAL, *Köperbau und Charakter der Epileptiker*, Nervenartz, 1931, 4, p. 97.

38. Citati da Kretschmer, *op. cit.*, pp. 209-213.



capitò lo stesso a Klineberg e coll. [39] con soggetti americani; ma forse la ricerca non fun condotta con strumenti completamente adatti allo scopo.

Uno dei lavori più completi, dei russi Gourevic e Oserečkij, dà questi risultati:

	Leptos.	Atlet.	Picnici	Infantili	Displasici	Misti	Incerti
Ciclotimici:							
uomini:	183	26	547	14	3	105	43
donne:	86	14	202	13	1	59	11
Schizotimici:							
uomini:	932	305	21	2	33	293	138
donne:	432	101	29	2	14	144	49

564. Caratteristiche dei ciclotimici,

Quali sono le caratteristiche dei due tipi psicologici riscontrati da Kretschmer? I *ciclotimici*, sempre dentro della normalità, possiedono un temperamento ipomaniaco o depresso: i due poli che in psicopatologia costituiscono la psicosi maniaco-depressiva. Gli ipomaniaci sono tipi euforici, di umore alternante; socievoli, cordiali e generosi; sono anche superficiali nelle amicizie e alquanto egoisti; facilmente influenzabili. I depressi hanno rapporti sociali più limitati, ma conservano sempre la loro cerchia e le loro amicizie; hanno maggiore costanza e profondità. I ciclotimici sono in genere tipi bonari e cordiali, rispondono con facilità a stimoli emotivi, partecipano ai sentimenti altrui, si adattano con facilità all'ambiente, sono pratici e realistici. I due aspetti, ipomaniaco e depresso, si alternano facilmente nello stesso individuo.

---

39. O. Klineberg, S. E. Asch, H. Block, *An experimental Study of constitutional Types*, Genetic Psychol. Monogr., 1934, 16, pp. 140-221. O. Klineberg, A. Harriet, J. P. Foley, *An experimental Study of Personality Differences among constitutional, « racial », and cultural Groups*, Unpubl. Project Report, 1936: citato da A. Anastasi, *Differential Psychology*, pp. 167-170.

Il gruppo degli *schizotimici* è più eterogeneo, e la loro personalità più complessa; loro caratteristica fondamentale è l'autismo, il costruirsi un mondo interno con pochi contatti esteriori; gli estremi del temperamento schizotimico si trovano nei poli della sensibilità: ipersensibilità, insensibilità. Tuttavia, queste variazioni possono avvenire nello stesso individuo, essendo la sensibilità limitata a un determinato ambiente; la socievolezza dello schizotimico è anche limitata, sia riguardo alle persone come all'intensità dei rapporti. I giudizi che sugli altri emettono gli schizotimici sono generalmente estremisti, ignorando le posizioni intermedie. Contrariamente a quanto capita nei ciclotimici, gli schizotimici non presentano alternanza tra ipersensibilità e insensibilità, ma si trova in loro un passaggio progressivo dalla prima verso la seconda.

...e degli schizotimici

Kretschmer, lo abbiamo visto, parla nella tipologia psichica di « temperamento », ma che cosa intenda con questo termine non è molto chiaro; forse può aiutare ad una miglior comprensione l'analisi da lui fatta della « costituzione », del carattere e del temperamento. Nelle pagine 242-244 dell'opera più volte citata, così si esprime a varie riprese: « La costituzione è per noi l'insieme di tutte le qualità individuali che dipendono dall'eredità, cioè che hanno delle radici genotipiche. È chiaro che lo studioso pratico della costituzione non può mai escludere rigorosamente le modificazioni della predisposizione ereditaria condizionata da eccitazioni esterne, particolarmente quelle acquisite per tempo, a meno di correre il rischio di cadere in definizioni sterili e verbali..., perchè tutto ciò che è concreto e vivente ci viene dato come prodotto di effetti intercambiabili di ambiente e di disposizione innata...

565. La Costituzione: qualità individuali dipendenti dall'eredità

La nozione di « carattere » è d'ordine puramente psicologico. Il « carattere » è per noi l'insieme di tutte le possibilità di reazioni affettive e volontarie come si sono formate nel corso dell'evoluzione. Esse risultano in conseguenza dalla disposizione ereditaria e di tutte le forze esogene: influsso corporeo, educazione psichica, ambiente, tracce lasciate dagli avvenimenti. Parlando di carattere si considera la personalità psichica dal punto di vista affettivo, senza separarlo naturalmente dall'intelligenza...

Carattere: di ordine psichico

La nozione di carattere in gran parte si confonde con la nozione di costituzione, nel senso che l'una e l'altra si riallacciano alle qualità psichiche ereditarie. Ma essa fa astrazione degli elementi corporei, dei quali, contrariamente, tiene gran conto la nozione di costituzione. D'altra parte la nozione di carattere tiene conto dei fattori esogeni, come i risultati dell'educazione e dell'ambiente, che sono essenzialmente estranei alla nozione di costituzione.

Il termine « temperamento » per noi non è affatto una nozione definita, ma una entità euristica della quale noi non conosciamo la portata e che è destinata a divenire il punto di partenza di una differenziazione importante e fondamentale della psicologia biologica.

Temperamento: entità euristica

Noi facciamo bene di conseguenza a circoscrivere la nozione di temperamento al gruppo di istanze che reagiscono con grande facilità alle eccitazioni chimiche esogene (alcool, morfina) o endocrine, cioè all'affettività e al ritmo psichico generale ».

3. - Tipologia di W. H. Sheldon [40].

566. Sulla linea di Kretschmer; ma con ricerche positive più accurate

La tipologia di Sheldon non è lontana da quella di Kretschmer; ci sono tra i due studiosi molti punti di contatto, pur arrivando Sheldon a un perfezionamento degli studi di Kretschmer. Infatti, egli era partito per le sue ricerche dalla constatazione dell'insufficenza della tipologia morfologica dello psichiatra tedesco: dopo aver esaminato 400 studenti, solo il 28 % dei casi entrava nei tipi kretschmeriani, e anche questi presentavano delle numerose contraddizioni nelle differenti parti del corpo.

Stabiliti nuovi criteri per arrivare ad una classificazione della costituzione fisica, cominciò i suoi lavori con un campione di 4.000 studenti di sesso maschile, tra i 16 e i 20 anni.

Possedendo l'altezza, il peso e tre fotografie (frontale, dorsale e di profilo) di ciascun soggetto, Sheldon cominciò la ricerca delle varianti più marcate, arrivando alla conclusione che esse fossero tre. Sheldon confessa che si aspettava un numero più forte di varianti e fece nuovi tentativi per arrivare a una quarta, ma senza risultato. Grosso modo, le varianti corrispondevano ai tipi di Kretschmer; tuttavia non accettò la sua terminologia, che considerava impropria.

Ricerche realizzate su cadaveri gli permisero di arrivare ad una terminologia più omogenea e più significativa: separando i cadaveri secondo le tre varianti riscontrate e misurando e pesando i principali organi interni, potè constatare che nel primo gruppo si trovavano visceri dell'apparato digerente molto sviluppate; nel secondo gruppo predominavano i muscoli e il sistema cardiovascolare; nel terzo gruppo c'era un predominio delle strutture superficiali sulle strutture interne. Collegando questi dati con la embriogenesi, diede a ciascun gruppo un nome derivato dalla parte dell'embrione che si differenziava nelle strutture predominanti: il primo gruppo, dove predominavano gli organi derivati dall'endoderma fu chiamato *endomorfo* (varietà: endomorfismo); il secondo, con predominio dei derivati del mesoderma, ebbe il nome di *mesomorfo* (varietà: mesomorfismo); e il terzo, che presentava un particolare sviluppo dell'ectoderma fu denominato *ectomorfo* (varietà: ectomorfismo).

Tipi: endomorfo mesomorfo ectomorfo (varianti primarie)

Per determinare più esplicitamente le caratteristiche dei tre tipi estremi, Sheldon stabilì una serie di 17 diametri, in rapporto all'altezza, da prendersi sulle cinque parti in cui divise il corpo (testa e collo, torace, braccia e mani, addome, gambe e piedi). Queste 17 misure furono selezionate, come le più significative e le più fedeli, dopo averne provato numerose altre.

Per semplificare il calcolo del tipo, queste misure vengono riportate su di una scala di 7 gradini, che esprimono la vicinanza o l'allontanamento da una determinata variante. Il somatotipo, dunque, di ogni soggetto, viene espresso attraverso

---

40. Le principali opere di Sheldon sono: in coll. con S. S. Stevens e W. B. Tucker, *The Varieties of human Physique: an Introduction to constitutional Psychology*, N. Y., Harper, 1940; in coll. con Stevens, *The Varieties of Temperament: a Psychology of constitutional Differences*, N. Y., Harper, 1942; in coll. con E. M. Hartl e E. McDermott, *Varieties of delinquent Youth: an Introduction to constitutional Psychiatry*, N. Y., Harper, 1949; in coll. con C. W. Dupertuis e E. McDermott, *Atlas of Men: a Guide for somatotyping the adult Male at all ages*, N. Y., Harper, 1954.

tre numeri (da 1 a 7) che indicano l'accentuazione di ciascuna delle varianti primarie. I tre tipi fondamentali hanno le seguenti formule:

7-1-1: endomorfo;
1-7-1: mesomorfo;
1-1-7: ectomorfo.

Il tipo medio in tutto avrebbe la formula: 4-4-4. Dalla combinazione di 7 numeri in gruppi di 3 risultano 343 (7^3) possibilità teoriche di somatotipi; tuttavia, nella realtà, dopo l'esame di 40.000 casi Sheldon ha trovato che tutti i soggetti si classificano in 88 somatotipi, parecchi dei quali sono anche eccezionali. Le caratteristiche numeriche dei somatotipi reali sono le seguenti:

a) la somma delle tre componenti va da 9 a 12, senza che ciò voglia dire che siano somatotipi reali tutte quelle combinazioni che danno questa somma;

b) in una componente, esistono più somatotipi estremamente bassi che estremamente alti: cioè, esistono più 1 che 7;

c) si può essere basso in due componenti, ma non alto, con punteggio 6 o 7.

Per certi studi o ricerche in cui non occorra una grande precisione i somatotipi trovati possono essere ridotti formando dei gruppi tra quelli che sono estremamente simili. Lo stesso Sheldon offre un esempio di queste possibili riduzioni, raggruppando i primi 76 somatotipi trovati in 19 gruppi [41].

567. Varianti secondarie

A queste tre varianti o componenti (endomorfismo, mesomorfismo e ectomorfismo) che sono chiamate da Sheldon « primarie », si aggiungono altre di minor importanza che possono essere considerate di secondo ordine, di terzo ordine, ecc. Sheldon ha segnalato tre varianti secondarie di particolare interesse per lo psicologo: la displasia, il ginandromorfismo e l'aspetto testurale.

La *displasia* consiste in una mescolanza incostante delle tre componenti primarie nelle differenti regioni del corpo; sembra che possa costituire un buono strumento per lo studio di conflitti morfologici e psicologici e nello studio della genialità e della delinquenza.

Il *ginandromorfismo* indica la misura in cui una costituzione fisica presenta dei tratti associati ordinariamente al sesso opposto. Si esprime attraverso un indice (indice *g*).

L'aspetto *testurale*, espresso attraverso l'indice « t », indica la grossolanità o finezza del tessuto fisico; è una misura della grazia estetica; un indice « t » elevato segnala una struttura piacevole per chiunque abbia una media percezione estetica.

Sheldon è del parere che il somatotipo rimane pressochè costante durante tutta la vita dell'individuo; in parecchie centinaia dei suoi casi, seguiti per un periodo di circa 12 anni, non ha dovuto introdurre nessuna modificazione, nonostante i cambiamenti ponderali verificatesi in molti di loro. Perchè cambi il somatotipo deve cambiare lo scheletro, la forma della testa, la struttura ossea della faccia, ecc. Solo in casi patologici, come la acromegalia e la paralisi, si è riscontrato un cambiamento di somatotipo.

---

41. Citiamo dalla trad. francese della P.U.F., 1950: *Les variétés de la Constitution physique*, pp. 61-63.

Una somatotipia dell'età evolutiva non è stata ancora fatta, e senza dubbio è più difficile stabilire il somatotipo di un bambino che quello di un adulto; tuttavia Sheldon pensa che ci sono dei fatti evidenti in favore dell'ipotesi che il somatotipo possa essere definito con esattezza ai 6 anni e forse già predetto dalla nascita.

568. Temperamento: Lo studio dei temperamenti fu cominciato da Sheldon prima ancora di iniziare le ricerche morfologiche. I risultati però sono stati pubblicati dopo, perchè gli è sembrato più opportuno seguire la tradizione medica cominciando dall'anatomia.

Come Kretschmer, anche Sheldon parla di temperamento, ma il suo concetto non è molto più preciso di quello dello psichiatra tedesco; dice infatti: « Noi abbiamo limitato questo studio al livello chiamato temperamento. Il livello *temperamento* come qualunque altro livello di ricerca, non ha delle frontiere definitive che lo separino senza equivoci dalle regioni vicine: ma noi intendiamo, grosso modo, per *temperamento*, il livello della personalità che si situa precisamente al di sopra della funzione fisiologica e al disotto degli atteggiamenti e delle opinioni acquisite. È il livello in cui si manifestano le configurazioni fondamentali della motivazione » [42].

medio tra la funzione fisiologica e il comportamento acquisito

Il problema fondamentale, come nello studio somatico, è quello di scoprire le componenti primarie del temperamento: quali e quante. Sheldon compilò inizialmente una lista di 650 parole che indicavano pretesi tratti del temperamento. Dopo precisazioni e riduzioni di questa prima lista arrivò a una seconda composta da 50 tratti, che comprendevano tutte le idee rappresentate dai primi 650. Lo studio particolareggiato di questi 50 tratti fu eseguito tutto da Sheldon su di un gruppo di 33 studenti: per il periodo di un anno accademico furono osservati nel loro comportamento e nelle loro attività ordinarie ed ebbero con Sheldon una ventina di colloqui analitici ciascuno. L'osservazione e i colloqui servivano a classificare e correggere le primitive classificazioni di essi secondo i 50 tratti, distribuiti in scale di 7 punti. Partendo dall'ipotesi che le componenti primarie del temperamento fossero comprese nei 50 tratti studiati, Sheldon procedette al calcolo delle correlazioni reciproche tra i tratti, trovandone 1.225: le correlazioni positive si muovevano tra 0 e $+0.86$ e le negative tra 0 e -0.73.

569. Costellazioni di tutti e scala di temperamenti

Nel tentativo di fare costellazioni di tratti (cluster) tra quelli che presentavano correlazioni costantemente positive, trovò che si formavano tre costellazioni di tratti positivamente correlati tra di loro e negativamente correlati con tutti gli altri. Anche qui furono vani i tentativi di trovare una quarta componente con le stesse caratteristiche delle altre tre. Queste tre costellazioni furono semplicemente denominate componente I, II e III; solo in seguito furono chiamate viscerotonia, somatotonia e cerebrotonia.

Per l'inclusione di un tratto in una delle 3 costellazioni furono adottati questi due criteri:

a) il tratto doveva avere una correlazione positiva minima di $+0.60$ con tutti gli altri del suo gruppo;

---

42. Citiamo dalla trad. francese della P.U.F., 1951, *Les variétés du tempérament*, p. 4.

b) il tratto doveva presentare una correlazione negativa di almeno −0.30 con tutti i tratti degli altri due gruppi.

Il primo risultato fu di isolare 22 tratti con quelle caratteristiche, appartenenti 6 alla I costellazione, 7 alla II e 9 alla III.

Per aumentare la fedeltà e la validità della *Scala di temperamenti*, Sheldon procedette alla ricerca di ulteriori tratti che possedessero le stesse caratteristiche dei 22 già selezionati. Prese quattro anni di tempo e si dedicò alla ridefinizione e precisazione dei tratti primitivi; sette od otto volte fu completamente revisionata la Scala di temperamenti. La prima componente fu la più difficile da differenziare, per la difficoltà di trovare la correlazione negativa tra i tratti di essa e quelli delle altre due. Alla fine delle analisi, si arrivò a un gruppo totale di 60 tratti (20 per ognuna delle tre componenti) scelti tra 78 che furono definitivamente provati con 100 soggetti tra i 17 e i 24 anni.

Le tre componenti furono chiamate, come già abbiamo detto, viscerotonia, somatotonia e cerebrotonia.

I tratti della *viscerotonia* sono strettamente associati ad un predominio anatomico e funzionale dei visceri digestivi;

i tratti della *somatotonia* si associano ad un predominio anatomico e funzionale delle strutture somatiche;

i tratti della *cerebrotonia* implicano un predominio « dell'attenzione cosciente » e inibizione e silenzio imposti alle altre attività del corpo.

Scala ridotta di temperamenti

I tratti principali di ciascuna delle tre componenti, che costituiscono la Scala ridotta dei temperamenti, si trovano nel seguente quadro[43]:

VISCEROTONIA	SOMATOTONIA	CEREBROTONIA
1. Rilassamento del corpo nel suo insieme.	1. Disponibilità del corpo per l'azione.	1. Tensione e controllo penoso del corpo.
2. Amore per il confort fisico.	2. Amore per l'avventura.	3. Rapidità eccessiva di reazione.
3. Lentezza di reazione.	3. Energia disponibile rapidamente e abbondantemente.	4. Gusto per l'intimità.
7. Amore per la cerimoniosità.	4. Bisogno e piacere de' l'esercizio.	5. Tensione mentale eccessiva, iperattenzione, ansietà.
8. Sociofilia.	6. Amore del rischio e dell'azzardo.	6. Segreto sentimentale, controllo delle emozioni.
12. Uniformità di flusso emozionale.	7. Modi di avvicinamento diretti e arditi.	7. Irrequieta mobilità degli occhi e della faccia.
13. Tolleranza.	8. Coraggio per la lotta.	8. Sociofobia.
14. Soddisfazione placida.	9. Aggressività nella competizione.	9. Approccio sociale inibito.
16. Mancanza di carattere.	13. Voce sostenuta.	13. Voce ritenuta, timore di far rumore.
17. Comunicazione libera e facile del sentimento, estraversione viscerotonica.	16. Ipermaturità nelle apparenze.	16. Vivacità giovanile nei modi e nelle apparenze.

43. *Les variétés du tempérament*, p. 31.

570. Correlazioni tra componenti somatiche e tempera mentali

Per chiudere la presentazione della tipologia di Sheldon sarà utile aggiungere qualcosa sulle correlazioni trovate tra componenti somatiche e componenti temperamentali.

Allo scopo di chiarire l'interpretazione dei risultati, premettiamo che: *a*) Sheldon non partì con tre componenti, ma arrivò ad esse, tanto in campo somatico come in campo temperamentale; *b*) la scala di temperamenti precedette lo studio somatico; *c*) lo stesso Sheldon fu il primo a rimanere altamente meravigliato dei risultati raggiunti.

Il campione usato per questo studio era formato da 200 giovani studenti universitari, che furono classificati sotto i due punti di vista. In 24 casi si raggiunse un accordo perfetto tra temperamento e somatotipo; in 11 casi si è trovato un disaccordo di due punti in una delle componenti.

Le correlazioni tra le singole componenti somatiche e temperamentali, e tra le prime e le seconde si possono osservare nel seguente quadro[44]:

	Viscer.	Mesomorf.	Somatot.	Ectomor.	Cerebrot.
Endomorfismo	+0.79	−0.29	−0.29	−0.41	−0.32
Viscerotonia		−0.23	−0.34	−0.40	−0.37
Mesomorfismo			+0.82	−0.63	−0.58
Somatotonia				−0.53	−0.62
Ectomorfismo					+0.83

In questo quadro è facile scorgere due ordini di fenomeni:

1° tra le singole componenti di ognuno dei settori:
la correlazione negativa tra mesomorfismo e ectomorfismo (−0.63) è più forte di quella tra endomorfismo e ectomorfismo (−0.41) e questa più forte di quella tra endomorfismo e mesomorfismo (−0.29); si corrispondono perciò con le correlazioni negative delle componenti temperamentali, nelle quali si può osservare più forte correlazione negativa tra somatotonia e cerebrotonia (−0.62) che tra viscerotonia e cerebrotonia (−0.37); e questa a sua volta più forte che tra viscerotonia e somatotonia (−0.34);

2° tra le componenti somatiche e temperamentali è evidente la relazione tra:
endomorfismo e viscerotonia;
mesomorfismo e somatotonia;
ectomorfismo e cerebrotonia,

che presentano alte correlazioni positive tra di loro, mentre sono negative con le altre.

---

44. *Op. cit.*, p. 440.

CAPITOLO III

LO STUDIO DEI TRATTI

Nel capitolo precedente è stato già fatto un rapido cenno ai tratti; precisiamo di più ora il concetto, facendolo seguire da alcuni degli studi più importanti intesi a individuare i principali. 571.

In modo generico il tratto può essere definito come un modo di reazione più o meno determinato e specifico; è uno schema di reazione, un'unità funzionale. **Tratto: schema di reazione**

L'insieme dei tratti, non addizionati, ma organizzati in una struttura dinamica, costituirebbe la personalità.

Le divergenze sono ancora notevoli tra i vari studiosi che si sono preoccupati del problema, e i punti di contatto e di accordo sono piuttosto d'indole generica. Secondo un'esposizione fatta dall'Anastasi [1], i principali punti di accordo e disaccordo sarebbero i seguenti:

a) punti di accordo:

— il tratto è in relazione con l'organizzazione della condotta;

— il tratto è in relazione con caratteristiche durevoli, che hanno un certo valore predittivo;

— il tratto o i tratti comprendono le caratteristiche che differenziano gli individui;

b) punti di disaccordo:

— il numero dei tratti;

— la stabilità o meno di essi;

— la loro universalità o individualità.

L'identificazione dei tratti principali è stato il lavoro più intenso compiuto finora in questo campo, ma non si è raggiunto un accordo perfetto, pur essendoci un certo numero di caratteristiche che, con maggiore o minore precisione, risultano da tutte le ricerche. Esporremo in seguito i tentativi principali, allo scopo di segnalare a quale punto è la situazione.

---

1. A. ANASTASI, *The Nature of psychological « Traits »*, Psychological Rev., 1948, 55, pp. 127-138.

1. - tratti in G. W. Allport [2].

572. **Il tratto, realtà esistente nel soggetto**

Allport considera il tratto come una tendenza determinante o una predisposizione a rispondere e lo definisce nel seguente modo: « un sistema neuropsichico generalizzato e focalizzato (peculiare all'individuo) con la capacità di rendere molti stimoli funzionalmente equivalenti e di iniziare e guidare forme consistenti di condotta adattativa o espressiva » [3]. Pertanto, per Allport il tratto è una realtà esistente nel soggetto, e non solo nell'osservatore.

Considerato da diversi punti di vista, il tratto si divide in:

— *individuale* o *comune*: solo quello individuale è un vero tratto; quello comune è solo un aspetto misurabile e paragonabile dei complessi tratti individuali;

— *cardinale, centrale* o *secondario*, secondo l'importanza che ha nell'insieme della personalità del soggetto.

I tratti sono prevalentemente direzionali, ma hanno quasi sempre una funzione motivazionale più o meno marcata.

Per arrivare a una classificazione dei principali tratti della personalità, Allport ha fatto uno studio partendo da tutti i vocaboli che potevano indicare forme diverse e personali di condotta: la sua ricerca [4] ha portato a una somma di 17.953 parole, che sono state esaminate, allo scopo di eliminare i doppioni, ridurre i sinonimi, precisare i concetti.

573. **Programma delle singole personalità**

Da questo lavoro, e prendendo come criterio l'importanza che i singoli tratti trovati avevano nelle ricerche da lui conosciute, Allport ha formato uno psicogramma per lo studio delle singole personalità. Lo psicogramma comprende questi aspetti:

A) Fattori psicobiologici:
- *a*) fisico: simmetria, salute, vitalità;
- *b*) intelligenza: astratta, meccanica;
- *c*) temperamento: intensità e ampiezza del campo emotivo.

B) Tratti comuni della personalità:
- *a*) espressivi: dominanza - sottomissione;
  espansione - reclusione;
  persistenza - vacillazione;
- *b*) attitudinali:
  generali: estroversione - introversione
  verso se stesso: oggettività - fantasia
  sicurezza - insicurezza
  verso gli altri: gregarismo - isolamento
  altruismo - egoismo
  intelligenza sociale - non intelligenza sociale

---

2. Le due opere fondamentali di G. W. Allport a questo riguardo sono: *Personality: A psychological Interpretation*, New York, Holt, 1937; *Becoming: basic Considerations for a Psychology of Personality*, New Haven, Yale University Press, 1955.

3. *Personality*, ecc., p. 295.

4. G. W. Allport, H. S. Odbert, *Trait-Names: a psychological Study*, Psychol. Monogr., 1936, 47, pp. 1-171.

verso i valori: i tratti sono presi dai tipi di Spranger:
teorico - non teorico
economico - non economico
estetico - non estetico
politico - non politico
religioso - non religioso.

Questi tratti, come si vede, sono sempre bipolari, e la loro presenza e intensità viene registrata in un grafico, che costituisce il profilo del soggetto.

2. - I tratti in H. J. Eysenck [5].

Eysenck si serve dello studio dei tratti per arrivare a costituire i suoi tipi, che chiama « dimensioni della personalità ». 574.

Egli parte dalla convinzione che la classificazione della condotta è un primo passo di capitale importanza e che il mezzo migliore e più adatto per arrivarci sia l'analisi fattoriale; ai metodi comuni, presi da Spearman e da Thurstone, egli aggiunge la « criterion analysis ». Teoricamente si avvicina a Jung e a Kretschmer.

Il tratto, costellazione di azioni - tendenze - Il tipo, costellazione di tratti

Per Eysenck il tratto è « una costellazione di azioni-tendenze individuali rilevata mediante l'osservazione », e cioè una consistenza tra gli abiti o i ripetuti atti di un individuo risultante dall'osservazione. Il tipo sarebbe una costellazione o sindrome di tratti oggetto di osservazione. Il tratto, perciò, è una componente del tipo. Il tipo, i tratti, le risposte abituali e le risposte specifiche costituiscono nella sua dottrina l'organizzazione gerarchica della personalità.

L'attenzione di Eysenck è stata particolarmente attirata dalle dimensioni della personalità, che ricava da prove che rappresentano i diversi tratti: il tratto ha un'importanza iniziale per il suo contributo all'identificazione delle dimensioni della personalità, e perciò alla delineazione di esse.

Nella sua prima opera del 1947 presenta due variabili fondamentali della personalità: il neuroticismo e l'introversione-estroversione. Stabilendo un confronto con il fattore « g » dell'intelligenza, si potrebbe dire che l'introversione-estroversione è il fattore generale dell'area emotiva, e il neuroticismo il fattore generale dell'area motivazionale: il neuroticismo rappresenterebbe un difetto della volontà o della capacità di mantenersi costante in una condotta motivata.

Una ricerca successiva, pubblicata nel 1952, lo condusse ad ammettere un'altra dimensione fondamentale della personalità, che chiamò psicoticismo.

Nelle sue opere, Eysenck offre la descrizione di questi tipi e dei tratti che li costituiscono.

---

5. Vedi, tra i lavori di H. S. Eysenck: *Dimensions of Personality*, London, Routledge and Kegan Paul, 1947; *The scientific Study of Personality*, London, Routledge and Kegan Paul, 1952; *The Structure of human Personality*, New York, Wiley, 1953.

3. - I tratti in R. B. Cattell.

575. Le ricerche di Cattell sono contenute principalmente nelle opere del 1946 e del 1950 [6]. Egli distingue tratti-elemento, tratti di superficie e tratti d'origine.

Tratti - elemento e di superficie

Il termine « tratto di superficie » ha in psicologia generale lo stesso valore che la voce « sindrome » ha in psicopatologia: così come un gruppo di sintomi costituisce una sindrome, allo stesso modo un gruppo di « tratti-elemento » costituisce un « tratto di superficie »; il tratto di superficie indica, dunque, semplicemente, una costellazione di tratti-elemento, che si presentano insieme in un grande numero di soggetti e di circostanze. Quando questo tratto di superficie ricopre un ampio campo viene a confondersi con la definizione di tipo che abbiamo trovato in Eysenck.

Tratti di origine

I « tratti di origine », invece, indicano un fattore che rende ragione della costellazione osservata tra i tratti-elemento. Cioè, le correlazioni positive trovate tra i tratti-elemento, e che costituiscono i tratti di superficie, si devono ad una radice comune, che è il tratto d'origine.

I tratti di origine, i più importanti, secondo Cattell, in quanto più atti a darci la situazione del singolo individuo, si dividono in tratti costituzionali e tratti formati dall'ambiente.

Metodi

Cattell ha tentato l'individuazione dei tratti principali con diversi metodi: il metodo biografico, l'autoestimazione e i tests oggettivi. Di tutti, però, preferisce il primo. Con esso ha trovato i principali tratti di origine, parecchi dei quali sono stati pure riscontrati in ricerche successive. Sono stati contrassegnati con una lettera progressiva dell'alfabeto, e seguiti da una descrizione.

576. I 12 tratti principali

Riportiamo i 12 principali, con due termini che riassumono la bipolarità:

A) ciclotimia - schizotimia
B) capacità mentale - deficienza mentale
C) stabilità emotiva - emotività neurotica
E) dominanza - sottomissione
F) ottimismo - melanconia
G) fermezza di carattere - immaturità
H) avventurosità - pusillanimità
I) sensitività emotiva - maturità rude
L) schizotimia paranoide - altruismo fiducioso
M) indifferenza isterica - interesse pratico (convenzionalismo)
N) raffinatezza soffistica - semplicità
O) diffidenza - fiducia.

La terminologia è alquanto imprecisa e vaga, ma Cattel offre più una descrizione dei tratti, che non un nome capace di esprimere tutto su ciascuno di essi. Egli stesso, con i suoi collaboratori, ha preparato un questionario per lo studio di questi tratti [7].

---

6. R. B. Cattell, *Description and Measurement of Personality*, New York, World Book Co., 1946; R. B. Cattell, *Personality: a systematic, theoretical, and factual Study*, New York, Mc Graw-Hill, 1950.

7. R. B. Cattel, D. R. Saunders, G. F., Stice, *The 16 Personality Factor Questionnaire*, Champaing, Inst. Pers. Ability Testing, 1950. Di questo lavoro esiste l'adattamento italiano, curato dalle Organizzazioni Speciali (O.S.) di Firenze.

CAPITOLO IV

LE DEVIAZIONI DALLA NORMA

577. Per l'educatore è di massima utilità la conoscenza delle principali deviazioni dalla norma che, oltre a costituire uno specifico problema della Psicologia differenziale, richiedono anche una particolare preparazione in coloro che devono affrontarle. Agli scopi di questo volume può bastare una presentazione molto generale e sommaria delle principali deviazioni.

Descrizioni psichiche e schema pratico

Non ci interessano solo le deviazioni che originariamente sono psicologiche, ma anche quelle che, originate in altra sfera, possono avere una ripercussione in questo settore; tuttavia, queste ultime non vengono considerate in se stesse, ma nelle loro conseguenze psichiche: così, un bambino sordo o che ha sofferto di encefalite non ci interessa dal punto di vista della sordità o sotto l'aspetto encefalitico, ma nelle conseguenze che la sordità o la encefalite hanno avuto nel suo sviluppo psichico. Perciò, il bambino deve essere considerato nella sua unità, e si deve studiare, nel dinamismo del suo sviluppo, l'influsso dei fattori nocivi.

Non è però possibile offrire un quadro organico e completo dei fattori che possono agire negativamente nè fare una classificazione adeguata delle deviazioni che un soggetto qualunque può presentare in campo psicologico; la difficoltà di fare una tale classificazione aumenta nei bambini, nei quali bisogna tener presente l'azione delle forze evolutive, non sempre ben conosciute. Non faremo uno schema di valore puramente didattico, allo scopo di facilitare la presentazione delle scarse informazioni che sarà possibile offrire.

578. Centri medico psicopedagogici e Centri di osservazione

Questo settore comprende i cosiddetti « ragazzi eccezionali » o « ragazzi difficili » in senso ampio. In molti casi per loro è necessario un trattamento totalmente o parzialmente specializzato, attuato da personale competente e in luoghi adatti; ma occorre anche, prima ancora del trattamento, stabilire una diagnosi della situazione con l'analisi dei fattori che hanno potuto agire in ciascuno dei casi. Questo lavoro implica l'esame dei vari aspetti della personalità del soggetto e può essere fatto soltanto con la collaborazione di parecchie competenze. In

pratica, si porta a termine nei Centri medico-psico-pedagogici e nei Centri di osservazione per i casi più complicati. Nei Centri medico-psico-pedagogici, un'*équipe*, formata almeno dal medico-psichiatra, dallo psicologo e dall'assistente sociale, esamina il caso, cercando di scoprire il germe delle difficoltà e i meccanismi attraverso cui si sono istaurate, e fissando le eventuali norme per un trattamento [1]. Si tratta di una ricerca diagnostica ambulatoriale non sempre fruttuosa, insodisfacente soprattutto per chi desidera una diagnosi dinamica e non la semplice descrizione dello stato di fatto. Un lavoro più lento e più impegnativo viene realizzato nei Centri di Osservazione, nei quali il soggetto in esame viene trattenuto per un certo periodo di tempo (generalmente da 3 a 6 mesi) allo scopo di essere sottoposto a osservazione e studio accurati.

579. Deviazioni primarie o secondarie

Possiamo dividere le principali deviazioni nel settore psicologico in due grandi gruppi e chiamarle deviazioni « primarie o secondarie », secondo che l'aspetto psicologico si trovi al centro della deviazione, oppure subisca solo l'influsso di una lesione in altro settore. Così saranno deviazioni primarie tutte quelle che avvengono nella sfera intellettiva o nella sfera affettivo-volitiva, mentre apparterranno alle secondarie quelle prodotte nel settore psicologico da disturbi o anomalie della sfera organica. In seguito ci interesseremo soltanto delle « deviazioni primarie », come più relazionate con quanto concerne la trattazione generale; tralasceremo le deviazioni secondarie, dovute principalmente a minorazione fisica, deficienze sensoriali, anomalie del linguaggio, ecc.

1. - Deviazioni nella sfera intellettiva.

Tanto nell'intelligenza come nell'affettività possono trovarsi delle deviazioni dalla norma tali da differenziare notevolmente i soggetti che le subiscono e da esigere, in conseguenza, un trattamento educativo specializzato.

L'intelligenza, che si distribuisce nella popolazione umana secondo la curva normale, presenta due tipiche deviazioni, circoscritte agli estremi della curva, e cioè, l'intelligenza superiore e l'intelligenza inferiore: così, i soggetti superdotati intellettualmente (estremo superiore) e i deficienti mentali (estremo inferiore) costituiscono due deviazioni dalla norma che devono essere prese in particolare considerazione.

580. Soggetti con capacità intellettive eccezionali

a) I SUPERDOTATI INTELLETTUALI [2].

Non si è arrivati ancora a una definizione esatta del termine superdotato; la stessa idea generale che racchiude è stata espressa da vocaboli diversi con

1. Ulteriori indicazioni, con segnalazioni bibliografiche, possono trovarsi in: R. DELLAERT, *Il Centro medico-psico-pedagogico*, Quaderni di « Ragazzi d'oggi », n. 3, a cura di C. Busnelli, Roma, 1956; M. GUTIÉRREZ, S. DELLAROVERE, A. CALONGHI, *L'organizzazione e l'attività del Centro di consulenza medico-psico-pedagogica nella relazione statistica di 100 casi*, Orientamenti Pedagogici, 1958, V, 1, pp. 160-173.

2. Vedi, sull'argomento: L. HOLLINGWORTH, *Gifted Children. Their Nature and Nurture*, New York, The MacMillan Co., 1929; DE CRAECKER, *Les enfants intellectuellement doués*, Paris, P.U.F., 1951; P. WITTY, ed., *The gifted Child*, Boston, D. D. Heath and Co., 1951.

contenuto non sempre preciso. Oggi si tende a usare il termine superdotato per indicare quei soggetti che possiedono capacità intellettive eccezionali.

Criteri insufficienti

Partendo da questo concetto, gli sforzi attuali sono orientati a trovare un criterio o una serie di criteri che aiutino a identificare questi soggetti; quelli che storicamente sono stati usati hanno dimostrato la loro insufficienza: 1) non è sicuro il metodo biografico retrospettivo, che ritorna sull'infanzia di uomini illustri allo scopo di cogliere le caratteristiche comuni: la fedeltà e la completezza dei dati presentano frequentemente seri dubbi; 2) la precocità dei bambini, e cioè il comportamento caratteristico proprio di individui di età superiore, offre anche dei punti deboli: infatti, questa precocità può essere naturale, ma anche frutto di una sovrastimolazione dall'esterno, che a lungo andare può diventare nociva; d'altra parte, non tutti i superdotati si mostrano precoci nei primi stadi dello sviluppo; 3) la riuscita scolastica, che forse è il criterio più seguito dagli educatori e dal grande pubblico, non è nemmeno valida: la riuscita scolastica è condizionata da molti fattori, non tutti intellettivi; inoltre, non garantisce assolutamente una posizione di superiorità nell'età adulta; 4) il quoziente intellettuale è senza dubbio il criterio più utilizzato attualmente, ma anche esso presenta dei punti deboli: alle difficoltà inerenti allo stesso concetto si aggiungono incertezze e imprecisioni sul punto specifico dei superdotati. Malgrado ciò, si è d'accordo di parlare di superdotato, in base al quoziente intellettuale, con soggetti che raggiungono o superano il 130. La scoperta di un criterio o di una serie di criteri che ci aiutino a identificare e a definire in senso stretto il superdotato, viene chiamata da De Craecker una « visione dell'avvenire » o, meglio ancora, « un'utopia » [3].

581. Preoccupazioni diverse

Il problema dei superdotati è un problema antico, ma non sempre è stato considerato da uno stesso punto di vista. Oggi è dominante la preoccupazione psicopedagogica: i soggetti vengono studiati nelle loro caratteristiche e nella loro personalità allo scopo di preparare un'azione educativa adeguata alle loro esigenze. In certi paesi, il problema è stato affrontato in modo molto marginale, cercando una soluzione per quei soggetti che, dotati di buone qualità per lo studio, mancano delle possibilità economiche necessarie; in questo caso tali soggetti sono stati aiutati a continuare gli studi, ma niente si è fatto per venire incontro alle particolari esigenze della loro situazione di superdotati [4]; la soluzione più elementare trovata per tale aspetto del problema è stata quella delle borse di studio; altre volte, in una linea di azione più generale, si è cercato di fare in modo che l'insegnamento secondario diventasse gratuito e che ogni tipo di scuola elementare consentisse l'accesso alle scuole secondarie.

In paesi più progrediti, il problema non è consistito tanto nell'assistere i ben dotati perchè potessero frequentare i corsi ordinari, quanto nel creare un tipo di insegnamento che fosse indirizzato primariamente a formare adeguatamente i soggetti dotati di capacità eccezionali. Questo presupponeva una conoscenza

---

3. De Craecker, *op. cit.*, p. 90.
4. Vedi, ad esempio, L. Bauwens, *Code des mieux doués*, Bruxelles, Ed. Universelle, 1935, oggi le cose sono di molto migliorate.

delle caratteristiche di questi soggetti, allo scopo di organizzare gli studi in modo adeguato e di venire incontro alle loro peculiari esigenze educative. Molti studi sono stati fatti in questo senso. Il principale fu la ricerca condotta da L. Terman e da un gruppo di collaboratori su 1500 soggetti superdotati [5]. Scelti nel 1921-22, quando frequentavano le classi elementari o secondarie, sono stati seguiti, con controlli successivi, fino al 1945. I risultati della ricerca permettono uno studio dei superdotati sotto svariati aspetti: antropometria, salute fisica e mentale, attitudini scolastiche, carattere e personalità, interessi extrascolastici, origine sociale, atteggiamenti di fronte alla vita, la professione, ecc. Questo studio ha dato anche il via a moltissime altre ricerche parziali, che hanno approfondito settori già toccati dal Terman. Da queste ricerche, che ci dànno le principali caratteristiche di tali soggetti, è stato possibile passare allo studio delle loro esigenze educative e didattiche.

Ricerca di Terman

582. Carenze educative e disadattamento sociale

Se le condizioni familiari, scolastiche e sociali in genere dei superdotati fossero sempre adeguate alle loro esigenze, i problemi educativi di questi soggetti sarebbero ridotti al minimo. Tuttavia, il trattamento che ricevono non è sempre adatto alla loro situazione e non sempre tiene conto delle loro speciali esigenze; come conseguenza ne seguono possibili deviazioni che possono condurre fino a un compromettente disadattamento sociale. In particolare, le prime difficoltà del bambino superdotato, quando inizia un contatto sociale extrafamiliare, le trova nella scelta dei giochi e dei compagni. Possedendo uno sviluppo mentale superiore, i suoi interessi ludici superano quelli dei coetanei; d'altra parte, non avendo ancora le possibilità fisiche nè la maturità sociale sufficienti per prendervi parte con i più adulti, viene a trovarsi in una situazione di disagio che si risolve generalmente con l'isolamento. Identico problema si presenta rispetto ai compagni e amici, non trovando facilmente altri coetanei capaci di condividere le sue idee e di seguirlo nei suoi ragionamenti e interessi. Tutto ciò porta il bambino superdotato a sentirsi isolato, incompreso, e a ripiegare su se stesso in modo inadeguato; l'accentuazione di questo isolamento porta poi a trovare una compensazione, sia attraverso la lettura come attraverso un'attività fantastica esagerata, che progressivamente gli fa perdere le possibilità di contatto con la realtà circostante. Questi problemi, che sono generali di ogni bambino superdotato, presentano caratteri più marcati quando la superiorità intellettiva è tale da metterli in una situazione di vera eccezionalità [6].

L'isolamento

Dal punto di vista didattico, il problema scolastico è stato affrontato con diverse soluzioni. Le principali sono costituite dall'accelerazione dei corsi, l'arricchimento del programma e le classi speciali.

---

5. I risultati sono stati pubblicati in quattro volumi sotto il titolo generale di *Genetic Studies of Genius*, Stanford University Press; le indicazioni dei singoli volumi sono le seguenti: I: L. Terman e coll., *Mental and physical Traits of a thousand gifted Children*, 1925; II: C. M. Cox, *The early mental Traits of three hundred Geniuses*, 1926; III: B. S. Burks, D. W. Jensen, L. M. Terman, *The promise of Youth*, 1930; IV: L. M. Terman, H. H. Oden, *The gifted Child grows up*, 1947.

6. L. Hollingworth (ed. Harry L. Hollingworth), *Children above 180 I. Q.*, New York, World Book Co., 1942.

b) I DEFICIENTI MENTALI [7].

583.

Da un concetto puramente biologico di deficienza mentale si è passati gradualmente alla considerazione degli aspetti psicologici e sociali che essa implica, non solo in quanto alle manifestazioni esterne, ma anche rispetto alla eziopatogenesi. Inoltre, da un disturbo dell'intelligenza si è passato anche a considerare la deficienza come un disturbo della personalità totale, dominato dal deficit intellettivo.

Demenza e deficienza

Si è soliti distinguere tra deficienza mentale e demenza: mentre il demente, secondo la vecchia espressione di Esquirol, è un ricco divenuto povero, il deficiente si è trovato sempre nella miseria e nella povertà; la deficienza mentale, dunque, è un disturbo congenito o acquisito durante il periodo evolutivo; la maggior parte degli autori ritiene la pubertà come il limite della deficienza, mentre altri, tra cui Heuyer, pensano che se il disturbo avviene dopo i 3 anni non deve più parlarsi di deficienza, in quanto a tale età il bambino avrebbe raggiunto le fasi più importanti del suo sviluppo neuropsichico.

Nel settore medico le deficienze mentali sono conosciute sotto il nome di oligofrenie o frenastenie [8], divise a loro volta in biopatiche o cerebropatiche, secondo che siano legate a fattori eredocostituzionali oppure dovute a lesioni cerebrali di origine traumatica, tossica o infiammatoria.

584. Deficienza e quoziente intellettuale

I deficienti mentali vengono prevalentemente classificati secondo la gravità del deficit, valutato mediante scale metriche dell'intelligenza. Il risultato viene espresso in quoziente intellettuale. L'antica divisione in « idioti, imbecilli e deboli » va sempre più perdendo importanza e si preferisce oggi far riferimento al grado di deficienza, secondo il Q.I.: si parla così di

deficienza grave:	Q.I. sotto 50
deficienza di grado medio:	Q.I. tra 50 e 70
deficienza di grado lieve:	Q.I. tra 70 e 80;

da 80 a 90, che sarebbe il limite inferiore della normalità, si parla solo di ritardo mentale semplice, dovuto generalmente a fattori ambientali e suscettibile di raggiungere la normalità.

Il deficit intellettivo è generalmente accompagnato da altri disturbi, particolarmente dello sviluppo generale, della motricità, del linguaggio, del comportamento [9].

Con la divisione in biopatie e cerebropatie abbiamo accennato alla grande divisione causale delle deficienze; forme eziologiche di particolare importanza, ma solo dal punto di vista clinico, sono il « mongolismo », l'« idrocefalia », il « mixedema », ecc.

---

7. Si può consultare, sull'argomento: H. HOFFER, *L'Enfance déficiente*, Paris, J. Vautrain, 1937; A. F. TREDGOLD, *A Testbook of mental Deficiency*, 8 ed., London, Tindall and Co., 1952; C. BURT, *The Causes and Treatment of Backwardness*, University London Press, 1953; S. SARASON, *Psychological Problems in mental Deficiency*, New York, Harper, 1953; C. KOHLER, *Les déficiences intellectuelles chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1954.

8. Quest'ultimo termine è di maggior uso in Italia, perchè introdotto da Andrea Verga, psichiatra italiano, morto nel 1895.

9. M. M. GUTIÉRREZ, *Intorno a cinquanta casi di deficienza mentale*, Orientamenti Pedagogici, 1959, VI, I, pp. 127-134.

585. Falsi anormali

Se si eccettuano i casi di grave deficit, in cui si trovano dei segni evidenti, occorre sempre un accurato esame della personalità totale del soggetto, senza trascurare l'analisi della vita affettiva e dei rapporti sociali, prima di stabilire una diagnosi di deficienza mentale. Possono, infatti, interferire fattori di secondo ordine, come deficienze sensoriali, particolari stati affettivi, abbandono intellettivo, ecc. che, causando ritardi nello sviluppo, possono far pensare a deficienze quando in realtà le capacità mentali del soggetto sono pressochè normali. Alcuni di questi tipi fanno parte dei cosiddetti *falsi anormali* [10], cioè, soggetti non del tutto normali in un certo momento del loro sviluppo, per ragioni quasi esclusivamente estrinseche: abbandono intellettuale, abbandono morale, abbandono fisico. Si impone, perciò, una diagnosi accurata onde non condannare a un trattamento inadeguato quei soggetti che potrebbero essere reinseriti nella normalità usando i metodi convenienti.

Mentre per i veri deficienti ci sono gli asili-scuola e gli istituti medico-pedagogici, i falsi anormali trovano un'educazione e un insegnamento loro adatto nelle *classi differenziali* [11].

2. - Deviazioni nella sfera affettivo-volitiva.

586. Nella sfera affettiva disturbi di comportamento

L'« affettività » offre un campo più complesso di deviazioni che costituiscono in concreto altrettanti problemi educativi specifici; questi, a loro volta, non possono essere affrontati senza una conoscenza degli aspetti psicologici impliciti.

Non si è arrivati ancora ad uno studio nosografico soddisfacente dei disturbi dell'affettività nell'età evolutiva: stabilire delle categorie nosografiche è un compito arduo che, d'altra parte, rischierà sempre di non trovare corrispondenza esatta nella realtà concreta. Per facilitare la presentazione, nelle pagine che seguiranno adotteremo una classificazione dicotomica, usata con frequenza e non priva di fondamento [12]. Seguendo la terminologia adottata dal Congresso Internazionale di Psicologia tenutosi a Parigi nel 1950, chiameremo le deviazioni della sfera affettiva con il termine di « disturbi del comportamento ». Questi disturbi possono sorgere nel processo di adattamento del soggetto al suo ambiente e manifestarsi nei due aspetti di questo processo: assimilazione e accomodamento. « In base al primo, l'essere assimila la realtà esterna trasformandola secondo i propri schemi; in base al secondo modifica se stesso per assecondare la realtà esterna » [13]. Quando il primo aspetto del processo di adattamento

10. Su questo problema si può consultare utilmente S. De Sanctis, *Neuropsichiatria infantile*, Torino, Lattes, 1925, pp. 243-252.

11. Buone indicazioni pedagogiche e didattiche sull'educazione e l'insegnamento nei confronti dei deficienti mentale si possono trovare in:

A. Descoeudres, *L'Education des enfants anormaux*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1916; J. Cervellati, *Pensieri ed esperienze di Pedagogia emendativa*, Bologna, Cappelli, 1951; J. Cervellati, *Didattica differenziale*, Bologna, La nuova Diana Scolastica, 1952; G. Calò, *Pedagogia degli anormali*, Firenze, Editrice Universitaria, s.d.; M. T. Rovigatti, *Educhiamo i meno dotati*, Brescia, La Scuola, 1954; J. E. Wallin Wallace, *Education of mentally handicapped Children*, New York, Harper and Brothers, 1955.

12. Cfr. R. Zavalloni, *La Psicologia clinica nello studio del ragazzo*, Milano, Vita e Pensiero, 1957, cap. VI.

13. G. Bollea, *Principi generali di psicopatologia delle caratteropatie dell'età evolutiva*, Relazione al XXVII Congresso della Società Italiana di Psichiatria, Neuropsichiatria, 1959, suppl. al fascic. I, p. 114

(l'assimilazione) non avviene in modo adeguato, possono sorgere delle deviazioni che si riducono a un mancato adattamento personale, ad una mancanza di armonia e di integrazione tra gli elementi che compongono la personalità: possiamo parlare perciò di « problemi della personalità ». Se invece è il secondo aspetto dell'adattamento (l'accomodamento) che viene disturbato, sorgono dei conflitti e degli urti con l'ambiente ed è possibile parlare più propriamente di « problemi della condotta ».

a) I PROBLEMI DELLA PERSONALITÀ.

587. Esistono certe alterazioni della personalità, primordialmente psicogene, che non possono considerarsi patologiche, ma che creano nel soggetto particolari situazioni di disagio. Più vicine alla patologia si trovano abitudini nervose e sintomi di diversa natura che consigliano un esame approfondito per la chiarificazione e la risoluzione dei disturbi che li provocano; infine, già in campo nettamente patologico, si trovano i veri disturbi mentali.

Tra le alterazioni psicogene offrono particolare interesse per l'educatore i sentimenti d'inferiorità, gli stati di paura e di ansietà e la gelosia.

Sentimento di inferiorità derivato dalla frustrazione della volontà di affermarsi

Il *sentimento d'inferiorità* sorge « dal danno recato al concetto di se stesso dalle continue frustrazioni dei bisogni fondamentali » [14] e può essere espresso in formula matematica attraverso un rapporto stabilito da W. James [15]:

$$\text{stima propria} = \frac{\text{successo}}{\text{pretensione}}$$

Da questa formula si deduce che l'aumento di insuccessi che frustrano le pretese del soggetto fa diminuire la stima propria e crea il sentimento d'inferiorità. Questo sentimento è profondamente radicato nel bisogno di valere che sente ogni uomo; in linguaggio adleriano possiamo dire che la volontà di potenza, frequentemente frustrata, fa sorgere il sentimento d'inferiorità. Questa frustrazione della volontà di potenza può essere dovuta a svariati fattori di tipo organico, psicologico e ambientale. Tuttavia bisogna ribadire che questi fattori portano alla deviazione solo in quanto sono psicologicamente sentiti come frustranti. Il soggetto vittima di questo sentimento cerca di reagire con forme compensatorie, che alle volte raggiungono direttamente lo scopo (compensazione trionfatrice), mentre altre si limitano a proteggere il soggetto dalla sofferenza che genera in lui il suo stato (compensazione protettrice). Il sintomo più caratteristico in soggetti con sentimenti d'inferiorità è la esagerata suscettibilità. Se questo sentimento trova una base reale, si può instaurare un trattamento procurando che

Compensazione

14. A. A. SCHNEIDERS, *Personal Adjustment and mental Health*, New York, Rinehart & Co., 1955, p. 295.

15. W. JAMES, *Principles of Psychology*, New York, H. Holt and Co., 1890, I, pp. 310-311.

il soggetto trovi sodisfazione in altre direzioni; se invece il fondamento è immaginario, il trattamento è più difficile: solo ridando fiducia in se stesso mediante un trattamento psicoterapico si otterranno dei risultati apprezzabili.

588. Ansietà e paura

L'*ansietà* e la *paura* sono reazioni che si trovano in ogni uomo e che diventano problema solo quando la loro accentuazione interferisce con il processo di adattamento. Secondo le ricerche condotte da Jersild e collaboratori [16], i bambini hanno generalmente molta più paura di cose che generalmente non accadono, cioè la loro paura e la loro ansietà si riferiscono con più frequenza ad avvenimenti fantastici che a fatti reali o possibili. Non c'è nessun fondamento per sostenere che la paura sia innata. Invece parecchie ricerche hanno dimostrato l'influsso esercitato da errori educativi. Questo influsso sarebbe anche superiore a quello esercitato dalle esperienze subite dal soggetto. Nella ricerca di Jersild, solo il 2 % dei soggetti che aveva paura degli animali era stato da essi aggredito. Un tipo particolare di paura, da prendersi in considerazione allo scopo di chiarirne il significato, è costituito dai *terrori notturni*. Per vincere queste reazioni occorre gradatamente familiarizzare il bambino con gli oggetti che gli incutono paura e, quando la paura sia puramente soggettiva, dimostrare l'irrazionalità della sua reazione.

589. Gelosia

La *gelosia* è un sentimento di avversione provato nei confronti del possessore di beni e prerogative che si desidererebbero avere; oppure il timore di essere soppiantato da un rivale. I bambini gelosi sono generalmente aggressivi ed esigenti e con forte spirito di contraddizione [17]. Sembra che la gelosia sia più frequente nel sesso femminile. Il sorgere di essa è da attribuirsi in linea di massima a mancanza di coerenza nel trattamento educativo; l'eliminazione di questa incoerenza è il rimedio più efficace. Nei casi di gelosia senza fondamento reale, occorre un trattamento psicoterapico che rafforzi la personalità.

590. Sintomi di disagio interno

Certe situazioni di disagio affettivo, più o meno legate a predisposizione costituzionale, si manifestano a volte attraverso sintomi di varia natura: i *tics*, l'*enuresi*, l'*onicofagia*, l'*anoressia mentale*, la *balbuzie*, ecc. Sono voci d'allarme che l'educatore non può ignorare e che esigono un esame della personalità del paziente. In tutti questi casi occorre prendere questi sintomi come rivelatori di uno stato di disagio interno, che esigerà un trattamento adeguato, eziologico, e non una pura azione esterna volta a far scomparire le manifestazioni sintomatologiche.

I veri disturbi mentali (psiconevrosi e psicosi) li tralasciamo, perchè di esclusiva competenza psichiatrica e inoltre la loro comparsa in modo bene strutturato è molto dubbia e poco frequente nel periodo evolutivo.

---

16. Citato da G. Pearson, *Emotional Disorders of Children. A Case Book of Child Psychiatry*, New York, Norton & Co., 1949, p. 57.

17. Lavori di Foster e Ross, citati da C. M. Louttit, *Clinical Psychology of Children's Behavior Problems*, New York, Harper & Brothers, 1947, pp. 495-501.

Le tecniche psicoterapeutiche che possono aiutare alla soluzione dei precedenti problemi di personalità sono dirette a migliorare l'ambiente in cui il soggetto deve vivere o a rafforzare la sua personalità. Si parla perciò di psicoterapia di ambiente o di psicoterapia personale, potendo quest'ultima essere attuata attraverso tecniche individuali o tecniche di gruppo.

Psicoterapia di ambiente e psicoterapia personale

b) I PROBLEMI DELLA CONDOTTA.

591. Condotta antisociale

Quando in un soggetto esistono modi comportamentali socialmente inaccettabili parliamo di problemi della condotta. Non è possibile fare una netta e vera separazione tra questi e i problemi di personalità, tanto più che certi atteggiamenti antisociali non sono altro che l'estrinsecazione di un disagio interno. Qui li consideriamo separatamente in quanto mettiamo l'accento sull'aspetto più appariscente e per facilitare l'esposizione.

Questi problemi di condotta vanno dall'esagerazione di manifestazioni normali di difesa, come la collera, la bugia, i maltrattamenti fisici, fino alle forme acute di delinquenza minorile.

Una trattazione, per quanto succinta, di questi problemi, esula dai nostri limiti; offriamo, perciò, solo qualche rapidissimo cenno [18].

È bene precisare che, trattandosi di soggetti in età evolutiva ed esaminando il problema da un punto di vista psicopedagogico, al termine « delinquenza » conviene sostituire quello di « antisocialità », e ciò, sia per esprimere con maggior esattezza il contenuto delle reazioni sia per svuotare il problema da ogni implicito riferimento giuridico.

Dalle statistiche generali, tanto italiane che estere, risulta che la manifestazione più frequente di antisocialità è costituita dagli attentati contro la proprietà; inoltre, la antisocialità sarebbe più frequente nel sesso maschile, mentre il sesso femminile, reprimendo maggiormente questi atteggiamenti antisociali, farebbe aumentare piuttosto i problemi di personalità [19].

Sono anche frequenti la fuga e il vagabondaggio. Nella generalità dei casi essi portano ad altre manifestazioni di antisocialità, tra cui lo stesso furto, i reati contro le persone, la prostituzione e altri comportamenti sessuali abnormi.

La famiglia

Nello studio delle cause viene sempre più messo l'accento su elementi ambientali e in modo particolare sulla famiglia; è ormai dimostrato fino all'evidenza che i diversi tipi di dissociazione familiare offrono la percentuale più forte di soggetti antisociali.

---

18. Il problema può essere visto con maggior estensione in
U. RADAELLI, *Delinquenza giovanile e prevenzione giudiziale*, Roma, Studium, 1945; A. FRANCHINI, *La delinquenza minorile*, Roma, Ed. dell'Ateneo, 1950; O. VERGANI, *Ragazzi antisociali*, Brescia, La Scuola, 1953.

19. Cfr. L. BOVET, *Les aspects psychiatriques de la délinquence juvenile*, Genève, OMS, 1951.

592. Un trattamento ambientale e individuale

Un trattamento adeguato ed efficace esige uno studio previo biopsicosociale del minore, allo scopo di chiarire i dinamismi che lo hanno portato alla condotta antisociale. Una terapia ambientale potrà dare dei buoni risultati, ma frequentemente sarà necessario un trattamento individuale che aiuti il soggetto a riacquistare fiducia in se stesso e nella società e a raggiungere un minimo di equilibrio, che gli consenta di sopportare gli inevitabili urti con l'ambiente.

Una impostazione prevalentemente educativa della legislazione in materia di delinquenza minorile e una revisione degli istituti di rieducazione e del personale che ne ha la responsabilità, sono esigenze che si fanno sempre più sentire e alle quali si sta cercando dappertutto di rispondere.

È anche da incoraggiare e da impostare con seri criteri che ne garantiscano l'efficacia, un'opera coordinata di profilassi: anche qui, come negli altri settori, è meglio prevenire che curare.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Alla bibliografia specifica, citata nei singoli capitoli, aggiungiamo alcune opere generali, che possono servire per un approfondimento della materia e per ulteriori indicazioni bibliografiche: 593.

A. Anastasi, *Differential Psychology*, 3ª ed., New York, The MacMillan Co., 1958.

G. Lorenzini, *Psicopatologia e Educazione*, Torino, S.E.I., 1951.
— *Lineamenti di Caratterologia e Tipologia applicate all'educazione*, Torino, S.E.I., 1952.

C. M. Louttit, *Clinical Psychology of exceptional Children*, 3ª ed., New York, Harper and Brothers, 1957.

F. Metelli, *Introduzione alla Caratterologia moderna*, Padova, Ed. Libraria Siciliana, s. d.

H. Piéron, *La Psychologie différentielle*, Paris, P.U.F., 1949.

R. Zavalloni, *La Psicologia clinica nello studio del ragazzo*, Milano, Vita e Pensiero, 1957.

PARTE TERZA

METODOLOGIA EDUCATIVA E DIDATTICA

1.

METODOLOGIA EDUCATIVA

di Pietro Gianola

INTRODUZIONE

594. Socialità dell'educazione e istituzioni educative

L'educazione è per sua natura un *rapporto* di persone. Lo sviluppo umano non è solo un fatto naturale, frutto di spontanea fermentazione, di assimilazione interiore con processi predeterminati. È sempre anche un fatto *sociale*, perchè da fattori sociali devono venire la cura, la direzione e anche l'offerta dei « beni educativi » dell'ordine fisico, culturale, morale, civile, religioso.

Le *forme* dell'educazione sono appunto le diverse relazioni concrete che stabiliscono gli adulti formati e formatori con i soggetti in formazione, e i diversi soggetti tra loro. L'*Istituzione* educativa si ha quando la forma assume una struttura dotata di organicità e di stabilità.

La pedagogia contemporanea, soprattutto negli indirizzi sociali, va sempre più mettendo in rilievo la parte che nella formazione dinamica della personalità individua ha la cosiddetta « educazione funzionale ».

Sarebbe illusorio trascurarla, non riconoscerle enorme incidenza sui contenuti mentali, sugli orientamenti affettivi e attivi della personalità, sarebbe stolto non farne uno strumento a suo tempo e modo ben valorizzato con larghezza di accettazione e di comprensione. Essa è rappresentata dalla somma indefinita degli influssi d'ogni tipo cui incessantemente il soggetto è assoggettato nell'ambito della vita quotidiana. Soprattutto il ragazzo, dotato di acuta ricettività e di delicata plasticità, è senza posa oggetto d'infinite sollecitazioni avvolgenti da parte di cose, persone, opinioni, fatti, giudizi, avvenimenti positivi e negativi, che attorno a lui si dispiegano.

In tale prospettiva è ben difficile precisare chi sono gli educatori, quali i ritmi di questo « informe » processo di azione e reazione, quali le possibilità e le necessità d'azione.

Perciò in ogni tempo si è sentito il bisogno di affiancare e anche in parte di sostituire un'*educazione intenzionale*, programmata negli *interventi*, strutturata secondo una certa fissità di *rapporti*, dotata di *mezzi e metodi* più o meno scelti e stabili, validi ed efficaci per conseguire fini chiaramente prefissati.

595. Diversità di origine e di fini

Per questo è nato il problema metodologico delle forme e delle istituzioni educative, come studio che ne indaghi la natura, la storia, le ragioni di evoluzione, le condizioni presenti e future di miglior rendimento.

In riferimento alla loro *origine* possiamo dividerle in *naturali* e *artificiali*. Delle prime fanno parte la famiglia, i gruppi giovanili spontanei dei compagni, degli amici, e in certo modo anche i movimenti giovanili associativi. Delle seconde invece la scuola, le forme collegiali, i movimenti e le associazioni create dagli adulti per l'integrazione educativa, come l'A.C., lo scautismo, ecc.

Il *fine* specifico rispetto alle forme e istituzioni a volte è determinante, a volte determinato. Per es., la famiglia ha una sua natura che determina l'ambito e in certa maniera anche la modalità dei fini che deve e può conseguire. Mentre una scuola, o una associazione, sono costruite e strutturate in conformità dei fini che mediante esse si vogliono conseguire.

Legge di integrazione

Da qui risulta evidente la fondamentale legge d'integrazione. Nessuna forma può assolvere la totalità degli impegni educativi. Famiglia, scuola (con tutte le articolazioni e qualificazioni), movimenti giovanili, Chiesa, devono protendersi verso un inserimento, verso una contiguità e continuità reciproca, in cui l'apporto d'ognuna rimarrà sempre indispensabile.

Per questo nei primi tre capitoli di questa sezione metodologica passeremo in rapida rassegna le varie *Istituzioni educative* indicandone le possibilità e i limiti ed esaminandone i mezzi e i metodi.

Faremo seguire, quindi, alcuni capitoli dedicati ad aspetti fondamentali e generali dell'educazione: la disciplina e l'ordine esterno (cap. IV), l'educazione fisica (cap. V), l'educazione morale e religiosa, concludendo con brevi cenni sulle principali virtù umane e giovanili (cap. VI).

CAPITOLO I

FAMIGLIA EDUCATRICE

La famiglia è l'unica forma educativa nella quale i fattori agenti dell'educazione traggono la loro origine e sono guidati nel metodo da inclinazioni di natura. Di ciò la famiglia porta traccia nell'innegabile preminenza rispetto ad ogni altra forma, con note che la rendono: 596. § 82

a) ***insostituibile***: l'esperienza secolare comune e la recente conferma scientifica, il riconoscimento filosofico e giuridico, l'insegnamento della Chiesa, ne proclamano l'ordinaria insostituibilità;

b) ***centrale***: 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 ad essa come centro;

c) ***esemplare***: 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. - L'ambiente familiare.

Risulta dal *numero ristretto e fisso* delle persone ***unite da vincoli di sangue*** che compongono la società domestica. Proprio gli stretti vincoli fisici, affettivi, morali, religiosi, civili ne fondano e ne alimentano l'intimità delle relazioni. Il patrimonio comune, oltre che economico e sociale, è soprattutto spirituale, di idee, convinzioni, opinioni, giudizi, criteri di valutazione, tradizioni d'ogni genere. 597. **Le persone che la compongono**

Caratteristica è la intima convivenza, quotidiana e protratta per lunghi anni.

I fattori educativi principali sono papà e mamma, nella ricchezza e fecondità della loro complementarità.

La *virilità del padre* lo fa per natura capo dell'autorità familiare, ordinario sostentatore, guida nelle grandi decisioni, maestro delle virtù di iniziativa, di affermazione, di lotta.

La *femminilità della madre* porta il contributo di un'autorità più intimamente persuasiva, temperata da dolce comprensione, fonte di energia morale. La madre ha il compito d'essere la guida nella formazione dei sentimenti, la maestra delle virtù di resistenza, d'elevazione, di intima bontà d'animo, la vera cesellatrice 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, nella intimità spontanea e ben assistita della famiglia, divenire anch'essi fattori d'educazione reciproca nella mutua compensazione delle uguaglianze e delle differenze di età, carattere, sesso.

Anche *fattori materiali* contribuiscono a determinare l'ambiente familiare e a qualificarne gli influssi. La povertà, il lusso, la modestia, il buono o cattivo gusto, l'arredamento, le comodità, l'ubicazione, la presenza di radio, televisione, libri, giornali, riviste, la grandezza e la vitalità del centro abitato, il clima, la tipicità della natura, sono tutti fattori, che con altri, incidono e si ripercuotono sulle giovani personalità.

Più intimamente ancora incidono le *personalità* dei genitori, il livello culturale, professionale, sociale, le relazioni di famiglia, l'onestà e la formazione morale, religiosa, civile, il tempo da dedicare ai figli e alla casa, e soprattutto le doti di *autorità*, *esemplarità*, *capacità* di formazione e guida.

598. Caratteri della famiglia oggi:

Indagini recenti hanno a lungo esaminato i *caratteri dell'ambiente educativo domestico contemporaneo*, per cogliervi gli elementi di novità, di vantaggio e di difficoltà o danno.

Situazione economica

Circostanze esterne di notevole *influsso negativo* sono senza dubbio la *ristrettezza dei locali* d'abitazione, la loro ubicazione nei grandi fabbricati, nei grandi agglomerati, o anche in località troppo isolate; peggiore influsso ha la *sovraoccupazione dei genitori*, soprattutto della madre che non può vivere coi suoi bambini e capirli e formarli come vorrebbe; la *povertà dei mezzi* della famiglia si aggiunge spesso alla scarsità esterna di opere d'assistenza e di educazione.

Situazione psicologica e morale

Più intimi difetti sono da considerare la *decrescente solidità dell'unità familiare*, il divorzio o la separazione, liti, incomprensioni, estraneità reciproca, facile evasione. Ugualmente assai negativi educativamente sono *la stanchezza, il nervosismo, l'agitazione inquieta* dei genitori, non più capaci di fornire ai figli un clima di sereno, gioioso e riflessivo sviluppo. Si aggiunga la quasi generale *impreparazione matrimoniale*. La prevalenza degli aspetti sensuali ed economici trascura quelli affettivi, morali e religiosi e anche educativi. E finalmente *la perdita delle tradizioni* di famiglia, comprese quelle morali e religiose, lascia il posto a un minimismo carico di compromessi, o alla perdita totale del senso della moralità. Anche la *tendenza al figlio unico o alla coppia* è un carattere negativo, sia perchè può rivelare la natura egoistica delle personalità immature dei genitori, sia perchè non permette al figlio i contributi formativi della compagnia dei fratelli, dello stesso o di diverso sesso.

Elementi ambivalenti e positivi

Vi è un gruppo di caratteri che potremmo chiamare almeno ambivalenti, perchè anche se in molti casi si risolvono in influssi negativi, per sè non sono condannabili e possono avere anche esito positivo. Tra questi ricordiamo il *crescente interessa-*

mento per la famiglia, concretatosi in enti e istituzioni di consulenza, di assistenza, di aiuto e sostituzione nei casi necessari. Anche il *maggior benessere* che si va diffondendo, soprattutto quando unito a maggiore abbondanza di mezzi di cultura, di contatti civili, e si traduce in una più ricca personalità dei genitori e in più progredite forme di istruzione e di educazione, può costituire un vantaggio per l'educazione. Lo stesso *nuovo concetto dei rapporti familiari*, con maggior uguaglianza di dignità, cultura, libertà per la donna-madre, con una prassi dell'autorità meno dispotica e più rispettosa della personalità razionale e libera dei figli, con un maggior rispetto della naturale psicologia giovanile, con una positiva chiarezza nella risposta alla legittima domanda e al profondo bisogno di sapere per tempo il significato della vita e delle sue leggi, con la preparazione e l'inserimento sociale tempestivo, con un clima di maggiore fiducia e considerazione, con la preoccupazione di una maggior considerazione e formazione delle figlie, può risolversi in un innegabile progresso formatore di personalità più equilibrate.

Il clima pesante d'oggi sembra determinato soprattutto dalla notevole impreparazione educativa dei genitori, dalla mancata integrazione e assistenza degli altri educatori, e soprattutto dall'ambiente più largo della società moderna, generalmente irrispettosa per la gioventù, anzi corruttrice.

2. - Preparazione e modi d'influsso.

599. Preparazione alla missione educativa nel matrimonio

L'ambiente educativo familiare è frutto di lunga, accurata, intenzionale preparazione. *Natura* e *grazia* di Dio sono gli elementi che come doni innati devono essere coltivati dall'*educazione* e dalla *libera iniziativa* nella lunga formazione personale d'una umanità piena, coronata poi da una specifica preparazione prossima matrimoniale ed educativa, che renda i genitori atti alla loro non facile missione. La scelta reciproca dei futuri coniugi non deve mancare di prendere in considerazione le qualità richieste dai rapporti con i figli. Dio ha disposto che l'equilibrio psichico e il sano sviluppo fisico e mentale della giovinezza, la morale e prudente preparazione dell'unità familiare, pongano le premesse decisive per il felice sviluppo del corpo e dello spirito dei figli. Col fidanzamento perciò ha inizio la programmatica e progressiva costituzione d'un patrimonio comune culturale, affettivo, educativo, adatto a seguire i figli in tutte le crescenti esigenze del loro sviluppo; è la formazione reciproca del padre e della madre dei propri figli.

Fin dal suo formarsi, la famiglia deve esplicitamente riconoscere il proprio *fine primario*, per il quale essa è il luogo naturale dell'educazione.

I figli devono scoprire nell'azione d'ogni giorno, che essi e la loro formazione sono il primo pensiero, la prima preoccupazione di quanti vivono e operano attorno ad essi, il primo scopo di quanto si offre o si chiede loro.

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 felice proprio a gloria di Dio, per l'entrata, attraverso una vita bene e largamente vissuta, nel regno di Dio.

I fatti corrispondano ai progetti, nell'evitare il male, nel promuovere il bene.

Il pericolo principale cui va soggetta l'educazione familiare è il *progressivo* **600.**

Il pericolo principale: l'estraniarsi dei figli

§§ 519, 522

estraniarsi dei figli. Parzialmente ciò è inevitabile, ma non deve superare certi limiti dannosi. Il fatto dipende sì dallo sviluppo dell'autonomia e dell'ampliamento degli orizzonti vitali dei figli che crescono, ma molto anche dall'impreparazione e dalla incapacità pratica dei genitori che per primi si rendono estranei.

Dai primi anni, e successivamente nelle varie età, i genitori devono condurre una *vita in comune coi figli*, prendendo parte comprensiva, amichevole, attivamente risolutiva, alle conquiste, ai tentativi, alle pene, alle avventure, alle vicende della scuola, del giuoco, delle amicizie, dei divertimenti, delle esperienze di vita di essi.

È necessario *mantenere la continuità* soprattutto negli anni della pubertà, dell'adolescenza e anche della prima giovinezza, quando invece di solito l'intesa e la confidenza vanno spegnendosi verso la estraneità della separazione, della diffidenza, proprio mentre più serio e decisivo si fa il bisogno d'aiuto. L'ascendente educativo è mantenuto a condizione che i genitori sappiano dare in queste età ai loro figli ciò di cui ora hanno bisogno, nelle forme accette, per la loro vita completa: comprensione, chiarezza di discorso sincero, veritiero, confidente, paziente; larghezza giusta di libertà e campo fiducioso all'esuberanza critica giovanile; capacità di evolvere le forme dell'affetto e dell'autorità secondo la nuova maturità, e soprattutto contributo allo sviluppo della personalità completa. Se non lo si sa o non lo si può fare, non è sempre colpa, ma è sempre la ragione delle evasioni, delle estraneità, delle ribellioni e fughe.

La mamma, il papà, i fratelli e le sorelle maggiori, i parenti devono suddividersi gli interventi nei momenti più proprii e negli aspetti più delicati, ma sempre nella *comune intesa e convergenza*, per non frantumare l'unità e compromettere gli esiti.

Certe esperienze d'intimità familiare, d'espansività piena e libera, di mutua comprensione, certe ore di poesia, di comunanza nella gioia o anche nella sofferenza fisica o spirituale, fan bene subito e non si dimenticano per tutta la vita.

601. Autorità educativa

Un fattore che sempre si è ritenuto fondamentale soprattutto nell'ambito familiare, è l'*autorità educatrice*.

Essa si può considerare la sintesi delle condizioni richieste per l'educazione, poichè risulta da qualità personali di natura e di ufficio informate d'amore, di pazienza, di attesa, e specialmente di solida ed esplicita ragionevolezza, amorevole e comprensiva nei modi, però ferma nella sostanza dei fini.

Ma appunto per questo 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, se mascherata d'autoritarismo.

L'autorità educativa non abusa dei figli, ma è tutta a loro servizio, assume forme adatte per ogni età e temperamento, ne sostiene e guida le incertezze, ne corregge le deviazioni, ne stimola le capacità. Non è gelosa di nessuna vocazione dei figli, li sa accompagnare liberatrice fino a tutta la giovinezza inoltrata.

§§ 63 - 65

Del modo di acquistarla, di conservarla, di esercitarla, si potrebbe parlare a lungo. Condizioni indispensabili sono *la validità di ciò che comanda* (oggettiva e soggettiva, cioè che tale risulti alla volontà di espansione di vita dei figli), e il suo *fondamento nella personalità completa dei genitori*, nella loro dignità di

adulti formati umanamente e cristianamente. Sono possibili stili personali molto diversi, ma sempre escludendo gli estremi del militarismo e della rinuncia per debolezza o per un malinteso cameratismo o tono di amicizia.

3. - Ambiente istruttivo, morale, religioso.

602a. Intensità e positività di interventi culturali

Va posta somma 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 premura di *procurare mezzi di buon impiego culturale* del tempo passato in casa: libri e riviste, svago e cultura, televisione, conversazioni, viaggi. Tutto questo non va lasciato al caso, ma va ben selezionato, controllato, presentato, commentato, fatto spunto di conversazioni, chiarificatrici e rettificatrici.

Ma ancor più vale la *personalità proporzionatamente colta* dei genitori.

603. Educazione morale

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.

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. Così possono formarsi indoli e caratteri ben esercitati per le lotte della vita.

... e religiosa in famiglia

L'educazione religiosa sboccia ordinariamente in famiglia.

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 compito di rappresentare visibilmente le virtù di Dio. Egli ha affidato loro le anime dei figli; sono suoi collaboratori e rappresentanti visibili.

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'una 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.

E ancora devono i genitori sorvegliare le altre forme e istituzioni, sceglierle, controllarle, sostenerle. Essi preparano i figli alla grazia dei Sacramenti e ne curano lo sviluppo.

604. Centralità educativa e necessarie integrazioni

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.

§ 45 §§ 83 - 85

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 curare *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).

Tale azione positiva, operativa, aiutata efficacemente dall'opera della *Chiesa*, dello *Stato*, degli *onesti*, 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 attuato non solo con i bambini, ma anche con i figli adolescenti e giovani, per tutti i settori della vita, se i genitori fossero veri maestri.

605. Oltre la famiglia

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.*

CAPITOLO II

EDUCAZIONE COLLEGIALE

1. - Premessa.

606. Di per sè il termine ha un significato molto largo. Può genericamente indicare tutte le forme e le istituzioni educative che non si rivolgono al singolo nella individualità del rapporto. In certo modo anche l'educazione in una famiglia con un numero abbastanza alto di figli può essere in certi momenti considerata come educazione « collegiale ». Parimenti la scuola, a maggior diritto. E non solo per il numero dei soggetti, ma proprio per la particolare struttura di essa.

Infatti, si definiscono come caratteristici del « Collegio » *il numero notevole dei soggetti, la provenienza da diversi nuclei familiari e l'estraneità degli educatori*, dediti a tale ufficio non per vincoli di natura, ma *per professione*.

Perciò l'educazione collegiale può ancora contenere in sè varie « sottoforme », come ad esempio l'internato, il pensionato-convitto, l'esternato, gli istituti di assistenza e cura, di rieducazione e detenzione giovanile, i seminari, ecc. Ognuna di queste ha subìto nella storia lunghe evoluzioni e notevoli differenziamenti. Anche l'epoca nostra le sottopone incessantemente a revisioni, ad adattamenti di sviluppo, a correzioni, mentre tenta nello stesso tempo di crearne di nuove più rispondenti alle esigenze contemporanee.

Questo principio dell'*aderenza alle esigenze storiche* è una caratteristica comune alle suddette forme, ne spiega il sorgere, il fiorire e il declinare, le trasformazioni interiori. Finalità e motivazioni speciali all'esterno, e lo spirito dei tempi all'interno hanno influenzato l'educazione collegiale, e il giudizio su di essa, nel passato e nel presente, non può prescindere da tale larga considerazione.

Fenomeni dell'età moderna come l'*allentamento dell'unità e della solidità familiare*, con le sue conseguenze sui figli, la diffusione della *civiltà industriale* con il conseguente fatto della *occupazione fuori casa di entrambi i genitori*, la necessità o la possibilità di far seguire *studi specializzati o superiori*, la *lontananza dei luoghi*

di abitazione e di lavoro dai centri scolastici, il pericolo di influssi negativi da parte di un *ambiente di vita irrispettoso* e seduttore e distraente per la gioventù, l'esigenza di *speciali vocazioni* per la formazione dei religiosi e sacerdoti (seminari), il numero molto alto di *orfani*, di *abbandonati*, di *gioventù in pericolo e bisognosa di ritiro o di rieducazione* sono alla base della notevole diffusione e diversificazione che oggi ancora ha la forma collegiale d'educazione, nonostante le critiche che ad essa da ogni parte si sono rivolte.

Naturalmente lo *spirito dei tempi*, unito al *progresso nelle scienze psicopedagogiche e sociali*, ha determinato vere rivoluzioni nei concetti organizzativi, che lentamente vanno trasformando i sistemi educativi, pur con resistenze, e con inevitabili esagerazioni.

2. - L'internato.

607. Sua caratteristica tra le forme collegiali d'educazione, è la abituale separazione dalle famiglie e da continuati rapporti con l'ambiente esterno al collegio.

§§ 164, 165 168, 183, 210 La storia dell'internato può esser fatta risalire lontano nel passato. Pur mancando una storia generale completa, ci sono monografie su esperienze particolari, come quelle rinascimentali, sui collegi gesuiti, ecc.

Una trattazione pedagogica può affrontare due serie di problemi: il *problema dell'internato come forma d'educazione* coi suoi difetti e pregi, con le sue relazioni con le altre forme e istituzioni, specialmente con la famiglia, e la società nelle sue varie strutture; e il *problema dell'educazione nell'internato*. Quest'ultimo implicherebbe una ripresa di tutta la problematica educativa, con particolare considerazione della specifica situazione.

Noi rifondiamo, per comodità, le due considerazioni pur limitandoci a generali direttive.

Critiche, vantaggi ed esigenze di rinnovamento

A proposito d'un argomento così delicato possiamo appoggiarci autorevolmente 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 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, dove è ricca di mezzi naturali e soprannaturali e di 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.

I problemi pedagogici riguardano in parte la natura medesima del collegio, le sue finalità e strutture, le sue relazioni con le altre forme e istituzioni, e in parte l'educazione che si dà nei collegi, le sue modalità, in generale e negli oggetti particolari.

a) Pericoli e difetti.

I più conclamati dai nemici dell'educazione collegiale e realmente facili a verificarsi, si possono riassumere nel termine di *spersonalizzazione*. **608. Pericolo della 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 possono 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 ne 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... ». **... a causa della massa**

Spersonalizzanti e anche diseducative rischiano poi di essere le *manifestazioni di massa*: manifestazioni ufficiali, con frasi fatte, senza spontaneità, senza convinzione, in cui i giovani sentono esprimere a proprio nome da superiori o da compagni sentimenti che non hanno mai provato, dove tutto è detto in forme usuali, gonfie e rettoriche, con 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, quasi impongono una certa *insincerità*.

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 ». **609. Il livellamento**

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.

610. Mancanza di iniziativa

Ma forse il più grave difetto educativo dei collegi è la *mancanza d'iniziativa offerta o richiesta* ai giovani. Anche le migliori forme incorrono in 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 e assimilatori, nei casi migliori in un clima di spontaneità, d'affetto, di ragionevolezza, perfino di collaborazione, ma quasi mai d'iniziativa.

I superiori pensano a tutto, decidono, scelgono, adattano, costruiscono, essi, 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.

611. Incompiutezza

Quasi inevitabile, almeno in parte, è l'*incompiutezza* della vita e dell'educazione collegiale. Esse si svolgono in un ambiente artificiale, fuori per sè dal corso della vita ordinaria, a volte volutamente estraniate. 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.

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.

612. Deviazioni

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.

b) Pregi e vantaggi.

I difetti e i pericoli sono gravi, in parte anche non completamente eliminabili, come riconosce ogni educatore più amante della verità che delle vanterie. **613. Necessità e possibilità**

« 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.

« I principali pregi di questa (della vita collegiale) sono la formazione del- **614. Austerità**
l'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.

« Nel collegio il giovane è condotto per tempo a *saper convivere in società*, **Socialità**
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 ».

Proprio negli anni delicati, influenzabili, deboli della giovinezza, il ragazzo, **Preventività**
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 esage-

razioni 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.

Educazione di qualità

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.

c) Rimedi e cure.

615. Il singolo

« 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 ».

Misura

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 espresioni liturgiche, seguite nella maniera più adatta ad esser continuata nei pericoli di vacanza e nella vita.

« 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 ». **Serena soavità**

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.

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. **Famiglia**

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. **Ideali**

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.

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 disteso, con opera più intensa. **616. Il semiconvitto**

Rimane l'opportuno richiamo che indica come mèta quella di raggiungere con tale forma il più alto numero di giovani, per portare loro i vantaggi dell'educazione collegiale umana e cristiana.

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 ». **617. Collaborazione**

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.

3. - Il collegio di Don Bosco.

618. Famiglia e assistenza - presenza §§ 212-213

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 Don Bosco superano ogni contingenza e s'innalzano al di sopra di ogni artificiale elaborazione 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 Don 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.

619. Ricchezza di realtà spirituali

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 appro-

fondire 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.

4. - Altre forme di educazione collegiale.

L'educazione collegiale, nei limiti del possibile, pare da sostituire con forme 620.
educative che ne attenuino i difetti, mentre permettano di avvicinarsi maggiormente alle forme naturali della famiglia, della socialità, della libera espansione della personalità.

Il movimento è antico, tuttavia specialmente in questo ultimo secolo si sono moltiplicati i tentativi di creazione di forme che mentre assolvono i compiti dell'educazione, contemporaneamente salvano le esigenze e rispondono alle indicazioni dei progressi della psicopedagogia e della sociologia, in sintonia con il nuovo spirito della moderna civiltà.

Non possiamo che dare un succinto elenco.

Pensionato e Convitto

a) *Il Pensionato e il Convitto.* Hanno ancora molti elementi in comune con l'internato, tuttavia da questo si differenziano per l'inserimento dei soggetti nel vivo della scuola pubblica, o degli ambienti di lavoro. Naturalmente può ancora essere più o meno estesa o limitata la partecipazione alle attività della vita extrascolastica dei compagni di scuola. In alcuni casi non c'è alcuna partecipazione, essendo per il resto la vita giovanile totalmente organizzata nell'interno chiuso del pensionato. Forse questa chiusura è un difetto, anche se l'inserimento non dovrebbe evidentemente essere eccessivo e indiscriminato, ma limitarsi alle forme più sicure e valide degli elementi e degli ambienti migliori. La partecipazione alle manifestazioni culturali, sportive, civiche, caritative, apostoliche, sarebbe già un sufficientemente ampio e abbastanza sicuro fattore d'apertura e inserimento.

Questa istituzione ha lo svantaggio di mancare dell'influsso educativo dell'insegnamento, e di essere esposta alla corrosione del contatto con gli esterni. Una sconsiderata libertà, la mancanza di assistenza e di controllo, e di positivo lavoro educativo, sarebbero deleteri.

Ma, con educatori validi e concordemente attivi, ciò può tradursi in una maggiore spontaneità di rapporti, in un tempo maggiore per dedicarsi alla formazione, in una maggiore aderenza vitale di tutta la formazione giovanile, e nell'offerta di un meraviglioso campo di apostolato per soggetti preparati con realismo e solidità.

621. Tipiche forme «familiari»

b) La più interessante forma moderna di revisione dell'internato, è rappresentata dallo sforzo di creare organizzazioni e strutture di personale e di rapporti, che riproducono per quanto è possibile, l'ambiente della *casa* e della *famiglia*. Coi nomi diversi di *foyer, Heim, gruppi-famiglia*, ecc. sono diffusi largamente in tutto il mondo. Hanno ancora parecchie incertezze da risolvere, ma la formula è indubbiamente valida. Soprattutto per giovani che o non hanno mai conosciuto una loro casa e i loro genitori, o ne sono stati allontanati o abbandonati, è un compenso molto adatto.

A volte questa istituzione è diretta da coniugi con o senza figli propri. Altre volte da personale, specialmente femminile, che assume la funzione di padre o di madre di un piccolo gruppo di soggetti. Vi sono casi di gruppi isolati, ma generalmente si tratta di gruppi in cui si articolano grandiose istituzioni, di centinaia di soggetti. Qualche volta, per lo più quasi solo con ragazzi non ancora entrati negli anni della pubertà, sono accomunati bambini e bambine, come fratelli e sorelle in un vero nucleo familiare, rispettato anche nella diversità dell'età.

La delicatezza dell'esperimento è notevole, tuttavia i suoi vantaggi educativi innegabili devono invitare a tentare tutte le vie per giungere a una formula di attuazione largamente applicabile.

622. Villaggi

c) *Villaggi e città dei ragazzi.* — Sono forme moderne ad alto potenziale educativo, soprattutto per soggetti che già hanno usato ed abusato della libertà personale. Nell'organizzazione del villaggio, ricco di vitalità, di dinamismo, di fiducia e libertà di iniziativa, di responsabilità direttiva, di autogoverno e di autodisciplina, di contatti sociali con l'esterno, il ragazzo trova i mezzi per l'espansione della propria personalità, per il dispiegamento esteriore ricco di autodominio, di solidarietà e di avvio al reinserimento ordinato nella socialità.

... e città dei ragazzi

Anche le « Città dei ragazzi » o forme equivalenti organizzate durante le vacanze come forma giovanile di giuoco e divertimento educativo, in zone e ambienti particolarmente bisognosi di cura, con autogoverno e larga vitalità di ogni genere, hanno dato buona prova, anche se non si sono diffuse per mancanza di adulti decisi a dedicarvi con passione la loro esperienza di alta direzione, stimolo, assistenza e mezzi.

623. Istituti di rieducazione

d) Gli *istituti di rieducazione* stanno subendo vaste riforme. La convivenza continua coi giovani di educatori specializzati, la prevalenza delle esigenze educative sulle esosità amministrative, la divisione in gruppi-famiglia, l'introduzione dello studio e del lavoro, moderno e promettente per la vita, l'abbondanza di libertà di divertimento e d'iniziativa, il rispetto della personalità, l'osservazione e la cura psicopedagogico-clinica dei soggetti bisognosi, l'isolamento dei soggetti realmente anormali, e soprattutto un clima di umana stima, di personale interessamento e impegno, di volontà di aiuto per il pieno reinserimento sociale, hanno creato ambienti e metodi di maggiore efficacia educativa.

Alle forme di segregazione, però con più facili uscite premio, visite in famiglia, periodi di vera vacanza, si sono aggiunte forme di parziale o nessuna privazione di libertà, come l'affidamento al servizio sociale, il collocamento familiare (in famiglia o presso altro nucleo) e specialmente forme di *semi-libertà* o di *libertà*

assistita, attuate in *focolari*, in cui il minore rientra dopo la scuola o il lavoro, dove, nello stile del gruppo, gli sono applicate tecniche di sostegno e di chiarificazione della sua incerta personalità, affrontando i problemi della preparazione professionale e del tempo libero.

e) *L'esternato* è una composizione dell'educazione collegiale e la vita in famiglia, nell'intenzione di assommare i vantaggi dell'una e dell'altra. Mancano ancora studi rigorosi sulla efficienza dell'esternato specialmente nei confronti con l'internato, in modo particolare con internati di tipo moderno, grandemente trasformati. La sua efficacia è legata a questi fattori: 1) la *validità didattica ed educativa della scuola*; 2) l'*integrazione con forme attive di doposcuola guidate* o dagli insegnanti o da speciali incaricati, che garantiscano e dirigano un fruttuoso lavoro personale; 3) l'*abbondanza di attività parascolastiche* di genere diverso, affidate anch'esse o agli insegnanti (o a qualche insegnante più competente) o a personale adatto; 4) l'azione di una *buona educazione e vitalità religioso-morale*; 5) la volontà e *possibilità di intervento* da parte degli educatori per selezionare, correggere, potenziare, controbilanciare *gli influssi del ritorno quotidiano in famiglia*, dei margini di vita nell'ambiente pubblico. La mancanza di qualcuna di queste avvertenze compromette e quasi annulla il particolare valore educativo dell'esternato.

624. L'esternato

5. - Forme speciali.

Fra le molte possibili, ne consideriamo due.

a) L'Orfanotrofio.

Principio generale dovrebbe essere quello di *far dimenticare ai ragazzi la loro triste condizione*, agendo positivamente per il superamento di qualsiasi forma di inferiorità. Perciò già il nome andrebbe abolito da tutti gli istituti di questo genere, e sostituito con altri che non siano un continuo richiamo e una dichiarazione d'inferiorità. Si ricordi che nessuno di questi ragazzi è lontano da una famiglia per scelta, ma solo per dura necessità. Quindi la famiglia va ricostruita, con un ambiente di affettività, di libertà, di compiutezza di vita dallo studio al lavoro, di divertimento, di valorizzazione e affermazione individualizzata della personalità singola, con l'abbondanza degli inserimenti sociali, con l'esperienza della proprietà. Sulle ragioni del « collegio » devono prevalere le *ragioni di rasserenamento psichico e di fiduciosa e valida preparazione alla vita*. Quanto meno sentiranno la diversità rispetto ai fortunati che hanno casa e genitori, tanto più efficace sarà la formazione umana, morale, religiosa, sociale. Ognuno deve sentirsi amato personalmente, con tutto ciò che questo comporta. A sua volta ognuno deve poter riamare, secondo le esigenze e le capacità dell'età e del temperamento, nella riconoscenza agli educatori, nell'amicizia, nel vero affetto, e a suo tempo nel vero amore.

625. Trasformazione dell'orfanotrofio

In vista dell'inserimento sociale e per la distensione del carattere, in linea di principio per questi ambienti non va bene la scuola interna. Va invece favorita

626.

Inserimento sociale

la frequenza alle scuole pubbliche, almeno negli ultimi anni delle scuole elementari e successivamente. Ciò avrà anche il vantaggio d'una *scelta più larga di orientamento professionale* secondo desiderio e attitudini, senza mortificazioni e livellamenti pericolosi. Lo stesso si dica della frequenza a circoli e ricreatori di sicura moralità (es. A. C. e Oratori, associazioni giovanili...). Anche a questi giovani deve essere concessa la compiutezza delle forme di vita: studio secondo le capacità e le inclinazioni, divertimenti vari, passeggiate, gite, libere scelte personali (dal vestito non uniforme ma vario come le personalità- eccetto qualche divisa ben scelta, che non sia però mai un distintivo di minorazione), uscite per acquisto di oggetti personali, per il disbrigo di commissioni per la comunità.

Anche la formazione morale e religiosa deve essere accurata, ma in clima di ragionevolezza e libertà convinta. L'esperienza della vita deve essere pari ai pericoli di smarrimento e di sfruttamento che li attendono.

Sistema familiare Gruppi e «focolari»

L'unico sistema educativo adatto è il « familiare », esteso anche alla divisione in piccoli gruppi di collaborazione autonoma, familiari nella composizione, nelle denominazioni, nel funzionamento.

L'« adozione » e la costituzione di piccoli « focolari » familiari dovrebbe far diminuire di molto queste giovinezze monche e infelici. Se spesso si urta contro impossibilità di ordine diverso, altre volte le resistenze sono d'ordine amministrativo, sono basate sulla incomprensione e sulla incompetenza. Oggi vanno aumentando begli esempi di trasformazione di vecchi orfanotrofi in piacevoli case di educazione.

Fattore importante è anche la collaborazione ordinaria e frequente di medici, di psicologi, ed eventualmente di psichiatri, per i casi più difficili.

b) Colonie, soggiorni, campeggi.

627. Queste forme integrative si vanno modernamente moltiplicando nel numero, nell'organizzazione. Sono un'esigenza della gioventù bisognosa di cura e di riposo, di svago in ambiente organizzato appositamente, e sono anche un'offerta non disinteressata di chi in tal modo vuole influenzare la gioventù o i genitori di essa. La Chiesa non può rimanere assente. Però è necessario che possa offrire un personale preparato, tecnicamente ed educativamente. Vi provvedono per lo più o persone già dedite all'educazione, o elementi appositamente addestrati in corsi specializzati.

Colonia

La *colonia* è forma educativa per lo più riservata a fanciulli e ragazzi, che dispongono di lungo tempo di vacanza. Organizzata in località climatica, è caratterizzata dalla vita comune dei soggetti. È un necessario sfogo salutare al fisico e allo spirito dei ragazzi che hanno vissuto un anno fra la scuola e la vita di casa nelle città. Lo scambio d'ambiente ordinario e di colonia fra mare e monti è ritenuto giovevole. La vita in comune, per lo più estesa all'intera giornata, pone l'esigenza di una complessa organizzazione d'ogni tipo, che però non deve spegnere il clima di famiglia, di ricreazione, di sana spontaneità.

Soggiorno

Il *soggiorno* è la formula nuova per la soluzione del problema delle vacanze estive di giovani studenti e operai. Questi per lo più dispongono d'un periodo

limitato di giorni, nè intendono assoggettarsi a troppe limitazioni di libertà. Il soggiorno oscilla fra la colonia e la pensione. Perciò vi si trovano riuniti generalmente soggetti di diversa provenienza, professione, ceto sociale, formazione, età, rendendo impossibile una rigorosa organizzazione. È quasi più un « servizio » che una forma educativa. Eppure, va organizzato convenientemente, da un minimo di direzione affidata a persone mature, meglio se con l'assistenza di sacerdoti, fino all'istituzione di soggiorni distinti per sesso e preferibilmente anche per età (soggiorni POA), con personale direttivo ed educativo, particolarmente preparato per il difficile compito.

Campeggio

Il *campeggio* è espressione d'una maggiore autonomia giovanile. Per lo più ha breve durata, ed è praticato da appartenenti ad associazioni o enti. Richiede notevole attrezzatura, capacità d'autosufficienza, organizzatori ricchi di iniziativa e di ascendente. Per questo è per lo più diretto da giovani più esperti o da adulti. Vi si può accostare la forma degli *alberghi della gioventù*, oramai sparsi largamente dovunque, forma di soggiorno di passaggio necessario per la durata dei viaggi.

628. Preoccupazioni educative

Colonie, soggiorni, campeggi, offrono specifiche *difficoltà educative*, ed esigono *adeguate soluzioni pedagogiche*. Ci limitiamo a qualche indicazione d'indole generale.

Deve rimanere *esplicita una preoccupazione educativa*. Non si può limitare l'attenzione ai problemi igienici, economici, sanitari, trascurando o minimizzando tutto il resto. Nè tuttavia bisognerà pensare a forme adatte più per scuole, collegi, caserme. Però si ricordi che ciò che non è per l'educazione è contro l'educazione. Quindi deve essere vigile la preoccupazione che in questi ambienti i giovani non perdano quell'educazione che hanno già conseguita, anzi possano nella convivenza tra loro e con autentici educatori, nell'espansione dello svago, nella pratica religiosa serena e normale, fare dei progressi a volte preziosi, specialmente per quelli che provengono e ritornano in ambienti di scarsa cultura, moralità e religiosità.

629. Vigilanza e presenza educativa

Ciò implica una *vigilanza discreta, ma oculata e attiva*. È il momento di ricordare i principi e le norme della *presenza educativa*. È bene avere sempre molta fiducia nei giovani. Però il momento è molto delicato e perfino pericoloso. La presenza di soggetti corrotti, i costumi liberi, la facilità di isolamento, la presenza di vicini irrispettosi della delicatezza giovanile, un certo senso di rilassamento dei sentimenti e della condotta, l'ozio, i divertimenti e le letture, le amicizie sensuali o strette nel nome della comune corruzione, sono pericoli assai gravi, cui non pone riparo nè l'assenza di educatori responsabili nè la presenza di educatori irresponsabili. Dimore e gite devono sempre impegnare l'occhio vigilante dell'educatore, che non deve mai lasciarsi assorbire o distrarre a scapito della sua ininterrotta presenza. Si rammenti però che la *presenza educatrice* è un *fatto positivo*. L'esempio, la parola, la conversazione in gruppo e individuale, l'amicizia personale che condivide problemi e preoccupazioni e cerca di portare l'aiuto dell'affetto e della luce, sono gli elementi positivi di questa vigilanza che per molti giovani è cosa gradita, cercata, nel clima d'una amicizia e di una letizia operosa e serena.

630. Ricchezza di occupazioni

Ricchezza di occupazioni educative. — Il riposo e lo svago sono certamente i primi fattori da procurare ad ogni costo. Però il ragazzo e il giovane, nella forma del giuoco e del divertimento, possono accettare volentieri anche *forme d'attività cariche d'utilità formativa.* Si pensi all'attività scautistica, alla conquista dei « brevetti » oramai in uso anche nell'A. C. e in altre formule di occupazione del tempo libero, alle possibili gradite iniziative di canto e suono, di racconti e di letture in comune, di visione di spettacoli, di falò e di scene, mimi, riviste, ecc. Soprattutto con soggetti di maggiore età non dovrebbero mancare momenti di raccoglimento, soprattutto dedicati a spettacoli più seriamente educativi, a conversazioni d'indole formativa giovanile e anche alla preghiera comune.

631. Autogoverno

Si può dire che l'*autogoverno trova in questi ambienti il suo migliore campo di prova.* L'abbondanza di attività varia, richiede preparazione e permette la distribuzione di responsabilità e di incarichi; l'abbondanza di tempo libero, il clima di familiarità, la necessità di rendere minimo l'intervento dell'autorità, sono elementi che hanno condotto gli educatori più aperti e capaci ad affidare tutto o in parte l'andamento dell'attività di vacanza ai giovani medesimi. È inutile dire quanto questo sia educativo. Sono comunque da evitare gli estremi: i giovani non possono essere abbandonati a se stessi, nè l'autogoverno si deve limitare a una finzione di chi ancora ispira e decide e manovra tutto. L'esplicazione delle *reali capacità* deve essere la norma e il limite non superabile in nessun senso. Si ricordi che il giovane è facilmente entusiasmabile, e che basta un po' di capacità nell'educatore per invogliarlo a prestarsi con tutte le sue risorse, in collaborazione con una vera comunità di soggetti attivamente operanti.

CAPITOLO III

MOVIMENTI E ASSOCIAZIONI GIOVANILI

1. - Origine e validità.

Attualmente costituiscono un fattore di primo piano e di enorme e svariatissima diffusione. 632.

Storicamente si può dire che la loro origine sia duplice.

Promozione di organismi esistenti

È senza dubbio interessante ad esempio l'origine « apostolica » dei movimenti oramai mondiali d'Azione Cattolica giovanile. Comunque essi condividono con altri l'origine dalla *promozione di organismi preesistenti* (Chiese e confessioni, partiti e movimenti di idee, società o personalità particolarmente sensibili alle esigenze giovanili, come Baden Powell per lo Scoutismo).

... o origine autonoma

Ma forse più interessante ancora è *l'origine autonoma giovanile* dei grandi movimenti giovanili tedeschi, la cui formula ha invaso il mondo, pur mostrando segni di non indifferenti evoluzioni. Alla sua origine fu lo scontento delle masse giovanili, per lo più studenti di classe borghese, dell'educazione ufficiale delle famiglie e delle scuole. Per questo essi assunsero spesso fisionomia di « fuga » dal mondo della mediocrità e del compromesso degli adulti, e soprattutto di « autonomia » di organizzazione, conduzione, e attuazione di un largo programma di formazione dai molteplici aspetti.

Oggi di solito anche questi movimenti giovanili autonomi hanno attenuato il loro tono di protesta contro gli adulti. Divenuti adulti i pionieri dei movimenti, fatti in generale più comprensivi gli adulti tutti (genitori, educatori, autorità), e i giovani stessi più coscienti dei pericoli e dei limiti d'un'azione indipendente in una realtà sociale così complessa ed esigente, il dialogo tra le generazioni si va progressivamente aprendo, pur con attenzione a non divenire mai « masse manovrate » insinceramente dall'esterno, neppur dall'alto.

La loro fisionomia, legittimità, e finalità, si riassumono nel concetto di *integrazione educativa*. 633.

Integrazione educativa

Questa è la loro validissima finalità: contribuire al conseguimento più largo e sicuro della formazione del giovane d'oggi, dell'uomo di domani.

L'educazione che si potrebbe chiamare ufficiale e ordinaria, strutturata e operante nelle forme della famiglia, della scuola, del collegio, della Chiesa, ha bisogno di *integrazioni* che l'osservazione e lo studio hanno ormai dimostrato indispensabili.

L'opera di queste istituzioni esige d'essere affiancata da iniziative che provvedano ad approfondirne gli influssi, qualche volta addirittura a completarli riguardo ad aspetti speciali per i quali sono indispensabili formule educative più aderenti e più facili ad adattarsi alle contingenze storiche, più ricche di dinamismo, di responsabilità e vita.

Naturalmente queste *integrazioni* non dovranno mai operare contro l'azione delle istituzioni madri, bensì dovranno agire o all'interno di esse o almeno in stretto accordo con esse.

Per questo motivo si può parlare di integrazioni *interne* ed *esterne*.

Interna

Tra le prime ad esempio figurano i *gruppi di lavoro* scolastico e parascolastico nell'ambito della scuola, le *associazioni religiose* e i vari *gruppi giovanili* con finalità diverse nell'ambito del collegio, gli *oratori* e i *movimenti d'Azione Cattolica* all'interno dell'educazione curata dalla Chiesa.

Esterna

Fra le seconde, dotate di maggiore autonomia, si può accennare al grande *movimento scautistico*, che fiancheggia con formula educativa originale le istituzioni classiche, i *gruppi giovanili* a direzione giovanile, oppure diretti da adulti ma *con larga partecipazione giovanile alla direzione* medesima, come circoli, clubs, forums, associazioni e gruppi sportivi, culturali, ricreativi, sociali, caritativi, politici.

634. Libertà e iniziativa

La caratteristica comune a tutte queste forme integrative dell'educazione ufficiale è l'essere forme d'*associazione giovanile*, dotate di *libertà* nel formarsi e di *iniziativa* nell'agire. La loro maggiore validità pedagogica sta nel fatto che sono la prima risposta organizzata e libera all'opera degli educatori, sia che si arrestino all'esame delle loro direttive per capirle, per impegnarsi alla collaborazione con movimento intelligente e spontaneo dalla base, sia che giungano a forme di vera iniziativa integratrice, più o meno ancora diretta e accettata dagli educatori.

Clima democratico

Il *clima democratico* che generalmente le anima, l'abbondanza degli apporti di responsabilità e collaborazione, la forma d'impegno della libertà individuale previa discussione, comprensione e convincimento, ne fanno *efficaci espressioni di vita sociale*. Come tali hanno la funzione di avviare i giovani alla vita associata, di favorirne il conseguimento delle abilità e degli abiti virtuosi di essa, selezionando i futuri dirigenti, allenando i giovani a coordinarsi e a subordinarsi nell'assolvimento dei propri impegni di fronte a una comunità, 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 vengono integrate le deficienze a volte notevoli delle istituzioni ufficiali, meno attente o capaci nell'attivizzare i propri metodi.

Alla luce di queste premesse generali conviene ora soffermarsi nell'esame di alcune espressioni più significative.

2. - L'Oratorio.

635. S stemazione edilizia

Ai *saloni di adunanze* generali devono aggiungersi *sale* di divertimento e di adunanza per le varie associazioni, che permettano di alternare il pur sempre preferibile giuoco all'aperto e di movimento, con il giuoco all'interno, di ospitare in luogo adatto le lezioni di catechismo, gli incontri giovanili, le adunanze di sede dei gruppi. Se l'*ubicazione* e l'*attrezzatura* devono corrispon-

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, della scuola, dei collegi, e la propria azione generale sul complesso indifferenziato dei fedeli.

La sua *edilizia* va assumendo oggi dimensioni e funzionalità grandiose, con ampia articolazione corrispondente all'attività che vi si svolge, e al numero e all'età dei soggetti che lo frequentano.

Al tradizionale ampio *cortile* s'aggiungono così veri *campi di giuoco* con moderne e complete attrezzature sportive, atletiche, ricreative, per rendere possibile qualsiasi forma di divertimento giovanile, nel contemporaneo giuoco di molti gruppi, dai grandi ai piccini.

dere all'esigenze specifiche, l'insieme deve tendere ad adeguarsi alle migliorate condizioni degli ambienti pubblici e familiari.

Il *salone cinema-teatro* ha una funzione non solo di divertimento, ma anche di vera formazione, sia nel cineforum, sia nella generosa e appassionata cura del teatro giovanile, nel quale i piccoli e i grandi si fanno protagonisti attivi in un esercizio altamente educativo.

Il cuore dell'Oratorio, però, rimane la *chiesa*, la stessa Parrocchia, col vantaggio dell'inserimento vivo nella vita della comunità cristiana, o una cappella propria, in tutto adattata alla spiritualità giovanile e disponibile per funzioni, visite individuali a gruppi.

636. Scopi

Scopi dell'Oratorio sono:

1) *L'istruzione religiosa*, regolare, sistematica, aderente e interessante la vita quotidiana e futura;

2) *la preghiera*, l'assistenza alla S. Messa, la frequenza ai SS. Sacramenti, il canto sacro, il servizio all'altare, la formazione generale e personale alla vita interiore e all'abituale vita di grazia;

3) la *formazione all'apostolato*, in una vita cristiana forte, serena, sociale, militante;

4) l'*abbondante ricreazione* sana per il corpo e per lo spirito, sia alla domenica, sia nel tempo libero dalla scuola e dal lavoro;

5) l'*integrazione della preparazione giovanile alla vita.*

Impostando una conveniente azione di impiego di mezzi e metodi da parte

d'un personale ben preparato, ecclesiastico, religioso e laico, l'Oratorio può risultare un gioiello di educazione viva, nuova, lieta, santa. Sulla scia della tradizione da S. Filippo Neri a Don Bosco, l'Oratorio è ancora « suscettibile di nuovi meravigliosi incrementi » (*Card. Montini*).

L'Oratorio deve perciò funzionare come istituzione seria, ben organizzata.

Istruzione.. 1) *Scuola di dottrina cristiana.*

Deve abbondare soprattutto di mezzi di *istruzione cristiana* generale e specializzata. Le forme principali di questa sono varie, per adeguarsi alle necessità.

La più comune è il *catechismo* e la cultura religiosa, in forma di vera scuola, con tutta la metodologia e i sussidi di essa. La *predicazione* ordinaria è suddivisa per età e categorie, le *conferenze* di indole morale-spirituale, sociale, culturale, apologetica e storica, richiedono preparazione, facilità, aderenza, un certo calore e coraggio di opinioni. La loro azione è integrata dall'*incontro personale o di piccoli gruppi*, occasionale o voluto, per lo scambio d'idee, per la posizione e soluzione d'ogni problema, per l'illuminazione ininterrotta, per la correzione e l'integrazione delle opinioni false o incomplete altrove apprese. Così l'Oratorio è un vero punto di convergenza e di partenza rispetto alla vita nella scuola, nell'officina, nell'ufficio, rispetto all'opinione corrente dei giornali, cinema, conversazioni. I problemi giovanili morali e sociali vi trovano la loro comprensione e soluzione, verso la formazione forte e viva del cristiano e del cittadino esemplare.

Programmi pluriennali e annuali, cicli di conferenze, esercizi spirituali, allargano i risultati.

e pratica religiosa 2) *Scuola di preghiera e di culto.*

Al centro d'ogni attenzione deve essere la *vita liturgica* solenne, scorrevole senza pesantezza, intelligentemente partecipata. Somma deve essere la comodità (unita a delicati inviti e offerte di occasioni) della *frequenza ai SS. Sacramenti*. Inoltre la *direzione spirituale* offre la possibilità di una più intensa formazione religiosa e morale, risponde alla necessità che i giovani dimostrano negli anni di crisi d'una guida che li conosca e guidi con continuità. Tutta la vita religiosa deve assumere il volto d'una *tonalità giovanile*, ben differenziandosi secondo le età e le esigenze spirituali, anche a costo di sacrificare le masse coreografiche e livellatrici. L'efficienza vale sopra ogni altra cosa.

637. Ricreazione 3) *Palestra di giuoco e sport.*

Da vera famiglia o casa della gioventù cristiana, l'Oratorio offre anche tutte le attrattive di un divertimento piacevole, sano, moderno, disciplinato, come una palestra di svago rivolto ancora all'esplicazione e al miglioramento della vita spirituale; esso offre iniziative adatte a occupare in modo piacevole il « tempo libero »: giuochi, sport, teatro, cinema, televisione, canto e musica, lettura, turismo, campeggi e colonie estive... Ciò facendo consegue un *duplice scopo*:

favorisce una sodisfacente *distensione ricreativa ai frequentatori* e costituisce un'*attrattiva per i lontani* così da poter rendere possibile per tutti di conseguire il fine primario della formazione morale e religiosa. Il pericolo delle esagerazioni e l'accusa di perditempo e di deviazioni dallo scopo, non devono sorprendere. Ma l'immissione di laici e la collaborazione degli stessi giovani consentiranno al sacerdote più ampia libertà di dedicarsi all'opera di formazione.

4) *Ambiente di gioia e di famiglia.*

...e famiglia

Lo spirito di famiglia deve dominarvi, perchè deve nascere spontaneo nell'anima dei dirigenti, e perchè i giovani cercano spesso ancor più del divertimento e prima della formazione, l'*amicizia e la confidenza fraterna, paterna o materna* del sacerdote o della suora e dei dirigenti, cuori caldi di comprensione, d'interessamento personale disinteressato, eppure bramoso di bene, saggi consiglieri, sostegni e guide in ogni lotta e dubbio della vita. Nel clima dell'oratorio inoltre devono fiorire le buone conoscenze e le *amicizie* fra coetanei, destinate a consolidarsi negli ideali e nell'azione comune, e domani feconde di piacevoli ricordi nella vita.

5) *Scuola di socialità.*

638. Socialità

La prima socialità è di tipo *ecclesiastico*, ma deve estendersi e approfondirsi in molte concrete forme. Idealmente inserito nell'organismo *vivo della Parrocchia*, l'Oratorio è *centro e ambiente naturale* della nascita e del funzionamento di infinite iniziative e organizzazioni *ricreative*, *formative*, *apostoliche*, *sociali*, adatte a ogni età, a ogni livello di spiritualità, e ogni situazione ed esigenza di vita e professione. Ogni Parrocchia perciò non può non aver i suoi Oratori, *maschile e femminile*, e questi devono essere il mezzo d'inserimento progressivo in essa delle nuove generazioni. Se fra gli ottimi può ricavare le vocazioni sacerdotali e religiose, fra i migliori può raccogliere i catechisti, gli assistenti, i dirigenti. Nella « famiglia » dell'Oratorio la preparazione sociale, oltre che dalle varie attività di gruppo, viene assolta anche dalle provvidenziali iniziative come il *doposcuola*, i *laboratori*, le *scuole professionali*, specialmente serali, e di riqualificazione, le *opere assistenziali e caritative*. Chi più sa e più può, aiuta chi più ha bisogno, nello spirito della carità cristiana. Opportuni rapporti con le famiglie, e buone relazioni con le scuole, garantiscono la continuità e la compiutezza del lavoro.

6) *Aderenza alle esigenze concrete.*

... e concretezza

Con l'unità deve trovare il giusto posto anche un'*articolazione organica*, così da permettere che fanciulli, ragazzi, adolescenti, giovani, adulti, vi trovino in ogni settore, dal divertimento alla formazione, alla pietà, espressioni di vitalità adatta, preferibilmente con locali propri e con *sacerdote assistente* e *dirigenti propri* collaboratori dell'opera di coordinamento del Direttore.

Per la libertà della frequenza e per un clima invitante, vi deve essere grande

cura di adattarsi ai gusti e alle esigenze d'oratorio, d'iniziative, d'espressioni, conformi ai luoghi, ai tempi, alle età. (La libertà d'entrata e uscita esige un buon portinaio al quale nulla sfugga ma tutto e tutti osservi). Così pure va lasciato vasto campo alla collaborazione (nelle decisioni e nell'attuazione) e alla *vera iniziativa*. Le molte attività offrono largo campo ai capaci in ogni ramo di azione, e occasione di maturarsi. L'*Azione Cattolica*, il *Piccolo Clero*, le *Compagnie* e *Associazioni religiose*, ecc. permettano la scelta e la formazione dei migliori.

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.

639. Circoli giovanili

7) *I Circoli giovanili.*

È una formula che va affermandosi attualmente, sia in vista della soluzione del problema del tempo libero quotidiano (per lo più serale), sia per l'estensione della formazione a tutta la gioventù di una zona. Si potrebbero chiamare l'Oratorio quotidiano dei giovani adulti, che unisce gli aspetti del ritrovo e del centro di formazione, ricco di iniziative e di possibilità, centro di arrivo adatto dopo gli anni passati da fanciulli e da ragazzi all'Oratorio. In ambiente cristiano, a contatto con sacerdoti ed elementi laici formatori, sono nate *Case del Giovane* promettenti, veri centri di ogni attività adatta e gradita per il tempo libero di giovani studenti e operai. Sarà la formula d'attrattiva nuova per questa età. Vi sono anche esperimenti femminili, nel tentativo di creare centri di ritrovo e svago di maggior respiro degli Oratori e delle Associazioni.

Casa del giovane

L'esito dipende dal personale: ricco d'iniziative, ma soprattutto dotato di qualità per l'accostamento personale simpatico, comprensivo, ma anche formativo, capace di differenziare l'offerta e le richieste, in maniera che il numero non comprometta la qualità o almeno la sufficienza.

3. - L'Azione Cattolica Giovanile.

640. Caratteri

È una forma e un'istituzione educativa specializzata promossa dalla Chiesa per la formazione personale e apostolica dei giovani migliori.

Intesa in senso generale e largo comprende tutti i movimenti giovanili cattolici cui è ufficialmente riconosciuto il fine suddetto, sebbene in gran parte si tratti ancora di lavoro preparatorio per la vera Azione Cattolica da svolgere dagli adulti largamente inseriti nelle articolazioni della società. Ma già i movimenti giovanili iniziano una prima incidenza d'azione, in quanto mirano a penetrare, animando e organizzando, il mondo giovanile cristiano e non cristiano dello studio, del lavoro operario e professionista (industriale e rurale), dello sport, del divertimento, del costume, dell'opinione pubblica, delle prime esperienze culturali, sociali, direttive.

... e articolazioni

Come forma d'educazione e d'azione l'A.C. giovanile ha quasi un secolo di vita. Pur conservando sempre il primato della formazione personale all'apo-

stolato laico in collaborazione ufficiale con la Gerarchia, essa ha subite non indifferenti evoluzioni e differenziazioni. Le grandi tendenze furono l'estensione fino ad abbracciare tutti i movimenti apostolici giovanili riconosciuti, e restrizione ad un unico organismo « ufficiale » privilegiato rispetto alle altre associazioni (si pensi alle Associazioni Mariane dei Gesuiti, alle Compagnie Religiose salesiane, ecc.). A parte l'alternanza di centralizzazione nazionale e di articolazione diocesana, un'importante diversità di indirizzo è segnato dalla formula (francese e belga) della divisione fondamentale per categorie (operai, studenti, rurali) e dalla formula (italiana) della divisione fondamentale per età. La differenza non è solo accidentale, in quanto se nella prima si constata il pericolo d'una chiusura « classista », nella seconda s'è verificato il fatto di una minore incidenza e di astrattezza, cariche di perplessità.

641. G.I.A.C.

La G.I.A.C. (Gioventù Italiana d'Azione Cattolica) è il ramo maschile italiano del movimento che consideriamo, mentre la G.F.A.C. (è il ramo femminile). È strutturato con fondamentale divisione orizzontale, per età: *aspiranti* (10-15), *Juniores* (16-20) e *Seniores* (20-30), all'interno della quale hanno luogo differenziamenti verticali per Categorie: *Studenti, Lavoratori, Rurali.*

Il *Movimento Aspirantistico* è dunque la prima formula educativa dell'A.C. Per mezzo di esso, con attività di sede, di cortile, di chiesa, si formano i ragazzi e con opera di presenza negli ambienti di vita quotidiana, si vogliono raggiungere tutti i coetanei d'un determinato ambiente, con l'ausilio di stampa appropriata per dirigenti, per soci, per simpatizzanti.

I *Movimenti Iunioristico e Senioristico* presentano una maggiore complessità, articolandosi nei *Movimenti*: *Studenti-Lavoratori-Rurali.* I giovani militanti di A.C. sono presenti nei diversi ambienti organizzati in *Raggi*, sono elementi di animazione e di fermentazione apostolica delle *Opere* di *Gioventù Studentesca - Gioventù Rurale - Gioventù Operaia*, e anche nelle organizzazioni del *Centro Turistico Giovanile* (C.T.G.) e del *Centro Sportivo Italiano* (C.S.I.). L'attività si prolunga nei *Servizi*, diversi d'impostazione da luogo a luogo, ma sempre rivolti a « servire » la gioventù italiana nelle varie esigenze religiose, culturali, assistenziali.

La forma educativa della G.I.A.C. è fondata sull'attività di Associazione e sull'efficacia formatrice dell'Azione. L'*Assistente Ecclesiastico* ne è l'alto responsabile e il formatore religioso, mentre ai *dirigenti laici* è affidata, oltre che la responsabilità organizzativa e apostolica, anche parte di quella formativa spirituale dei soci e degli aderenti.

I diversi *capi e dirigenti* hanno possibilità di formazione più intensa, personale e apostolica, in apposite riunioni e scuole.

Azione educativa

L'*azione educativa* ha luogo nelle riunioni di sezione, nel contatto personale di direzione spirituale con l'Assistente e di formazione coi dirigenti, nei ritiri ed esercizi spirituali, integrati dalla lettura e dalla vita religiosa ordinaria. Sempre è presente la preoccupazione apostolica, che deve preparare all'azione sia nelle Opere e nei Servizi, sia nella « azione capillare della Base Missionaria » (Pio XII), posizione di avanguardia di sforzo apostolico collegato con tutti gli altri rami dell'A.C., per la « consecratio mundi », delle strutture e delle persone (fine generale dell'apostolato laico).

Mentre il movimento aspirantistico si è arricchito di tutta la pienezza operativa, ricreativa, ecc. dello scoutismo, i movimenti dei più adulti vanno utilizzando i contributi delle moderne tecniche di inchiesta e di discussione. Le attività culturali, ricreative, sportive, di per sè esulano dai compiti diretti dell'A.C. Tuttavia sono in pratica indispensabili come attrattiva e come integrazione.

L'azione

La formula *formazione nell'azione* vale un po' per tutti i soci. Perciò si tende a rendere dinamiche le manifestazioni di sede. Ma ancor più si rivela efficace nell'azione apostolica d'ambiente, dove l'impegno dell'esempio, della parola, del servizio, del dovere tecnicamente e moralmente perfetto, sono banchi di prova d'alto valore. (Per questo il giovane di A.C. deve essere formato a ideali di largo e alto umanesimo cristiano, così da offrire un esempio d'azione simpatica e conquistatrice). Però è attuata soprattutto nella partecipazione alle responsabilità della direzione e organizzazione a servizio del gruppo, come anche dei più vasti ambienti d'un Oratorio, d'una Parrocchia, d'un Istituto, ecc. Generalmente è questa la via che porta alla rivelazione e alla prima maturazione di numerose vocazioni sacerdotali, religiose, sociali, politiche, ecc.

Anche la G.F., con le sezioni delle Beniamine, Aspiranti, Giovanissime, Effettive, assolve un grande compito educativo, specialmente negli ultimi anni, in cui ha manifestato una grande aderenza alle vere situazioni personali e sociali della gioventù femminile.

4. - Lo Scoutismo.

642. Metodo educativo completo

È un metodo educativo completo, con principi, mezzi, forme e strutture caratteristiche, innegabilmente geniali. Da tutti i pedagogisti lo si ritiene una delle metodologie più perfette.

Esso perciò fiancheggia con formula educativa originale l'opera educativa ufficiale, sostituendola, o almeno sempre validamente integrandola, negli aspetti altrove deficienti o poco curati della *formazione del carattere personale* e della *compiutezza virile dell'uomo di fronte alla vita.* Per questo lo scoutismo ha trovato favorevole accoglienza in ogni parte del mondo, ed entra a completare le istituzioni giovanili cattoliche, soprattutto quando assume la fisionomia di reclutamento e di azione che gli è propria all'interno di oratori, di collegi, di scuole, ecc. (5.562.000 nel 1953).

Sorto in ambiente protestante, permette, e anzi esige che la originaria religiosità sia dimensionata secondo la confessione presso cui è organizzato. Per questo ne fu possibile la diffusione in ambienti cattolici.

Alla sua origine sta l'eccezionale personalità di Baden-Powell (1857-1941), così profondo e serio conoscitore della vita moderna e della gioventù, da poter lanciare questo meraviglioso ponte di preparazione di uomini completi, salvati dal livellamento mediocre ed egoista.

... per una personalità integrale

Lo scoutismo di Baden-Powell ha magnificamente compreso la psicologia del ragazzo e dell'adolescente, elaborando una complessa e completa « tecnica educativa » corrispondente. L'educazione è diretta all'espansione della personalità del giovane, interpretandone le disposizioni e le inclinazioni naturali, ma in maniera

valida per la preparazione d'una personalità disponibile per l'inserimento nella società, e ricca di moralità.

643. Metodo attivo di educazione morale

Perciò alla base del metodo scout sta il *giuoco*, articolato e sviluppato progressivamente secondo le sensibilità in evoluzione, in modo da essere sempre fedele interpretazione e manifestazione dell'intima natura dinamica: largo campo alla fantasia, all'avventura, all'esplorazione osservatrice e imitatrice nel pieno campo della natura viva, all'azione che impegna e espande le risorse d'ognuno, e che poco per volta metta lo scout in grado di bastare a sè per poter aiutare e servire gli altri. La socializzazione vi è concreta e attiva (« in una banda moralizzata »), l'iniziativa e la responsabilità che ne conseguono son affidate a giovani capi, e ogni impegno è assunto in cambio della fiducia ricevuta.

Nonostante le apparenze naturalistiche di qualche imperfetta attuazione, lo scoutismo « è eminentemente un metodo attivo d'educazione morale » (HUBERT). Anzi la sua alta validità d'efficienza pedagogica sta appunto nel fatto che la moralizzazione della condotta non è sovrapposta quasi dall'esterno, ma viene fatta cogliere ed esercitare nell'immediatezza delle azioni più adatte e più spontanee per l'età giovanile.

Sugli altri metodi educativi lo scoutismo ha un notevole vantaggio di aderenza psicologica giovanile, di larghezza d'interessi che spiega come oggi siano larghi i suoi influssi ad esempio nell'A.C. (età aspirantistica) e nei movimenti affini. Questi lavoravano per lo più su un tipo di giovani cui era stata tolta la spontaneità, e l'istruzione, moraleggiante o tecnico-utilitaristica, vi prevaleva. Al contrario nello scoutismo prevale l'azione.

Lo scoutismo è *metodo attivo* più di qualsiasi altro perchè, affermando e promuovendo in pratica il primato della formazione dell'uomo, del carattere dell'uomo, lo avvia *nella spontaneità dell'azione* all'iniziativa personale, alla tenacia, alla resistenza attiva alle forze della natura, al dominio di esse, alla lealtà personale, al senso della responsabilità, alle virtù sociali e civiche.

Incorniciate da forme esteriori a loro volta intimamente rispondenti alla psicologia giovanile, operano educativamente la *Promessa*, la *Legge*, la *Buona Azione*, l'*attività del campo*, la *vita di squadriglia*, il *sistema dei Capi*, il *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.

644. Limiti e pericoli

I pregi dello scoutismo sfiorano però anche qualche pericolo che un esame pedagogico deve mettere in evidenza. Non tutta la morale può sbocciare spontaneamente dalla vita, ha bisogno di stimoli, di integrazioni, di fondazione dottrinale, quali solo una *istruzione sistematica* può dare. E la perfezione della natura si coglie nell'*apertura religiosa*, anzi, storicamente, solo nell'apertura *cristiana*. Ove mancasse questo duplice compimento, non dando il giusto posto all'insegnamento (pur con metodi e mentalità adatte allo stile scoutistico, quindi sempre in clima di alto realismo e attivismo) morale e religioso, si cadrebbe proprio sotto l'accusa di naturalismo, per l'eccessivo rilievo dato agli impulsi, alle inclinazioni interiori e all'ambiente esterno, preordinato, anche se felicemente influente.

Per riuscire effettivamente educativo esso deve inoltre curare d'integrarsi con perfezione nelle altre istituzioni educative (famiglia, scuola, Chiesa) in quanto condivide con esse l'impegno educativo. Deve curare sommamente l'integrità educativa quando opera da solo, così che *l'uomo della natura*, ch'esso forma, sia anche l'*uomo della società e della soprannatura, della civiltà e della cultura.* E qui cade a proposito un'altra accusa di tendenza alla povertà di idee e di apertura alla problematica spirituale, sociale, culturale.

Lo scoutismo genuino attua i pregi ed evita i difetti. Così può continuare ad essere una magnifica scuola di virilità, scuola di capi e 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.

645. Organizzazione e azione

La sua crescente applicazione in collegi e in istituti di rieducazione, ne rivela oggi nuove risorse della intima validità.

Il sistema educativo scoutistico si articola nelle tre fasi ascendenti: il *Branco dei Lupetti* (8-11), il *Riparto Scout* (esploratori, 12-18), il *Clan dei Rovers* (17 in avanti). La selezione dei soggetti non può essere cieca. Requisiti di corpo e spirito devono dirigerla, sia per la loro presenza, sia altre volte, per la necessità di svegliarli e promuoverli, quando il sistema è usato per le sue risorse rieducative. Un'altra selezione avviene lungo il cammino.

Già nelle prime due fasi, ma soprattutto nella terza dei *Rovers* lo scoutismo rivela la necessità di integrazione.

La sua pretesa socialità di servizio si può risolvere in una certa asocialità caratteriale, l'azione può minimizzare la cultura, le distinzioni possono diventare stranezze, la maggiore abilità operativa può tradursi in ostentata superiorità, la maniera e una certa megalomania di *clan* possono minare la formazione di personalità complete. Tutti questi pericoli vanno accuratamente segnalati e superati con tempestive aperture, con integrazioni e inserimenti.

5. - Gruppi giovanili.

646. Le *forme associate di libera formazione e attività*, anche se direttamente o indirettamente collegate in più vasti organismi, sono una caratteristica della nostra età. Segnano inoltre per sè un progresso notevole, degno di attenzione, di promozione, di intervento, di sostegno e di guida.

L'indole varia di tali gruppi fa sì che vi si possano trovare sfoghi per tutti gli interessi, per tutte le preferenze.

Si possono considerare in genere come sviluppi più maturi e meglio strutturati degli incontri spontanei del giuoco, delle bande giovanili, delle prime manifestazioni sportive, della più o meno larga cerchia di amici.

I gruppi giovanili nascono per la comunanza di più seri ideali, di più maturi interessi, e perciò sono un fenomeno della giovinezza propriamente detta. Dai più sono giudicati oggi un'*indispensabile fattore di integrazione e di conclusione educativa*, soprattutto in quanto sono la prima palestra di selezione, orientamento, maturazione delle sensibilità e delle attitudini speciali. Favoriscono e sviluppano l'iniziativa responsabile, segnano la via d'ingresso nella vita attiva, impegnano utilmente per tempo le forze collegate delle nuove generazioni ricche di promesse.

È purtroppo da lamentare che la loro *diffusione* non sia da noi ancora sufficientemente larga. Il numero crescente dei partecipanti segnerebbe un passo innanzi, frutto e preludio dell'aumento anche dei buoni dirigenti. L'educazione ordinaria deve anticiparne l'esperienza nel proprio ambito, e indirizzarvi e prepararvi i propri elementi. Le generazioni adulte devono fare ogni sforzo per capirne l'utilità. Pur rendendosi conto dei pericoli, devono ancor più rispondere al bisogno di aiuto, di assistenza, di direzione e di correzione, ma soprattutto di fiducia e di sostegno.

I *princìpi* che reggono la formazione educativa di questi gruppi sono largamente 647.
studiati dalla psicologia, dalla sociologia, dalla pedagogia. Se ne studiano la composizione spontanea, le leggi di strutturazione interna, e soprattutto la tecnica della direzione e d'attività. L'*estensione* è assai vasta, oggi felicemente segnata dal superamento dei primi gruppi di tipo sportivo, ricreativo, verso forme più impegnative interessate ai più vasti problemi di vita e di cultura, come clubs e forums del cinema, della lettura, della TV, del teatro, gruppi turistici, sociali, politici, caritativi, apostolici, di coltura generale, ecc.

È assai delicata l'eventuale presenza e funzione dell'*adulto educatore* all'interno di questi gruppi. Si richiede da lui competenza e comprensione, non gli si concede altra autorità al di fuori dei valori positivi di cui è portatore, si vuole in lui un culto sommo della verità e della giustizia, pur accettandone la moderazione del realizzatore esperto delle difficoltà concrete.

Tra le forme principali ne possiamo ricordare alcune.

1) *Gruppi sportivi e ricreativi.* 648.

Ogni paese, città o rione, a volte anche bar e ritrovi, scuole, ecc., ne sono forniti. Dal punto di vista negativo l'esperienza ne segnala i pericoli rappresentati dalla facile presenza di adulti corrotti e corruttori, di venalità e facili illusioni, di sacrificio dei doveri di lavoro, di studio, di vita religiosa, del turpiloquio e della bestemmia. Non c'è altro rimedio che organizzare tali gruppi in ambienti buoni o da parte di adulti di sicura competenza tecnica e di sicura moralità e validità educativa. La necessità d'essere appoggiati e sostenuti, la stima verso i dirigenti capaci, permettono facilmente tale rimedio, anzi preparano il cammino verso una vera formazione, specialmente tra ragazzi e adolescenti. L'adunanza dei dirigenti o dei soci dei gruppi rende possibile l'introduzione di considerazioni d'indole formativa d'ogni genere, purchè fatte con sobrietà, con positiva comprensione dei valori umani, facendo appello anche al vantaggio di rendimento atletico. Attraverso organismi centrali, come in Italia lo CSI, è facile immettere questi gruppi in rapporti vantaggiosi sia per l'espansione tecnica, sia per gli aiuti formativi. L'immissione di elementi giovanili specialmente preparati, soprattutto in qualità di capi, è di tale vantaggio da risultare una delle più attuali forme di apostolato. La direzione tecnica laica offre il vantaggio che il sacerdote, nei casi in cui fosse interessato, possa limitare la responsabilità tecnica al minimo, e possa potenziare l'opera educativa.

Per quanto è possibile andrebbero nuovamente potenziati i gruppi ginnici e d'atletica leggera, più favorevoli ad un impegno della personalità totale, più educativi per l'impegno prevalente della prestazione individuale, e per l'esigenza di accurata preparazione. Anche l'alpinismo è tra le forme collettive più educative, per l'autosufficienza che richiede e per l'influsso sulla tempra del carattere.

649. 2) *Clubs o forum cinematografici, televisivi, di lettura.*

Sono fattori importanti della sensibilizzazione, dell'educazione, della piena comprensione dei valori totali contenuti in queste espressioni della civiltà moderna. Anche a questo proposito inutile deprecarne passivamente i pericoli, denunciandoli senza entrare positivamente in campo. Esistono oramai *organi di coordinamento nazionale,* e si vanno moltiplicando i *gruppi locali,* per lo più appoggiati a istituti scolastici, o a movimenti giovanili. La *difficoltà* più notevole è rappresentata dalla scarsità dei mezzi, e dalla mancanza di competenti e dirigenti. I *pericoli* stanno soprattutto nella assenza di criteri etici di valutazione e di selezione, nel parzialismo degli aspetti presi in esame, per lo più solo formali o genericamente contenutistici. La loro *attività* può andare dalla semplice presentazione programmata, a vera e propria collaborazione d'interpretazione e valutazione. Sebbene sia pericoloso che facilmente i giovani si atteggino a persona matura, tuttavia bisogna anche dar loro fiducia per un'autentica maturazione che permette di estendere e approfondire l'attenzione e gli interessi, al di là di qualche situazione scabrosa. La presenza degli adulti e la loro attiva partecipazione potranno diventare potenti mezzi per l'avvio e l'introduzione prudente e progressiva ai grandi problemi della vita e della società.

650. 3) *Gruppi d'azione sociale e politica.*

Vanno dalla semplice conversazione divulgativa e informativa con qualche conseguente azione comune, fino a veri *centri di studio,* germi di iniziative giovanili destinate ad inserirsi vitalmente nel dialogo pubblico (esempio del gruppo de « Il Mulino » di Bologna). I primi sono propri degli ambienti di giovani operai o studenti alle prime prove del contatto con la vita della comunità. Sono innegabilmente segno di maturità, di riflessione, di senso di responsabilità e di volontà d'impegno, soprattutto se riescono a superare l'accademica discussione per venire alle conseguenze dell'azione. Ideale sarebbe che tutti fossero ispirati ai principi sociali cristiani. Molta comprensione va mostrata verso tutti i movimenti democratici e sensibili a vera volontà di maggiore giustizia sociale, soprattutto se disposti più all'azione che alle disquisizioni o ai proselitismi ideologici. Facilmente i giovani in questi gruppi rivelano un certo estremismo di posizioni, una certa durezza di giudizio, volontà di energici interventi. Sentimenti da incanalare, non da spegnere. Anche la giovanile baldanza non deve impedire di cogliere e coltivare a buon fine la generosità di fondo. Soprattutto i giovani più colti peccano in argomento d'un certo verbalismo, di rifiuto di tutto il passato, di eccessive revisioni culturali, prive di accettazione o almeno di critica aperta valorizzazione del passato. La tentazione di ricominciare tutto da capo, se è un bene in quanto ripone i problemi dal fondo, può anche impoverire e disperdere belle intelligenze nella pratica inconcludenza costruttiva.

651. 4) *Conferenze di S. Vincenzo e gruppi caritativi.*

Sono innegabilmente *forme d'educazione ad un cristianesimo sociale impegnato e operante* introducendo alla conoscenza e alla riflessione sulla realtà e sui bisogni della miseria materiale e spirituale, e favorendo spesso un incontro con Dio mediante l'amore del prossimo.

Spesso sono fattore di selezione dei giovani più sensibili in un ambiente di scuola o di lavoro, non senza ripercussioni favorevoli sulla totalità dei compagni. Anche

collegi, oratori, associazioni varie vi troverebbero un potente fattore di integrazione formativa.

L'opera dell'*educatore* in questi gruppi caritativi deve essere sobria. I principali problemi che deve risolvere riguardano l'affiatamento del gruppo, l'appianamento dei contrasti, l'indicazione di vie più sicure di soluzione, salvando sia dagli ottimismi faciloni, sia da pessimismi deprimenti e scoraggianti. Inoltre deve con la sua maturità portare i giovani alla esatta valutazione delle situazioni e della psicologia degli assistiti. Ugualmente è importante aiutare i giovani a portare la loro opera dal piano della pura esuberanza attivistica giovanile, non priva d'un certo spirito d'avventura e di rischio, ai più alti piani della socialità, della carità umana e cristiana, e finalmente della fede e della religiosità. Su tali piani deve essere progressivamente portata anche l'azione assistenziale.

5) *Gruppi residenziali.*

652. Sono una formula diffusa in questo ultimo cinquantennio specialmente in paesi anglosassoni, ma con attuazioni varie. Si tratta di gruppi di giovani, per lo più diretti e guidati da adulti, che si recano in un ambiente per dimorarvi temporaneamente, ma a scopo di *studio* e di *scambio di impressioni e di idee*, mediante l'osservazione diretta e a volte la partecipazione al ritmo della vita, sia a scopo di portare il *contributo del proprio aiuto* nella soluzione dei problemi locali (caso di professionisti più preparati), sia a scopo di *mutua conoscenza e fiduciosa stima sociale* (paesi con diversità sociale, razziale, culturale, religiosa molto accentuate).

653. **Comprensione tra giovani e adulti**

Osservazioni. 1) È necessario aiutare i giovani ad evitare i pericoli d'una ingiusta reazione contro le passate generazioni, d'una pretesa di ricominciare in tutto da capo, ignorando il già fatto e pretendendo di giudicare e riformare l'universo. Bando agli estremismi, agli angoli visuali ristretti, alle utopie. Tuttavia è cosa ottima *dar fiducia alle generazioni nuove*, aiutandole con piacere a maturare in vista dei compiti direttivi ed esecutivi oramai vicini. I gruppi giovanili sono la migliore palestra di avvio. Lì si forma e si concreta il coraggio audace, si acuisce l'occhio giovanile che intuisce con maggiore verità e purezza gli ideali, vengono stimmatizzati inesorabilmente il male e i compromessi. Tale fiducia fa accogliere favorevolmente anche la moderazione saggia degli anziani quando si tratta delle concrete realizzazioni nei limiti della possibilità e delle convenienze. 2) Gruppi giovanili *misti*? I gruppi giovanili sono per sè fattore di larga socializzazione, di serena integrazione di apporti. Per gruppi misti si possono intendere quelli che sono costituiti da giovani di varia *età, condizione sociale e culturale*, e *sesso*. Una certa uniformità d'età è necessaria, per poter costituire un'intesa di lavoro, di esecuzione, proporzionata a interessi comuni. Quanto alla *condizione sociale* sarebbe altamente auspicabile l'incontro di tutta la gamma sociale in nome dell'età e delle sensibilità comuni, e anche di una possibile integrazione d'apporti di pareri e di qualità d'esecuzione. Lo stesso si dovrebbe dire delle diversità culturali. Ma queste in alcuni casi condizionano gli interessi, e in molti campi differenziano anche i problemi e i livelli d'inserimento dinamico nella società. Sarebbe però auspicabile che nei limiti del possibile si formassero (ad es. in ambiente cattolico) gruppi misti, principio di una mutua conoscenza, di un mutuo interessamento, di un'azione comune in nome di ciò che unisce, maggiore di ciò che divide.

Gruppi misti ?

Quanto ai gruppi misti per il *sesso*, la cosa è certamente da escludere nell'ambito sportivo (almeno nel momento della esecuzione) e negli altri gruppi per giovani d'età immatura (tolte le necessità imposte o favorite da situazioni scola-

stiche). In età giovanile più matura, la grande parte delle attività andrebbero svolte con contributo dei due sessi. E ciò avrebbe il grande valore educativo di *avvicinarli proprio sul campo di interessi seri*, impegnativi, o anche largamente giovanili, col risultato della mutua conoscenza e stima, e dell'avvio d'una collaborazione e integrazione su un piano degno della più seria collaborazione.

Le difficoltà innegabili vanno superate sia con la *preventiva formazione dei soggetti*, sia con la *presenza di adulti* educatori. Ma non devono far rinunciare al vantaggio dell'avvio di una nuova convivenza meno scipita, dell'apporto dei contributi ai compiti comuni della virilità e della femminilità. Questo vale per i gruppi culturali, artistici, caritativi, sociali, attivi. Ma la soluzione concreta non può essere che particolare, giudicata volta per volta.

6. - Gruppi e associazioni interne.

654. Opera di integrazione e attivizzazione

Sono un fattore di *integrazione* e di *attivizzazione* dell'opera formativa dei collegi e dei seminari. Si è visto come un difetto grave di questi ambienti sia la deficienza di iniziativa e di compiutezza larga di interessi e azione. Ebbene la costituzione di speciali gruppi con varia finalità, porta un notevole contributo di soluzione.

La forma più comune è data dall'inserimento nell'istituto di associazioni esterne. Così si hanno le Associazioni interne di Azione Cattolica, Gruppi di Scoutismo, ecc. Questa forma ha il vantaggio di usufruire dell'organizzazione generale partecipandovi variamente, di preparare i giovani all'inserimento in esse all'uscita dal collegio. Gli inconvenienti d'un'ingerenza estranea si superano con speciali convenzioni e con la immediata suprema direzione da parte del Superiore interno.

Motivi diversi, e specialmente l'indirizzo « federalista » assunto oggi dall'A.C. ha dato incremento a *movimenti interni autonomi*, come le Congregazioni Mariane (gesuiti) e le Compagnie Religiose (salesiani), con indirizzo apostolico interno e mezzi di preparazione all'azione futura.

L'introduzione di gruppi con attività di iniziativa di studio e azione, con collegamenti più vasti, ha luogo anche nei *seminari*. Il concetto non è di aggiungere formazione a formazione, ma di integrare la formazione *ricevuta* con una formazione *conquistata*, di concentrare l'attenzione su problemi e con una formazione « conquistata », di concentrare l'attenzione su problemi e settori che integrano le attenzioni generali, fornendo modi di nuove sensibilità, competenze, vocazioni, e anche di più aderente preparazione. Infatti l'esperienza del *Gruppo spontaneo di funzionamento giovanile* nella fondazione, direzione, azione, è un'esperienza formativa *insostituibile*. L'esercizio della libera discussione, dello studio d'un problema e la sua soluzione definitiva coll'apporto di molti, l'assunzione di impegni collettivi, sono fattori di integrazione attivistica delle personalità in sviluppo, che minaccerebbero di rimanere nel grigiore della passività supina, inette alle future responsabilità. Oggi poi il principio della integrazione e del coordinamento reciproco è uno dei segreti della riuscita delle grandi iniziative.

Esperienza educativa insostituibile

Nei collegi sono da favorire gruppi devozionali e apostolici, ma anche ricrea-

tivi, culturali e sociali; nei seminari gli stessi gruppi possono e devono concretarsi attorno alle esigenze di preparazione all'attività specifica. I superiori devono appoggiare questi moti dal basso destinati a portare un insostituibile contributo alla loro azione. Anzi devono esserne essi medesimi i promotori e gli animatori, intervenendovi e aiutandoli, senza far loro perdere la fisionomia di « cose dei giovani ».

CAPITOLO IV

PROBLEMI DI ORGANIZZAZIONE ESTERNA

LA DISCIPLINA

655. Fattori comuni: Ogni forma e istituzione educativa assume la propria struttura organizzativa, determinata dalla natura e dalla qualità dei soggetti e del rapporto, dal numero, dalla finalità. Famiglia, scuola, collegio, associazione giovanile, gruppo, istituzione d'assistenza o di rieducazione, ciascuna forma ha le sue intrinseche esigenze.

Educatori I *fattori comuni* da considerare però sono abbastanza uniformi, almeno nelle grandi linee.

a) *Agenti personali* del rapporto sono da considerare il personale educatore e i soggetti da educare, ognuno con la propria natura e condizione, con tutte le varianti che l'età, e altri elementi determinano.

Fini *b*) *I grandi fini dell'educazione* si possono indicare come: *accrescimento* fisico e *acquisizione* di abilità e resistenza; *maturazione* psichica; *integrazione* affettiva personale e sociale; *istruzione* culturale; *formazione* del carattere e della personalità morale; *inserimento* sociale generale e vocazione; formazione del vero e perfetto cristiano. Si ricordi che tali fini non devono restare nell'astratto, ma essere calate nel concreto della personalità e della sua situazione storica interiore ed esterna.

Funzioni *c*) Le *funzioni educative fondamentali* sono lo *sviluppo* e la *maturazione* (fatto di « natura »), la *formazione* (fatto di « cultura »), l'*autoaffermazione* (fatto « spirituale »), la *direzione* (fatto « morale-religioso »). Da altro punto di vista potremmo distinguerle come funzioni di *promozione di sviluppo* e di *correzione*, fra le quali si inserisce, mediatrice, la funzione del « prevenire ».

Mezzi *d*) I *mezzi* del processo educativo si dividono in diverse categorie. Possiamo distinguervi: mezzi *presupposti*: l'autorità, l'amore, la comprensione, la reci-

proca fiducia, l'ordine, il rispetto, l'ascendente personale, il clima di gioia, di amicizia, di comunità, l'emulazione, la sincerità; ecc.; mezzi *ben portatori di valori*: il cibo, l'aria e la luce, i beni affettivi, personali, sociali, morali, religiosi, quindi la « verità » che ne è il grande veicolo; mezzi *strumenti*: gli elementi dell'edilizia, dalle aule ai cortili, alle attrezzature, i sussidi didattici, libri, mezzi audiovisivi, riviste, gite, esperienze e osservazioni dirette, ecc.; mezzi di *persuasione e direzione*: orari, programmi giornalieri e più generali, regolamenti, disciplina, ammonizioni, e ricordo, assistenza, rimprovero, avvertimento e minaccia, lode e biasimo, punizione e premio, riconoscimento e sprone, emulazione, suggerimento e comando, domanda e consiglio, ordine e proibizione, presenza educativa, esempio e modello educativi, ideali, tutte le forme dell'istruzione, la conversazione e il colloquio, la conferenza, ecc.

Con questi fattori si struttura e organizza l'educazione, hanno origine i vari *sistemi* (includenti un'ideologia) e i *metodi* (organizzazione di mezzi in funzione di un fine determinato e di un'interpretazione organica della funzione, del processo e del rapporto educativo).

In generale si possono distinguere impostazioni organizzative metodologiche educative di cinque tipi: *naturaliste, socio-culturaliste, liberaliste, moraliste*, e finalmente *sintetiche*, cioè vere e valide.

Non potendo entrare nel vivo della delineazione dei metodi educativi nè di tipo familiare, nè di tipo istituzionale, restringiamo le indicazioni ai principali problemi: *a*) disciplina; *b*) assistenza o presenza educativa; *c*) comandi, premi e castighi; *d*) forme di governo e d'autogoverno.

1. - La « disciplina ».

656. Disciplina e educazione

La più antica accezione del termine è di natura intellettualistica e scolastica: da *discipulus*, scolaro, equivale, quindi, a *insegnamento*, direzione e guida nell'apprendimento. Da qui l'estensione ad indicare le singole materie (discipline) dell'insegnamento.

§ 65

L'astrazione del comportamento del « discepolo » nel momento dell'educazione ha portato a chiamare *disciplina* il *complesso delle disposizioni di condotta ad esso imposto*, generalmente nell'ambito d'una comunità, per ottenervi l'ordine necessario al buon andamento, al succedersi degli atti e atteggiamenti in vista del conseguimento dei fini. E *disciplina* è pure detto perciò *l'ordine* che si ottiene mediante l'osservanza ubbidiente di dette norme.

Volto interno e volto esterno

Evidentemente la disciplina pedagogica è un fatto duplice. Essa ha un *volto esterno*, che consta delle *norme d'ordine* e dell'ordine medesimo esterno che regola l'andamento d'un processo educativo, e di un *volto interno* che è rappresentato dall'*adesione del soggetto a tali norme* attuando l'ordine che gli è chiesto. Il processo va quindi, per unanime consenso, dalla disciplina esteriore alla disciplina interiore, *intellettuale* (cultura e metodo), *professionale* (abilità) e *morale* (virtù).

Qui però sorgono i problemi di quale disciplina esterna sia richiesta per la finalità interiore, e di che tipo debba essere la medesima disciplina interiore. Problemi di fini e di metodi, di impostazione organizzativa e di processo.

657. Autoritarismo antico

La *tradizione del passato* ha seguito concezioni e metodi piuttosto autoritari ed eteronomi. Il primato dei fini, la sfiducia nel soggetto, l'alto concetto dell'autorità, portava a basare la disciplina della casa e degli ambienti educativi su metodi e mezzi autoritari. Disposizioni ferree e intransigenti chiedevano efficacia alla forma dell'intimazione imperativa fino all'intimidazione, poggiando per lo più sulla sanzione di castighi e premi, punizioni anche corporali, costrizioni.

Critica

L'Umanesimo e il Rinascimento hanno portato un nuovo clima, mentre i pedagogisti del tempo si fecero propugnatori d'un nuovo rapporto disciplinare, precedendo la critica successiva che nell'autoritarismo vede questi difetti: *a*) *è poco ragionevole,* basandosi su un cieco e spesso troppo parziale tradizionalismo caro alla comodità di educatori gretti d'animo; *b*) *non ha efficacia psicologica,* in quanto fa o degli inetti fra i deboli, o dei ribelli fra gli aggressivi; *c*) soprattutto è *incapace di avviare efficacemente al fine dell'autodisciplina.*

Liberismo moderno

L'*età moderna* ha conosciuto l'estremo opposto all'autoritarismo nel « liberismo » di Rousseau e dell'individualismo, che si è spinto fino a negare l'autorità e il suo diritto d'intervento. Anche forme esagerate d'attivismo e d'autogoverno hanno condotto a disastrosi risultati (l'amoralità e la delinquenza minorile delle nazioni ad educazione liberale).

658. Sintesi di autorità e libertà

Al di là del moralismo e del liberalismo, entrambi non educativi (anche se il primo per sè può ottenere risultati e il secondo ha avuto il valore d'una violenta affermazione di principio), si pone la *sintesi d'autorità e libertà*, rappresentata egregiamente in ambiente cristiano dal *sistema preventivo* autoritario-familiare di Don Bosco, dall'*autorità liberatrice* di Laberthonnière, dall'*equilibrio di ascetismo e di attivismo* di Foerster, dalle forme di *moderato autogoverno* di P. Flanagan, per non nominare che i maggiori esempi già collaudati dalla storia.

Quindi nè autorità ad ogni costo (non educativa, anche se morale), nè libertà ad ogni rischio (non saggia, non seria, non valida), ma sintesi. La sintesi poi non è cosa facile, in quanto non va ottenuta in nome di reciproci compromessi, nè di interessate mediazioni. Essa è frutto d'incontro intorno a valori oggettivi.

Questi valori oggettivi sono rappresentati: *a*) dall'*amorevolezza* nascente da rapporti di familiarità, di fiducia, di amicizia, da un ambiente di gioiosa espansione personale (atmosfera necessaria, ma da sola è elemento provvisorio, che pecca per difetto, quindi non è il centro della soluzione); *b*) dalla *doverosità oggettiva, impersonale, delle norme,* superiori all'individualità dell'educatore, e assolute per il soggetto da educare (altro elemento necessario, ma se usato isolatamente, non psicologico, non naturale, perchè soggiogante la ragione, ma incapace di cattivare il sentimento, la volontà, l'amore); *c*) dalla *comprensione* convinta della *identità terminale delle esigenze della autorità e delle tendenze della libertà.* Entrambi si ritrovano attorno ai medesimi valori, agli stessi interessi. È il principio della *valorizzazione psicologica e morale,* che mostra progressivamente al soggetto l'identità del vero bene oggettivo e soggettivo. Anzi una soluzione « pedagogica » deve rassegnarsi a partire da un'accentuazione degli aspetti soggettivi (disciplina come condizione di vantaggio personale), risalendo lentamente nel processo all'adesione al valore di doverosità oggettiva. Ancora una volta nè arresto nello psicologismo (puro interesse, suggestione, lusinga, minaccia, premio o castigo estrinseco

ai valori) nè moralismo (imposizione in nome d'un'autorità formale, non sostanzialmente compresa).

659. Disciplina presupposta

Nella prassi educativa ci sembra che due siano le condizioni e le metodologie disciplinari dominanti: *a*) Una concezione ristretta fa della disciplina qualcosa da *presupporre*, cioè un ordine da ottenere, da chiedere o da imporre, come condizione precedente di lavoro educativo. Entrando in ambiente il soggetto trova già tutto stabilito nei minimi particolari, e prima ancora di mettersi al lavoro, gli è richiesto di adattarsi alle norme disciplinari. *b*) Invece, la concezione attiva della disciplina, la vede come intrinseca al lavoro da compiere, *conseguenza crescente, progressiva d'un minimo iniziale* richiesto per conoscere ed apprezzare la validità e l'interesse oggettivo e soggettivo dei fini e delle azioni necessaria per conseguirli, disciplina poi spontaneamente assimilata e attuata dai giovani in un clima d'azione piacevole e doverosa.

... e disciplina progressiva

Le due forme devono evitare gli estremismi: arrestarsi all'imposizione e accontentarsi dei frutti ottenuti mediante essa, e d'altra parte illudersi che i giovani scoprano da sè tutte le norme del comportamento utile e necessario, e giungano a un ordine perfetto. Nei giusti limiti le due metodologie devono equilibrarsi integrandosi nella pratica, certamente però a vantaggio della seconda forma, in ogni età, ma specialmente coi più maturi.

2. - I fattori della disciplina.

660. Valori oggettivi

Secondo l'unanime concezione moderna il primo fattore della disciplina è l'*azione, convincente e avvincente, per il suo «valore» oggettivo e soggettivo.* Il giovane indisciplinato è quasi sempre un giovane annoiato, non interessato, lasciato inattivo, che non ha « capito ».

Fin dai primi anni, dalla famiglia alla scuola, alla chiesa, dal lavoro al divertimento, il grande segreto della disciplina sta nella preoccupazione e nella capacità di offrire occasioni, mezzi, forme d'*azione interessante*, motivata, piacevole, aderente alle differenti attitudini e sensibilità, alle diverse esigenze di conoscenza, di affettività, di movimento, di iniziativa, cioè alla psicologia evolutiva e differenziale.

Tale disciplina che scaturisce dalla comprensione individuale, dalla personale accettazione delle leggi d'ordine richieste dall'occupazione amata per il suo interesse, è vicinissima all'*autodisciplina*, assicurando in tal modo la massima efficienza psicologica e morale.

Regolamenti e ordine razionale

I *regolamenti* devono essere null'altro che la *codificazione* scritta e promulgata dell'*ordine razionale* sgorgante dalle esigenze individuali e comunitarie dall'educazione. Essi contengono come parte centrale la *norma d'ordine* di tempo, e spazio della vita quotidiana di più larghi periodi. Vengono completati con le *disposizioni e i provvedimenti disciplinari* esteriori, espressione dell'organizzazione disciplinare.

Sarebbe ingiusto pensare che il ragazzo sia per natura ribelle ai regolamenti e alle disposizioni disciplinari. In lui al contrario sono latenti le necessità della legge, della giustizia, dell'ordine. Queste si risvegliano non comandando allo

schiavo, ma facendo *esplicito appello all'uomo libero*, cioè alle forze organizzatrici interiori, al suo amore all'azione, al rendimento, alla formazione d'un uomo completo, alla sua fede in un ordine superiore. Ugualmente è importante *prevenire* l'indisciplina, e le tentazioni e le ribellioni, eliminando le occasioni e gli elementi e le provocazioni di indisciplina, le esosità, gli urti diretti.

Formazione morale e religiosa

La *formazione morale e religiosa* è fattore di autentica disciplina educativa. Sarebbe diseducativo per dei nonnulla chiamare in campo la personalità e la responsabilità morale e religiosa. Diverso è il significato cui accenniamo. Vogliamo dire che nella pratica morale e religiosa, nel dominio delle passioni e dei capricci, nella volontà del bene, nella stima e nella cura del proprio dovere, nel senso della presenza di Dio, con la forza dei propositi buoni, delle personali devozioni, con la fuga di compagni, spettacoli, ambienti indisciplinati, con una moderata ascesi, ragazzi e giovani guidati da un'autorità esplicitamente ispirata a motivi morali e religiosi si sentono molto sostenuti verso una disciplina convinta, familiare, perfino eroica.

661. Autorità educativa

Il ricorso all'*autorità* in quanto tale è non solo utile, ma necessario perchè vi sia vera educazione (virtù personale e morale). Però si ricordi che si tratta di un processo di maturazione, e che si richiede un'*autorità educativa*. L'autorità può imporsi in forma violenta, militare, in nome delle sanzioni di cui dispone. Oppure può fare appello alla forza doverosa, fredda, intransigente delle leggi, delle norme oggettive. O ancora può fondarsi su motivi e di ascendente personale complesso, e di validità interessante di direzione e guida. Quest'ultima forma, fiduciosa e amorevole, effettivamente invocata dai giovani, è l'autorità educatrice, a condizione però che sappia non dimenticare di riferirsi alle sorgenti ispiratrici dell'ordine oggettivo del bene e del dovere.

C'è un'*autorità esterna*, d'ufficio, legata alla natura giuridica del rapporto educativo, e un'*autorità interiore*, forza d'ascendente emanante dalla personalità psico-morale eminente dell'educatore. Quest'ultima è fatta di capacità formatrice, di padronanza di sè, di sicurezza comunicativa, di energia trascinatrice, di simpatica esemplarità d'azione, di comprensione, dedizione e sacrificio, ecc.

Alla disciplina devono presiedere le due forme d'autorità, in sintesi vivente. Se qualche volta è necessario l'appello alla prima forma senza che vi sia, o che sia accettata, la seconda, deve essere chiaro lo stato di fallimento e di provvisorietà di tale intervento, quanto mai umiliante sia per l'autorità che per la libertà. Solo ambienti eccezionali, come le carceri, o momenti di emergenza, ne consigliano l'uso prolungato. L'ordine regna, ma vale ben poco!

Per mantenere efficacia educativa, per non far nè conformisti nè ribelli, l'autorità medesima dovrà essere tutta sostanziata di motivi ragionevoli, impliciti o espliciti. Allora anche la fermezza è un pregio, specialmente se non mai disgiunta dall'amore.

662. Ordine ambientale

Un clima generale, *un'atmosfera ambientale d'ordine*, di equilibrio di ragionevole alternanza opportuna dei tempi di concentrazione nel lavoro e di svago, favorisce la disciplina, giova a tutti, sostiene gli animi deboli e sodisfa gli esuberanti. Nella disciplina meno e meglio si chiede e più si ottiene. Pulizia

e proprietà, ordine e puntualità da parte degli educatori, trattamento dignitoso e rispettoso delle personalità giovanili, libertà d'espansione gioiosa e attiva, di rispetto e impegno, di laboriosità fruttuosa ed esperta, *libertà nell'ordine*, in cui è permesso e favorito quanto piace ai giovani ed è ragionevole, relativa varietà piacevole di novità e di adattamenti, sono elementi presupposti « preventivi » e altamente educativi.

e sorveglianza

La *sorveglianza* garantisce in modo generale la efficacia dei mezzi precedenti. Il *fanciullo* ne sente e ne riconosce la piena legittimità, sia in famiglia, come nella scuola e negli istituti, per un bisogno di aiuto e di difesa, oltre che per un vago senso di appartenenza all'educatore e di inferiorità. La *prepubertà* e la *prima adolescenza* la sentono già come inutile e come limite alla propria individualità nascente. Nel *pieno dell'adolescenza* essa diventa un problema delicato, in quanto l'adolescente è prevenuto contro la sorveglianza, vista come il simbolo del soggiogamento violento dell'intima vitalità e libertà, soprattutto quando è abitualmente sanzionata da costrizioni e castighi. Il *giovane* vede nel sorvegliante il nemico dei suoi sentimenti e desideri, e in clima di reciproca incomprensione può vedere la sorveglianza come mancanza di fiducia, proprio nell'età in cui ha il più alto concetto di sè, come costrizione all'infantilismo, proprio quando domanda invece d'essere lasciato libero di fare le sue prime scelte e di assumere le proprie responsabilità e la propria autonomia.

Eppure non si può dire che la gioventù sia naturalmente nemica della presenza dell'educatore. Essa sente pure sempre il bisogno della guida, dell'appoggio, dell'affetto, dell'aiuto alla maturazione, e soprattutto il bisogno di avere vicino personalità ricche di valori formativi. È ciò che si attua quando la sorveglianza assume le forme dell'*assistenza* o *presenza educativa*. Ne faremo un cenno a parte.

Conclusioni pedagogiche.

663. Fattori della disciplina

Possiamo restringere i fattori della disciplina in tre componenti: *a*) la *personalità dell'educatore* rivestito da natura e dalle qualità psichico-morali-educative di autorità generica e specifica secondo posizione e carica; *b*) i *regolamenti* che codificano le forme dell'ordine che l'esperienza e lo studio hanno rivelate efficienti e abbastanza stabili, e le *tradizioni* proprie di ogni ambiente e istituzione educativa, traccia non scritta ma dotata di notevole stabilità più in nome dell'intrinseco valore d'efficienza che dell'età o dell'origine, utilissime per dare agli educatori e agli educandi un senso di sicurezza, un termine di riferimento, capaci contemporaneamente di garantire la conservazione dell'antico perchè valido e l'assimilazione del nuovo perchè migliore o più adeguato ed efficiente; *c*) le *disposizioni, i provvedimenti* disciplinari che articolano e regolano la singolarità concreta e sempre mutevole dei tempi dei luoghi, delle attività della condotta.

Come criteri generali si ricordino i seguenti:

664. Criteri generali: mezzo, non fine

a) *la disciplina è un mezzo e non un fine* (s'intende l'ordine esteriore). Come tale non va mai imposta per sè, ma sempre solo per le esigenze dell'azione esterna o della risonanza sull'autodisciplina morale interna;

Un relativo, non un assoluto

b) *la forma esterna* concreta della disciplina *è un relativo, non un assoluto*. Non esistono schemi assoluti. Questi sono determinati dai *luoghi* (disciplina della chiesa, della scuola, d'uno studio, del cortile), dall'*età* dei soggetti, dalla loro *maturità* morale, dalla loro *vocazione*, dal loro *numero*, dalla *personalità dell'educatore* (padronanza di sè e dell'ambiente), dal genere dell'*attività* in corso (preghiera, compito, spiegazione, esperimento, gita d'osservazione), dal *sistema educativo* (totale dipendenza autoritaria o autogoverno), ecc. Riguardo all'età, ricordiamo a proposito degli adolescenti, che sarebbe ugualmente errato trattarli ancora da bambini, o già da uomini pienamente padroni di sè. La virtù sta in mezzo. E ancora nei limiti del possibile è molto educativo se si giunge a tener in considerazione anche la maturità personale d'ognuno. I cosiddetti *ragazzi difficili* richiedono quantità maggiore di ascendente, di pazienza, di padronanza di sè e linearità conseguente, non durezza ma neppure facile arrendevolezza, e soprattutto instancabile e amichevole presenza diretta, abbondanza di occupazioni piacevoli, disciplinatrici, interesse per il singolo, lavoro di gruppo con stimolo d'azione e responsabilità, giusto equilibrio d'uso di premi e castighi. Nelle *comunità* oggi si ritengono fattori, importanti: l'assecondamento degli istinti di organizzazione e di formazione di *gruppi* che fissano concordemente i propri fini e si danno le leggi del conseguimento; l'affidamento di *incarichi particolari e individuali come elementi di responsabilità e di corresponsabilità* di fronte alla comunità; *l'autogoverno* saggio e veritiero, anche se moderato e progressivo;

Qualità

c) tutta la disciplina deve essere: *ragionevole* (nascere da oggettive esigenze d'efficienza), *umana* (fare appello alla libertà spirituale dell'uomo), *ferma* (non facilmente eludibile), *positiva* (liberatrice, diretta soprattutto a promuovere lo sviluppo e l'espansione personale), *lineare* (conseguente nei ritmi e nelle disposizioni, pur senza irrigidimenti non richiesti), *relativa* ispirandosi ai differenti fattori sopra indicati, evitando la pedanteria (distinguendo chiaramente fra l'essenziale e il secondario);

Difetti

d) la disciplina viene *compromessa e snaturata*: quando si risolve in pura costrizione o conformismo esteriore; quando è eccessivamente dura, militare, soffocante la libera espansione; quando è incerta, lassa, trattabile; quando assurge a fine ed è imposta in tutto o in parte (eccessiva) per sè; quando è compromessa da continue eccezioni, da cambiamenti non indispensabili, da alternanze presso diversi educatori, o presso lo stesso educatore in diversi momenti.

665. Presenza e personalizzazione

3. - L'assistenza come presenza educativa.

È il fattore di disciplina e di 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 la forma più generale dell'educazione, vera sintesi della genialità del suo sistema, risposta anticipata al principio moderno della *personalizzazione* del rapporto educativo anche nella forma della scuola, del collegio, del gruppo.

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 *fuzione positiva*. § 213

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 in 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 o di personale estraneo salariato. Basta esaminarne le componenti, i mezzi, i metodi.

Come *componenti essenziali* si possono considerare la *presenza*, il *valore educativo* in atto e l'*affetto* (o, secondo l'espressione cara a Don Bosco, la *amorevolezza*). 666. Componenti

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, la legge di Dio, l'invito e l'obbligo del 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 può aver luogo, costituendo il vero pregio di questa presenza che si traduce 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 di offerta e di risposta.

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 e familiarmente giovanile, 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.

667. Mezzi educativi

I mezzi disciplinari ed educativi dell'assistenza, oltre la presenza nelle condizioni suesposte, sono la *parola*, l'*esempio* e 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 i *principi* dell'*intervento* e 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.

La parola

La *parola* è l'ammonimento, il consiglio, la 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, è l'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 le valutazioni che riguardino l'arte, il cinema, il romanzo, la radio, la televisione, le scienze e la cronaca contemporanea, i problemi d'ambiente, d'età, di situazione. E non san mai con chi parlarne, liberi, compresi, aiutati!

L'esempio

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*. La presenza educativa vuole che l'educatore, dimenticando le 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 tuttte 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 concessagli per principio è la responsabilità, la direzione per il buon andamento generale e per il maggior vantaggio individuale, è il privilegio di « far meglio », di far con perfezione quella stessa vita che il ragazzo

vive come può. L'assistente diviene il « modello » visibile dell'agire e delle sue modalità, il « volto » visibile della coscienza morale.

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*. **668. Condizioni:**

Perchè il giovane ricavi 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*. **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 provocare nè l'oppressione nè una diseducatrice spersonalizzazione, se è mantenuta nelle forme di cui s'è parlato e se mira di fatto a rallentare la propria necessità e rigidità. *Famiglia, 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 disciplina, lacune assai gravi nella formazione positiva dei figli e degli alunni.

È compito esigentissimo di tempo, sacrifici, fatica, competenza.

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. **Organicità**

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. **Regressività**

669. Validi

4. - Comandi, correzioni, premi, castighi.

È impossibile entrare nella precettistica spicciola. Altri 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 ottenere l'ubbidienza, deve sommamente essere preoccupato di ciò in cui 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 all'intelligenza, all'emotività, alla volontà giovanile. Mai devono mascherare un disvalore del contenuto.

Fermezza

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.

Il giovane ama questa fermezza, la desidera, sente che è proprio quel che a lui manca, 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.

Qualche volta è meglio lasciar disubbidire, piuttosto che ricorrere troppo frequentemente a premi e castighi totalmente estranei a quanto bisognava fare o evitare.

Sobrietà

Comandare con gran *sobrietà*, con *chiarezza*, con rispettosa *delicatezza*, e sempre fidando nella *forza della logicità*, nel *valore del contenuto* nella buona disposizione del soggetto, prima di aggrapparsi alla *forza della forma* e di appoggi estrinseci. 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 motivi e ragioni. Il migliore 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.*

670.

Le correzioni. — La direzione dello sviluppo educativo è anche arte di potatura e di raddrizzamento.

La prima regola è 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.

Compiti

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 l'*appoggio* di affetto, di vera amicizia, di stima, di fiducia, necessario per superare la crisi.

Il resto della precettistica sulla correzione ha secondaria importanza.

Precettistica

Si usa 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.

671. Premi: connessione con il bene

Premi e 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. § 66

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, incarichi di 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 anche di chi non fosse giunto a risultati apprezzabili.

672.

L'*emulazione* è forza da curare, ma in forme accessibili a tutti e non nocive.

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 arrendevole 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, tristi conseguenze. § 66

Più c'è stima e amore, e più la semplice disapprovazione, la diminuzione della fiducia, delle manifestazioni di amicizia, di familiarità, sono castigo temuto e perciò efficace.

Medicinale

Il castigo educativo mira a far migliore chi ha agito male, non a dar lezioni agli altri o a riparare ordine 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. È 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. Ma 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 nei limiti detti sopra.

5. - Autoeducazione e autogoverno.

673. L'educando attivo protagonista della propria formazione

§§ 59-60

Vanno sempre più ispirando, ai nostri tempi, in tutto o in parte, i nuovi metodi di organizzazione educativa e le soluzioni pratiche del problema autorità-libertà.

Ragioni filosofiche, psicologiche e sociali hanno accentuato la considerazione dell'educando come *attivo protagonista della propria formazione*, e i metodi ne hanno tratto le conclusioni. Autoeducazione e autogoverno (che, come si è detto, possono avere un significato plausibile solo dal punto di vista metodologico) tendono all'immediato attivo impiego del patrimonio di maturità che il giovane va di giorno in giorno acquistando, fornendogli modo di partecipare alla progressiva liberazione della propria personalità autonoma. Non favorirli significherebbe portare il soggetto in braccio fino alla vigilia di lanciarlo solo e responsabile di sè nel mondo.

A parte il convenzionalismo dei termini, l'*autoeducazione* può essere ristretta alla norma di nulla promuovere nè contro la libera comprensione e volontà del soggetto, e neppure senza di esse, ma tutto, per quanto possibile, con il suo assenso e con la sua attiva adesione libera. Insomma l'autoeducazione si riferisce in particolare all'individuo, preparandolo a saper al più presto sfruttare tutti gli elementi che la vita gli offrirà per la propria autonoma istruzione ed educazione.

Autogoverno

L'*autogoverno* fu un passo innanzi, e riguarda direttamente la *organizzazione e la conduzione dell'educazione* medesima. Forme e istituzioni, lo stesso processo pedagogico, vengono a strutturarsi in concreto con l'apporto dell'*iniziativa* del giovane, ristretta o larga, parziale o quasi totale.

Il giovane è chiamato a partecipare attivamente alla determinazione della struttura dell'istituzione educativa, alla preparazione degli orari, dei regolamenti, delle varianti, dei programmi. Questo può avvenire in casa, a scuola, in collegio, nell'associazione giovanile. Generalmente in gruppi articolati, con capi e dirigenti vari, la vita quotidiana si svolge sotto la diretta indicazione e decisione immediata dei soggetti che ne hanno assunto o ricevuto l'impegno. Oltre a una certa regolazione e conduzione dello studio, del divertimento, del lavoro, i giovani sono impegnati a prendersi cura della amministrazione, della disciplina, della manutenzione, di acquisti, di pratiche, ecc.

L'autogoverno può essere di *tipo familiare* se tende a riprodurre le funzioni e le mansioni attive d'una famiglia, e come tale è usato da metodi educativi che appunto tendono ad un richiamo, a una riproduzione dell'ambiente vitale familiare. Altre volte invece è di *tipo civico* (città, villaggi, ecc.), quando tende ad anticipare nelle sue articolazioni un'esperienza di inserimento nel vivo della più larga sfera di vita sociale e delle sue cariche e responsabilità.

Il giudizio pedagogico sull'autogoverno non può non essere favorevole in linea generale. In concreto esso deve evitare due opposti pericoli: l'*eliminazione pratica dell'autorità*, e la *pura finzione* di burattini indirettamente manovrati. Il primo pericolo si evita quando l'educatore mantiene chiaramente la propria posizione, resta l'autorità suprema, e a sua volta fa parte viva della comunità, del governo, dell'organismo rinnovato, pronto ad integrare le deficienze, a riportare nel giusto cammino, pur senza passare i limiti entro i quali i giovani sanno già far da sè. Il secondo si evita operando sempre a carte scoperte. I giovani non devono meravigliarsi che tutti, anche i propri capi, abbiano bisogno della integrazione da parte degli educandi. Se non si esagera attendendosi da giovani ciò che la loro immaturità non può ancora dare, se si applica un autogoverno moderato e progressivo, non ci sarà nè pericolo nè bisogno di ricorrere a delle finzioni diseducative.

Come forma limitata all'attività di gruppi liberi, di associazioni, di particolari iniziative o attività, può essere adottato anche in ambienti che non vogliono o non possono fare di più rinunciando ad un potere centrale unificato e autoritario, come collegi, seminari, ecc.

CAPITOLO V

NOZIONI DI EDUCAZIONE FISICA

674. La *formazione della personalità totale* ha come base e come componente, per vari titoli di considerazione, la cura diretta a conservare, sviluppare e perfezionare il *corpo umano*, nel suo aspetto statico e attivo dinamico.

Infatti non solo il fisico rappresenta, con lo spirito, una componente dell'uomo, ma è *condizione* imprescindibile della nascita, dello sviluppo, dell'esercizio delle medesime vitalità superiori e perfino soprannaturali.

Vari significati

Per questo l'*educazione fisica* fa parte del processo educativo di liberazione della persona.

L'indagine pedagogica e l'uso comune hanno fatto assumere all'espressione significati diversi.

Ginnastica

1) Un'*accezione ristretta* ne limita il significato, in quanto lo usa per indicare principalmente la *ginnastica*. Il fatto ha la sua spiegazione nella storia moderna, in quanto le condizioni dello sviluppo e della sanità dell'organismo umano furono studiate da medici e fisiologi, e la cura relativa fu inizialmente affidata ai movimenti ben regolati e scientificamente determinati della ginnastica. Oggi qualcuno la pensa ancora così, ma in generale si sono diffusi orientamenti ben diversi.

Sviluppo fisico

2) Un'*accezione larga* include nell'educazione fisica, ponendo l'accento sul termine *fisico* e allargando il signicato d'educazione, anche problemi di natura fisiologico-igienica, alimentare e ambientale, curativa e pediatrica (alle volte riducendosi a questi).

Educazione fisica §42

3) Una *concezione rigorosa*, ispirata a ragioni di filosofia dell'educazione, esclude dalla educazione fisica tutti i problemi di natura igienico-medica in quanto tali, di *formazione e sanità fisica*. Riconoscendoli di competenza specifica di specialisti, essa rivendica alla pedagogia l'esclusivo compito del riesame e della direzione pratica di tali elementi in funzione della loro ripercussione sulla formazione della personalità totale e della sua morale e libera esplicazione.

Questa ultima considerazione ci sembra esatta. Però in concreto, nell'azione quotidiana, l'educatore deve occuparsi non solo della educazione, ma anche della formazione fisica, salvo il caso di far intervenire lo specialista per la consulenza generale e per i casi più delicati, e di non pretendere di apprendere le nozioni e le abilità igienico-mediche da lui richieste nella scuola di pedagogia.

Come si può ricavare dalla storia della pedagogia, il « *mens sana in corpore sano* » è stato variamente interpretato secondo le epoche e le idee dominanti. 675.

Oggi l'educazione fisica è considerata fatto assai complesso, per le molteplici funzioni che il corpo umano esercita nella totalità dell'essere e del vivere umano, e per l'addestramento dello spirito a servirsi del corpo con abilità e valore di virtù integrale.

Vediamo di delineare i principali problemi. **Problematica:**

a) Il corpo come *strumento fisico* della vita umana, chiede che siano conservati, accresciuti in quantità e maturati in qualità i fattori elementari, i sistemi, gli apparati e le funzioni. Si può riassumere tutto nel concetto di *sviluppo e sanità fisica*. Questi interessano in modo speciale i sistemi ghiandolare, nervoso, motorio, gli apparati digestivo, respiratorio, circolatorio. Si estende agli organi di senso, e nel complesso esige cure della salute, del benessere, dello sviluppo, della potenza, come substrato della vita di moto, di relazione, di percezione e risposta, per l'equilibrio della vita affettiva e per il buon funzionamento della vita psichica. I problemi concreti sono di natura *generale*, o *curativa*. Elementi ne sono i fattori igienici del *cibo*, dell'*aria*, della *luce*, degli *ambienti*, del *moto*. Quest'ultimo viene tradotto generalmente in una ristretta concezione della *ginnastica scientifica*, generale e curativa. **Sviluppo e sanità fisica**

b) Un'altra interessante prospettiva dell'educazione fisica si ha quando contemporaneamente si affrontano due serie correlate di problemi: il conseguimento della formazione fisica *in funzione diretta di finalità superiori* più ricche di spiritualità e perciò di pienezza umana, e il conseguimento della medesima formazione utilizzando appunto altre forme di attività più ricche di umanità. **Elevazione**

Così si può *orientare* la cura della sanità e della prestanza dinamica in funzione dello *sport*, del *lavoro*, dell'*eleganza del portamento o della danza*. Mentre si può al contrario chiedere al giuoco, allo stesso sport, al lavoro, alla danza, un contributo piacevole, accetto, regolabile, al mantenimento o al ristabilimento della salute fisica.

c) Ugualmente interessante sarebbe l'addestramento del corpo in quanto mezzo e strumento di *espressione* e di *comunicazione* umana. Sono aspetti lasciati per lo più all'empiria o all'estrosità personali, con limiti ben al di qua delle effettive possibilità individuali. Così d'un'educazione fisica completa farebbe parte la cura della *espressione mimica* (gesto, voce, mimica complessissima del volto e di tutta la persona) con correzione di difetti e acquisizione di abilità; la *lettura dell'espressione altrui*, sia volontaria, sia involontaria; una giusta cura e valorizzazione (fisico-morale) dell'*ornamento del corpo* (bellezza naturale e vestito), ancora linguaggio di espressione e comunicazione interpersonale. **Esteticità**

Professionalità

d) Fa parte dell'educazione fisica, generale e speciale, l'*acquisizione delle disposizioni fisiche professionali*, richieste dai vari lavori, o, anche solo arricchenti la personalità attiva e operativa, per esempio in vista dell'espressione creatrice dell'*arte* (scultura, pittura, canto, musica, danza, recitazione, ecc.).

Eticità

e) Potremmo aggiungere anche l'avvio a forme di capacità d'*ordinamento e ornamento degli ambienti di vita*, d'ordine personale e ambientale, almeno per l'aspetto operativo-tecnico. E anche può essere estesa l'attenzione al sano e retto *comportamento igienico e civile*, alla *condotta sessuale personale e interpersonale*, nelle varie situazioni evolutive e ambientali.

676. **1. - Principi d'igiene.**

Non possiamo riferirci che a concetti e norme generali e universali. Si pensi alla vita media umana prolungata da 37 a 68 anni dal 1870 al 1952 (dati di Pottenkofer), soprattutto per merito dell'igiene sociale, e si comprenderà facilmente la necessità di stimarla e di curarla.

Igiene

L'*igiene* è il ramo della medicina che mira a *salvaguardare lo stato di salute* con misure di protezione atte a prevenire ed a eliminare i pericoli, e a *migliorare le condizioni somatiche e psichiche*.

Si suole distinguere in igiene *ambientale ed edilizia, generale o di gruppo*, e *individuale o personale*. L'educazione deve fornire nozioni e abitudini soprattutto per l'*igiene personale*, senza trascurare l'*igiene di gruppo* e con qualche accenno all'*igiene ambientale*.

...ambientale

a) L'*igiene ambientale* è molto curata modernamente. Piani regolatori e leggi precise provvedono aria, luce, zone di verde e di silenzio, eliminazione di rifiuti e di scoli, disinfezioni, isolamento delle sorgenti di inquinamento. In senso più ristretto si possono includere anche le preoccupazioni edilizie degli ambienti di vita scolastica, domestica, professionale con aria, sole, pulizia, periodiche disinfezioni, acqua corrente abbondante, cubature proporzionate, rapido e perfetto ricambio, temperature non mai eccessive.

Se i responsabili degli ambienti educativi (costruzione, manutenzione) devono possedere nozioni non empiriche e consultarsi con esperti, i giovani medesimi devono essere avviati alla conoscenza delle principali norme e soprattutto al loro rispetto, anzi a contribuire alla loro osservanza da parte di singoli e delle collettività.

...alimentare

b) L'*igiene alimentare* protegge la salute con norme adatte e cure riguardo ai *cibi*, determinandone la quantità e la qualità, le variazioni ordinarie, stagionali, ecc., i pericoli, le norme di conservazione... Ragazzi e giovani devono averne una conoscenza soprattutto riguardo alla propria salute personale, in una progressiva conoscenza di sè e nell'autoregolazione prudente. Così si eviteranno inconvenienti dannosi. Se i ragazzi devono essere messi in guardia contro i pericoli della *golosità* e dell'*ingordigia*, i giovani lo devono essere contro i pericoli delle *bevande alcooliche*, degli *stupefacenti*, degli abùsi del *fumo*, dei *divertimenti* e delle *mode*, del *vizio*.

...professionale

c) Cura notevole è dedicata dall'autorità responsabile all'*igiene professionale*. Essa mira alla salvaguardia contro i pericoli delle condizioni fisiche e psichiche del lavoro, contro i danni dell'ambiente insalubre, le insidie insite nei diversi tipi di lavoro. Per consenso comune si ritiene che l'ignoranza dell'operaio, la sua insofferenza di norme e mezzi prudenziali e di difesa, sono alla base di tanti incidenti purtroppo ancora frequenti. Anche l'esosità del guadagno e alle volte la negligenza

di giuste rivendicazioni di provvedimenti, sono causa di tardi pentimenti. Per questi motivi l'educazione ha un compito notevole di illuminazione tempestiva e di addestramento.

d) *Epidemie, contagi, malattie stagionali o ambientali* devono essere oggetto di istruzione, di cura preventiva. Soprattutto i ragazzi, più sprovveduti e imprudenti, ne sono vittima. E ancora sono i gruppi di convivenza che se ne fanno portatori pericolosi per sè e per gli altri. Sia l'educazione generale, come anche una formazione specifica possono eliminare o almeno attenuare i pericoli. ...malattie

La cura speciale dell'educazione fisica in questo settore si può riassumere in modo speciale nell'*igiene personale*. Già il bambino deve essere guidato ad amare l'aria libera e l'acqua corrente, facendo largo uso di questa unita al sapone. Il giuoco assicura immensi vantaggi (anche se con qualche pericolo) se condotto all'aperto, con moto e sforzo proporzionato, con progressivo indurimento e assuefazione, capaci di temprare una salute difficilmente attaccabile. Mare e monti, o almeno campagna e vasti giardini devono purgare dagli influssi deleteri dei luoghi chiusi e insalubri. Il bagno frequente, la pulizia giornaliera abbondante, il ricambio frequente degli abiti, adatti alla stagione, la giusta alternanza del lavoro e dello svago, del sonno e della veglia (incominciata per tempo la mattina e non troppo protratta la sera), il moderato uso dei divertimenti, sono temi di educazione igienica indispensabili, e soprattutto *abitudini* da far contrarre per tempo. L'ordine e la pulizia degli ambienti hanno doppio valore quando sono curati con la collaborazione (o almeno con la conservazione) da parte dei giovani. 677. Igiene «personale»

La civiltà odierna, nelle sue abituali manifestazioni e consuetudini, non è sempre igienica. Un sano ritorno alla natura è condizione del risanamento degli individui e dei popoli.

Errato sarebbe porre i valori della sanità e dell'igiene al di sopra della morale e soprattutto del pudore. Ma ugualmente errato è il disprezzo dell'igiene in nome di false morali e di falsi pudori. Fa parte dell'educazione anche l'equilibrio in questi apparenti conflitti. Più delicate sono le disposizioni che si intendono imporre agli altri, soprattutto ai giovani affidati per la loro educazione.

2. - La ginnastica. 678.

Abbiamo già detto che è spesso identificata con l'educazione fisica. E ciò perchè ne ha costituito la prima impostazione scientifica, con esercizi rigorosamente determinati, in conseguenza di principi e studi di natura anatomica, fisiologica, igienica, medica.

Modernamente l'educazione fisica ha assunto più ampio respiro, e la ginnastica medesima ha rivelato e assunto compiti ben più vasti, nell'espansione e nella formazione della personalità umana.

Nella storia della ginnastica si possono distinguere quattro concezioni e indirizzi pratici:

a) *Ginnastica atletico-militare:* nata in ambiente tedesco, ai tempi del rinascente militarismo prussiano (JAHN) fu largamente diffusa in Francia nel secolo passato (AMOROS, iniziatore della ginnastica con gli attrezzi). Cura il risveglio delle forze vitali, e della combattività, della vigoria del corpo e del coraggio virile, mediante tecniche precise, dettagliate, complete. Provocò violente reazioni (TYRS, JAEGER). Militare

Svedese *b*) *Ginnastica anatomico-fisiologica:* e anche fisio-psicologica (LING, TISSIER), nota col nome di ginnastica « svedese ». Partendo dalla concezione unitaria psicofisica dell'uomo, tende alla sanità psichica mediante la sanità fisica e all'irrobustimento morale, con esercizi *analiticamente determinati* per ogni organo e funzione vitale (circolatoria, respiratoria, ecc.). Si basa sulla conoscenza della struttura anatomica e del funzionamento fisiologico del corpo umano, senza trascurare gli aspetti estetici e particolari finalità curative. Si possono aggiungere le integrazioni dei metodi « danesi », individuale (MÜLLER, igiene personale preventiva) e collettivo (BUKH, sintesi di giuoco e sport).

Naturale *c*) *Ginnastica naturale o educativa,* detta anche ginnastica sintetica, concreta. Inventore ne fu G. DÉMENY, e diffusore G. HEBERT. Gli esercizi sono ricondotti a movimenti continui, « arrotondati », e colti nella vita: marcia, corsa, salto, arrampicata, equilibrio, cammino, slancio, difesa, nuoto, alpinismo, sport invernali. Ambiente ideale e sintetico è la campagna libera e varia. L'Austria con G. GAULHOFER e M. STREICHER ha elaborato un'armonizzazione di stili e finalità più aderenti alla realtà della vita: esercizi di correzione dei difetti fisici, concernenti il lavoro, il rendimento, il giuoco, con attenzione al contemporaneo conseguimento dei valori estetici e morali.

Estetica *d*) *Ginnastica euritmica callistenica o artistica,* piuttosto riservata all'elemento femminile. Vi sono connessi, come guida ispiratrice o come spiritualizzazione espressiva, la musica, il ritmo, la figura. Si è al confine fra la ginnastica e la coreografia, la danza, l'espressione imitativa.

679. Come norme educative indichiamo le seguenti :

Necessaria *a*) In linea di principio bisogna far *largo posto alla ginnastica,* (componendone armonicamente le quattro forme). Soprattutto questo va ricordato nelle scuole medie e superiori, nelle università, negli ambienti educativi e ricreativi giovanili operai. E non è meno indispensabile ricordarlo per collegi e seminari, per gli istituti formativi religiosi maschili e femminili. La esclusione si paga cara a suo tempo, fisicamente e moralmente.

su misura *b*) *Ogni età* ha bisogno della *sua ginnastica,* preventiva, igienica, secondo la fase di sviluppo sia fisico che psichico-caratteriale. Deve essere più diffusa la *ginnastica curativa individuale,* previa osservazione medica e speciale determinazione degli esercizi (contro le lordosi del collo e lombare, la cifosi delle scapole, la scoliosi della colonna vertebrale, la scarsa capacità vitale e polmonare, la errata posizione della testa, gli inconvenienti dovuti al regime di vita sedentaria o immobile e chiusa o a particolari forme di lavoro professionale).

personale *c*) Somma cura va posta nel promuovere nel giovane *buone abitudini di educazione fisica* che l'accompagnino per tutta la vita *princìpi e abiti di buona tenuta del corpo,* specialmente mediante un metodo di *ginnastica personale.* È la cosiddetta ginnastica da camera, ma praticabile in forme più larghe, e forse anche più compiutamente formative, all'aperto, per lo più in sintesi con forme di atletica leggera dilettantistica e anche di moderato agonismo. L'educazione deve convincere della sua utilità (anche con dimostrazione scientifica) e praticamente fornirne l'addestramento nell'ambito della scuola. Anche la famiglia deve farsene promotrice; ugualmente le comunità educative d'ogni genere. È errato cre-

dere che il giuoco ordinario sostituisca sufficientemente tale ginnastica, eccetto giuochi più completi (pallavolo, pallacanestro, tennis, nuoto, alpinismo).

d) L'educazione fisica richiede necessariamente una *parte teorica*, vere lezioni, d'istruzione, di convincimento, d'inserimento degli esercizi fisici nella totalità della personalità, umana, morale, civile, religiosa. Ogni esercizio deve essere motivato dal punto di vista psicologico, igienico e anche psichico-morale. **Teoria**

e) Una *lezione di ginnastica completa* deve constare di *esercizi di avviamento*, di *premessa istruttiva e motivatrice*, di *esercizi di portamento e di movimento*, di esercizi di *prestazione e di abilità*, con *moderato agonismo* e *impegno di miglioramento personale*, di *giuoco e coreografia* (danza), di *distensione e reinserimento* nel ciclo della cultura e dalla vita. A parte va amministrata la forma curativa individuale. **Pratica**

f) Cultura, moralità, rispetto del pudore, civismo, elevazione religiosa personale e collettiva, umiltà e giusta gerarchia dei valori e dei tempi, completano o meglio assicurano la *permanenza su un piano educativo*. **Virtù morali**

3. - Lo sport.

Anche lo sport è ben più che un esercizio d'educazione fisica. Esso è forma particolarmente ricca di vitalità fisica, psichica, spirituale, e di finalità complesse: *affermazione, esibizione, prova, agonismo*. Da qui pregi e pericoli (negli esclusivismi e nell'esagerazione). **680.**

Tale è la sua diffusione da costituire un fenomeno tipico dell'odierna civiltà, sia come *stato d'animo* (interessamento, tifo, forma d'evasione scaricante ma poco valida), sia come *svago* (la forma più sana, col puro scopo di irrobustimento e addestramento personale di ricreazione dello spirito), sia come *dilettantismo* (altra forma sana, perchè, pur con l'aggiunta dell'agonismo, lascia facile posto a molti altri valori superiori), sia come *professionismo* (è la forma più pericolosa, per l'atmosfera di commercio, di divismo, di esclusività che vi domina).

La praticità di qualche sport è *utile per ogni educazione*, sia per il contributo all'irrobustimento fisico, alla sanità mentale, alla volontà, come occupazione del tempo libero, come prova di sè nella azione, come incontro sociale, come manifestazione e affinamento del carattere, come forma di socialità, come sfogo d'aggressività.

Gli *sport migliori* sono quelli più completi dal punto di vista fisico, psichico, sociale: nuoto e canottaggio, alpinismo, tennis, pallacanestro e pallavolo, atletica leggera, lotta, scherma, sci, baseball. Calcio e ciclismo, pur così diffusi, sono meno completi, rifacendosi dal punto di vista spettacolare e agonistico. Significato particolare hanno gli sport che implicano uso e dominio di animali (ippica) e di macchine (motociclismo, automobilismo, ecc.), come potenziamento dell'uomo e animazione del mezzo, esigenti abilità e intelligenza. La boxe o pugilato è diseducativo come professione o dilettantismo agonistico (e come spettacolo a tale livello). È molto valida come esercizio di palestra e come mezzo di difesa. Anzi nel settore della difesa si dovrebbe curare assai di più tra i giovani

un completo addestramento (es. *judo* o lotta giapponese). La caccia e la pesca sono validi quando sono ragionevoli nei modi e nell'appassionamento. Sforzo, fatica e pericolo non devono far recedere dalla pratica degli sport, a condizione che siano proporzionati, i primi senza incidere sulla sanità e sul lavoro, l'ultima senza mai cadere nel rischio spericolato. Essi non sono degli assoluti, ma sono relativi all'abilità dei soggetti e alla sicurezza dei mezzi.

L'*agonismo e la spettacolarità*, elementi quasi essenziali allo sport sono per sè fattori neutri, da realizzare in forme moderate e di valida affermazione della personalità.

4. - Il giuoco.

681. Sarebbe bene attenersi per chiarezza di concetti alla distinzione che i puristi della lingua fanno tra divertimento, *trastullo* di bambini e *giuoco* vero e proprio. Il primo ha come elementi essenziali il moto fisico, il baloccarsi dei sensi, l'individualità non organizzata, la fantasia sciolta e trasformatrice. *Il vero giuoco* incomincia solo più tardi, quando il ragazzo impegna nell'agire l'affermazione della propria personalità, gareggiando, se pure amichevolmente, a fine di esercizio o di ricreazione, o di guadagno, dove operi fortuna, ingegno, forza e destrezza. L'uso però generalizza.

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* istintiva dell'attività infantile e giovanile, disinteressata, ma a suo modo disciplinata.

Per il ragazzo il giuoco 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. Allena all'impiego e alla concentrazione continuata delle forze per la sua nota di spontaneità, valorizza forze liberamente disponibili per la mancanza di interessi utilitari specifici. Tuttavia essendo ricco d'inibizione e d'ordine, perchè a suo modo è 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 speciali* di natura fisica, spirituale o

sociale; la *qualificazione lucida* dell'insegnamento o dell'azione presentati nella forma del gioco senza risolverli in una funzione, 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 *segliendo, sorvegliando, dirigendo* il gioco con tatto che rispetti l'iniziativa e una sana libertà.

Anche per i giuochi vi è una *graduatoria di validità* umana ed educativa. 682.
Anzitutto nella considerazione *generale*. Sono da promuovere giuochi che maggiormente favoriscono il *moto muscolare*, interessando anche gli *altri apparati* dell'organismo. D'altro punto di vista eccellono i giuochi che esercitano i *sensi esterni ed interni* (fantasia, immaginazione creatrice, memoria, rapidità di reazione, di soluzione e di adattamento), quelli che implicano *rapporti sociali* di coordinamento e subordinazione, direzione e fedeltà di esecuzione, quelli che espandono e arricchiscono i *sentimenti*, che pongono a *contatto con la natura*, che esercitano al dominio del proprio corpo e delle cose materiali, quelli che sono utili all'apprendimento teorico e nozionistico e operativo-pratico.

A questo proposito è bene ricordare che ad una certa età l'educazione al giuoco 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 d'alto valore educativo.

Molte 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.

Questo è il modo migliore di salvare l'educazione durante il tempo libero e soprattutto durante le vacanze, anzi di usarne per utilissime e piacevoli *integrazioni* dell'educazione ufficiale, povera d'iniziativa e di compiutezza. Notevole è pure il contributo alla rivelazione di attitudini speciali, di gusti e doti, mentre è un'ottima preparazione per la sana e lieta occupazione del tempo libero da giovani e da adulti. Colonie, soggiorni, campeggi, associazioni e gruppi giovanili, riviste, libri, radio e TV hanno aperto immense possibilità di contributo e d'azione.

Esiste una *graduatoria di validità particolare*. Infatti è superfluo insistere a lungo sull'opportunità di giuochi diversi per ragazzi e ragazze, per soggetti di

diversa età, di diverso temperamento. Oggi si usa il giuoco anche come mezzo di espressione-osservazione e di terapia individuale e di gruppo. Difficoltà caratteriali, d'intelligenza, povertà di fantasia, di cultura, di sentimento, di capacità espressiva, tendenze alla asocialità, anche in soggetti sopradotati, ecc., si curano con la scelta di giuochi opportuni.

Ordinariamente la natura pensa alla varietà delle forme e dei contributi; ma anche lo stimolo dell'educatore offre un buon compimento.

5. - Problemi educativi comuni.

683. 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 compito: *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 espongono 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 elevino 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, unite 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, se uniti a simpatica esemplarità.

Questa battaglia non si vince dall'esterno, ma solo si vincerà quando i *buoni si fanno 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* formati 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.

CAPITOLO VI

EDUCAZIONE MORALE E RELIGIOSA
PRINCIPI METODOLOGICI E MEZZI PRATICI

684. **I. - Principi generali.**

L'*educazione morale* considerata con tutti i suoi presupposti, contenuti e riferimenti, si identifica con l'educazione come tale, è l'educazione stessa.

§§ 31-33 L'uomo in concreto *moralmente formato* è l'uomo *perfettamente educato*. La moralità è la perfezione cosciente dell'essere e dell'agire, secondo le norme naturali e soprannaturali. Per essa la persona umana diviene l'uomo *virtuoso*, materialmente mediante la conformità alla norma, formalmente mediante la coscienza e la fedeltà volontaria libera alla norma.

685. L'integralità dell'uomo *morale*, accostata con vedute parziali ha dato luogo a limitate *concezioni della metodologia dell'educazione morale*.

Intellettualismo morale

1) Un indirizzo « intellettualista » mette tutta la fiducia nell'*istruzione morale*. Lezioni, prediche, conferenze, spiegazioni personali, sono i suoi grandi mezzi E ciò può fare o per la convinzione dell'identità fra scienza e virtù, o per una illimitata fiducia nell'influsso del sapere sulla volontà. È l'illusione abituale di chi ignora la complessità dei processi formativi, la dinamica delle percezioni e delle motivazioni nella condotta umana. L'errore è grave quando il ragazzo e il giovane, « istruiti » nell'ambito della casa, della scuola, della Chiesa, sono poi abbandonati a sè, senza guida, senza offerta d'occasione d'azione e prova assistita, senza eventuale preparazione affettivo-percettiva personale. Verbalismo e logicismo destinati al fallimento. Questo indirizzo è caratterizzato dall'impersonalismo estrinsecista della formazione morale, quando la moralità è presentata come un sistema di concetti, un insieme di norme, di schemi da conoscere e da attuare, di una morale eteronoma, non fondata su un ordine ontologico dinamico più remoto di natura e soprannatura, non diretto a una riconquista interiore di ricostruzione personale, di comprensione dell'intima razionalità nell'immanenza personale della propria coscienza. L'ideale è un trascendente oggettivo astratto.

§§ 112 e 214-215

Questo « didatticismo » educativo morale fa più affidamento sulla scienza che non sulla coscienza, illudendosi che imbottire la prima significhi già sviluppare e formare la seconda. Le *lezioni di morale*, teoriche, hanno una innegabile funzione, ma non bastano, soprattutto quando si riducono a insegnare in nome dell'autorità e dell'ubbidienza « che cosa è comandato », « che cosa è proibito », forse anche unendo immancabilmente la debita sanzione.

Tale metodo può far delle coscienze servili in coloro che si piegano all'autorità senza comprensione nè intimità. Può far degli anarchici in coloro che naturalmente sentono il peso dell'autorità e che vi si ribellano in nome della personale libertà. Dove non giunge l'indicazione esplicita, il giovane crede di essere al di fuori della morale. Crea la tendenza al conformismo, al legalismo, all'estrinsecismo morale. L'abitudine ad assoggettarsi senza capire, forse anche rimpiangendo una agognata liberazione, pesa lungo tutta la vita come una minorazione morale, in una specie di muta rassegnazione, di fatalismo. L'uso di generalizzazioni, di espressioni e ragionamenti da adulti, causa incomprensione e deformazione della autentica « coscienza personale » del bambino e del ragazzo, rispetto alla gravità delle mancanze, e al significato morale di certi comportamenti (come quando si parla di volontà perversa di fanciulli, o di peccato grave di impurità di impuberi).

Anche la fondazione « oggettiva » in un ordine dinamico di natura, la spiegazione delle ragioni, se non sono ricostruite dall'interno della personalità, non perdono la loro nota pericolosa di estrinsecismo, cioè di tradita moralità, fatta sì di adesione a un ordine oggettivo, ma senza implicare anche la viva partecipazione della personalità razionale e volitiva.

686. Intuizionismo morale

2) Una reazione ai metodi intellettualistici e verbali, è rappresentata da coloro che esaltano la *spontanea automoralizzazione* di cui l'uomo, e perciò anche il fanciullo e il ragazzo, sarebbero capaci. È la traduzione metodologica dell'*intuizionismo* morale. Un'eccessiva fiducia nell'onestà e nelle capacità innate, per lo più in realtà intese in senso « passivo », come deposito ricettivo, porta a credere che le « esperienze vissute » siano la migliore fonte di formazione degli abiti morali. Sia che si creda nella forza decisiva dell'esempio offerto dall'ambiente ordinario di vita sociale, sia che non credendovi si creino ambienti artificiali di vita ideale carica di moralità « oggettiva », si ha piena fiducia che tale esperienza quasi passiva della vita « morale » depositi lentamente nel giovane abiti di moralità.

Abbandonato alle spinte della naturale spontaneità, il ragazzo che apre gli occhi alla realtà di una vita ideale, vi trova la propria strada; in essa la coscienza interiore, soggettiva, prende progressivamente possesso di sè.

Dopo gli antecedenti di Rousseau e di Basedow e l'autogoverno di Tolstoi, il principio fu ufficialmente adottato dai metodi attivi. Anche l'insistenza d'altri sul valore formativo dell'ambiente, delle tradizioni, dell'esempio, dell'avvio tempestivo alla acquisizione delle buone abitudini, può nascondere una simile tendenza. L'immissione dei giovani in ambienti educativi moralmente preordinati, nei quali l'azione morale, la condotta, un clima morale negativo e positivo sono affidati quasi totalmente a regole disciplinari, a schermi e comportamenti proposti o imposti dall'esterno, nasconde una tendenza di tipo educativo-intuitivo.

Nel primo caso, in ambienti poveri di oggettiva moralità, bisogna notare l'illusione d'una nascita sufficiente di essa dalla spontanea azione giovanile. Nel secondo caso si nota il pericolo di formare delle figure morali stereotipe, passive, eteronome, conformiste, protette dal male solo fino alla sua assenza materiale, e costrette o

portate al bene fino a che restano in piedi le suggestioni o le spinte esterne di massa o d'ambiente. Il perenne infantilismo si manifesta nel fatto che non si additano mai dei fini in una vasta traccia, ma sempre solo si chiedono dei comportamenti e delle assuefazioni.

687. Formalismo morale Laicismo

3) Recentemente si è affermata una nuova direzione metodologica: al centro non stanno più nè norme insegnate, nè azioni offerte o richieste. Al loro posto è promosso un *formalismo morale* di nuovo tipo. In una *pars destruens* si tende a sottrarre il giovane da tutti i preconcetti passivamente subiti (dommi) sia di tipo morale, che religioso, sociale, per riconquistare il senso di una nuova individualità centrale autenticamente libera, capace di porsi perciò pienamente autonoma di fronte a sè e alla vita. Nella *pars construens*, ognuno per conto proprio dovrebbe ricostruirsi un patrimonio interiore, personale, libero, convinto, cioè autenticamente e unicamente « morale ». Le nuove virtù cardinali sono la libertà di spirito, il senso critico assoluto, l'esasperato individualismo della coscienza pur con debiti riferimenti sociali. Come si vede è l'orientamento promosso dalla pedagogia laicista, problematicista, che, vantandosi d'un nuovo « vero » attivismo, è certamente abile nel demolire, ma incapace di riedificare.

§ 67

688. Integralità

Una metodologia valida d'educazione morale non può decidersi nè per il primato della *parola*, nè dell'*azione*, nè dell'*interiorità*, ma deve comporsi di tutti e tre i fattori, e ancora nel concreto unitario della totalità della personalità nella totalità della vita e delle sue relazioni.

Istruzione

L'*istruzione* per la conoscenza d'un *ordine oggettivo di realtà ontologica dinamica* umana (personale e sociale), cosmica e teologica, delle *norme di giudizio* (generale e particolare) di bene e del male, di un *complesso d'azioni e di comportamenti virtuosi* da eseguire in un dato modo da una data natura per un dato fine, della *nota d'obbligazione* che al di là degli interessi e degli estetismi metafisici ha il suo ultimo fondamento nella volontà razionale di Dio, dell'*integrazione dell'ordine dei fini, degli atti, dei mezzi, della virtù e delle intenzioni morali in Cristo*, resterà sempre la base, il punto di partenza ineliminabile d'una formazione morale.

riflessione e convinzione

L'intellettualismo però deve essere superato. L'istruzione è punto di partenza di un processo educativo che prosegue verso la promozione della *riflessione razionale personale* (coscienza morale), dello *slancio del cuore*, arricchito di sentimenti di generosità, di amore del bene generale e particolare (amore però rischiarato dalla riflessione e mantenuto dalla tensione della volontà), dell'*adesione della volontà* al bene da scegliere e da attuare con perseveranza contro ogni ostacolo.

Dopo i contributi decisivi dell'odierna psicologia si è affermata sempre più la convinzione che l'educazione morale sia un fatto sintetico di trattamento di tutta la personalità. Istruzione, azione, interiorizzazione, sono fattori convergenti e circolari d'un unico processo, così come la conoscenza dell'ordine e delle sue norme di bene e di male, la coscienza morale, i sentimenti negativi o positivi, la volontà coerente e costante della scelta e dell'esecuzione del bene, si ritengono fenomeni rifusi d'un'unica vitalità che contemporaneamente mette in giuoco tutta se stessa nel ciclo della condotta riflessa.

L'*istruzione* garantisce l'oggettività e la validità dei contenuti, istaurando il realismo della pienezza degli atti d'ogni funzione. L'*azione* vissuta è anticipazione che sinteticamente offre all'esperienza l'ordine morale della norma e della virtù incarnato e plastico, sostenendo le immaturità e le debolezze, fornendo la gioiosità di risultati validi, impedendo che abitudini d'inazione o di disordine s'insinuino pericolose e ritardatrici. L'*interiorizzazione* ha un suo aspetto di primato, in quanto l'istruzione non varrebbe nulla nella edificazione d'una *personalità morale*, nè l'azione nella determinazione *d'una condotta morale*, se l'una e l'altra non fossero assimilate e *personalizzate* dalla riflessione comprensiva e adesiva.

azione

interiorizzazione

2. - Formazione della coscienza morale.

689.

La Pedagogia ricerca ed esamina le *condizioni metodologiche* dell'istruzione 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.*

§§ 35-38

È un'illusione credere che la dottrina esatta incontri e muova sempre la volontà al bene; ma commettono un errore anche quelli 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: l'insegnamento della morale come scienza da « sapere » è solo linguaggio di fini e di ideali. *In funzione educativa* esso deve fornire al soggetto l'indicazione delle *vie dell'attuazione*, e non solo secondo le leggi universali, ma aderendo alla situazione differenziale.

Fine e metodo

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 intima, pronta, saggia, coraggiosa.

Ispirandosi alla dinamica strutturale del giudizio di coscienza, 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.

Questo avviene perchè 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.

Quindi, la formazione alla retta formulazione dei giudizi di coscienza morale è questione di formazione della *conoscenza morale* e dell'*orientamento* quanto più possibile stabile *della volontà* (emotiva compresa, o presupposta) *verso il bene*.

Solo così s'acquista la virtù che li rende agevoli e gioiosi, 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.

Esercizio Abbiamo detto che *le istruzioni* per via di scuole, di conferenze, prediche, colloqui, letture, esempi, strumenti dell'opinione pubblica, vanno 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, richiamando 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, si uniscono all'influsso d'un *ambiente* preordinato onde evitare il male o le tentazioni eccessive e favorire il bene.

Assistenza 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.

Esempi 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.

690. 3. - Formazione del sentimento morale.

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 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.

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.

691. 4. - Educazione della volontà.

L'atto perfetto della volontà esige e riassume, infatti, la perfezione di tutta la personalità, pur aggiungendovi un tocco finale e irriducibile a tutte le preparazioni precedenti: la decisione libera.

Libertà La volontà si dice formata e educata quando è, nel suo atto, *libera, 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: *libertà negativa.*

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: *libertà positiva.*

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.

Il *momento preparatorio* dell'educazione della volontà incomincia a grande distanza di tempo (disposizione preeducativa).

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, avvio 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.*

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.

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.

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 se medesimi, e a tutto quanto è presentato nella loro luce.

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 la espressione. **Ideali**

È il pregio dei richiami al primato degli « ideali » (Lindworsky).

5. - Formazione del carattere e della personalità.

L'*atto perfetto* tende per sè a creare nell'animo degli *orientamenti abituali* verso *comportamenti costanti e coerenti*, verso l'affermazione del carattere: abiti (virtù) di prudenza e bontà. **692.**

Il carattere è unità, unità di visione, di amore, d'azione.

Solo ciò che *unifica* è mezzo e metodo per la sua formazione. **Carattere**

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 abituale orientamento generale e oramai definitivo.

Giovani cui non interessa se non il vero, il bene, il bello ovunque sia, qualunque sia, hanno oramai un carattere.

La loro vita si va stabilizzando attorno a *un'idea*, ad *un amore*, ad *un orientamento* che costituisce il perno della formazione.

693. È l'opera di tutta l'educazione: *dalla persona alla personalità.*

Personalità

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'un *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.

6. - Fini e momenti dell'educazione religiosa cristiana.

694. 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, manifestantesi nel culto esterno privato e pubblico.

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.

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 in 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, Sofferente, 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 voglio concetti, ma *racconto 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.

Dio

La religiosità in 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 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.

Cristo

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 ministro 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, e 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 perfetta 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.

695. Amore e comunione

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.

Azione

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.

7. - I mezzi dell'educazione religiosa.

Nel piano soprannaturale sono tutti nell'ordine della grazia. Anche in quello naturale predispositivo, lo sono sempre, di fatto, in qualche modo. **696. Istruzione**

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.

Ma l'unica istruzione religiosa educativa è quella che fiorisce immediatamente nella *preghiera*, secondo basilare mezzo. **Preghiera**

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.

Così disposto, l'educando può vantaggiosamente usare i mezzi della Grazia per eccellenza, i Sacramenti. **Sacramenti**

Tutti sono educativi, principio, alimento, qualificazione, conclusione d'educazione, ognuno a suo modo. Il Battesimo compie la nascita coi princìpi sopranna-

turali. La Cresima pone in atto prossimo l'educabilità religiosa con i doni dello Spirito. L'Eucaristia 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.

8. - Virtù giovanili.

Sono 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.

a) Dalla docilità alla prudenza.

697. 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.

b) DALLA LEALTÀ ALLA GIUSTIZIA. 698.

La lealtà 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.

c) DALL'IMPEGNO ALLA FORTEZZA. 699.

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.

700. *d*) DALLA PUREZZA ALLA TEMPERANZA.

Espressione della *temperanza*, la purezza 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 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.

701. *e*) LA REGINA DELLE VIRTÙ GIOVANILI: LA CARITÀ.

La vita è amore. Quando l'amore è amore del Bene, la vita è perfetta. Gesù ha riassunto la legge e i profeti nel precetto dell'amore: *amore di Dio* con la totalità di mente, cuore, forze (ragione e fede, sentimento, azione coerentemente perfetta), *amore di se stessi* (autentico, definitivo, ispirato ad alti motivi e ad alti ideali), *amore del prossimo* (vario come sono vari i rapporti col prossimo, le voca-

zioni di dedizione e servizio, anch'esso ispirato oltre che ad istintive inclinazioni naturali, a volontà di perfezione e salvezza, a disponibilità di collaborazione alle opere dell'amore di Dio).

Riguardo alla potenza dell'amore, alla sua rettitudine, al suo equilibrio, ogni *natura* ha sue caratteristiche personali. Ma anche la *libertà* e l'*educazione* possono fare opera di risveglio, di rettificazione, di guida alla scelta dei termini di dedizione.

La teologia, la filosofia, la psicologia dinamica sono concordi nel riscontrare nell'animo giovanile, fin dal suo primo sbocciare alla vita, richieste molteplici d'un'unica forza vitale suprema: l'amore. E l'amore umano è virtualmente nella pienezza della sua schiusura (in un essere di natura spirituale), amore di Dio, cioè dell'infinita felicità nell'infinita Verità, Bontà, Bellezza, Vita. Perchè tanti frequenti arresti, deviazioni, parzialità? Come procedere nell'ordine nell'umano, e salire fino al divino? Ecco il grande problema della pedagogia.

Bisogna ritornare ai fattori sopra elencati: natura, ambiente, educazione, libertà, e, dobbiamo aggiungere, grazia di Dio. Qui sta la spiegazione dei fatti e l'ambito dell'azione educativa.

La *natura* è quella che è. Nell'uomo è ferita, indebolita cioè nella perfezione della visione dell'amabilità delle cose, incerta nelle scelte, e affrettata e cieca nell'immediata felicità, debole nell'inibizione, sollecitata dall'inferiore, dall'esterno, dall'immediato nelle deliberazioni, timida nelle lotte, nelle attese, nelle rinuncie, negli impegni.

L'*ambiente* di vita è spesso povero di amore autentico, dato e ricevuto. Di questa povertà di autentico amore, di questo disordine nell'amore il giovane è spesso oggetto, o testimonio, ricevendone nel primo caso danni nel normale sviluppo affettivo, nel secondo incitamenti a sviluppare malamente i propri istinti, al di fuori dell'ordine della ragione e della fede, della legge della perfezione e del bene. L'amore di sè diventa egoismo, fisico e spirituale, egocentrismo, l'amore del prossimo diventa sensualità o discriminazione, passione non contenuta di godimento o di odio. Per l'amor di Dio non c'è più posto.

Da qui l'impegno dell'educazione, della grazia di Dio e della libertà personale per rifare l'ordine.

L'*educazione* dell'amore e all'amore, presuppone l'educazione con amore e per amore. In nessun campo come in questo i fanciulli sono plastici, influenzabili. Li influenza ottimamente l'educatore che li ama rispettando la *gerarchia dei valori*: il corpo, lo spirito, la vita soprannaturale, e che positivamente cura e stima e procura i beni formativi molteplici corrispondenti. Potenzia l'amore chi presenta i valori gerarchizzati nella gerarchica loro amabilità, oggettiva e soggettiva. Ora Dio, il divino, la bontà religiosa e morale, sono carichi della massima amabilità. Il ragazzo facilmente amerà quei valori autentici per cui è amato, stimerà e si procurerà quei valori che l'amore desidera in lui e soffre di non ancora vedere attuati.

L'esperienza di grande espansione personale adeguata nell'abbondanza dell'incontro con persone, amicizie, attività, situazioni cariche di vitalità piacevole, interessante, avvolgente, suggestiva, assorbe e sodisfa e distrae da altre attrattive, ne attenua la tentazione.

Il primato della carità si rivela ancora quando ogni virtù è mostrata e promossa in concreto come manifestazione in un ambito specifico dell'amore fondamentale per il Bene, unica sorgente del valore d'una personalità e d'una vita.

La verità e l'esperienza mostrano quanto sia errato e controproducente il presentare ai giovani la purezza come virtù suprema. La maggior parte l'hanno perduta, e devono essere aiutati a riconquistarla su un nuovo piano. Il primato della carità mostra ogni vita sempre redimibile. Mentre l'innocenza senza carità non è nulla, la carità e una vita di grandezza umana, morale, religiosa, può affondare le sue radici ugualmente valide sia nell'innocenza sempre conservata come in una purezza riconquistata.

Anzi, la purezza stessa è amore. Sempre, anche nella verginità consacrata. Purezza è primato dello spirito, nel dominio delle forze istintive, nella disponibilità per il bene variante nelle forme secondo la propria vocazione. Verginità è libertà di consacrazione delle forze dell'amore fisico e spirituale nella totalità e nell'estensione richiesta dalle grandi cause del bene, prima la contemplazione nella dedizione totale a Dio, e poi nell'apostolato presso il prossimo, religioso-morale, o culturale, assistenziale, direttivo, ecc.

Così ogni vocazione cui il giovane può sentirsi chiamato è un appello all'amore secondo la forma che in lui assume, ogni risposta professionale è sempre un amore di sè, del prossimo, di Dio, qualificato in infinite forme, meravigliosamente integrantesi nella sinfonia della vasta famiglia di Dio sulla terra verso il cielo.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Ci limitiamo ad indicare qualche opera d'indole metodologica educativa generale. 702.
Per ulteriori indicazioni bibliografiche si consulteranno utilmente queste fonti:

Bibliographie Pédagogique Internationale. Inst. Int. de Coop. intell., Parigi, dal 1934.

GOZZER G., *Prontuario bibliografico educativo.* Demos, Genova, 1954.

PLANCHARD E., *La Pedagogia della Scuola.* La Scuola, Brescia, 1953, pp. 535-586, dettagliata appendice bibliografica per argomenti.

ROMANINI L., *Il Movimento Pedagogico all'estero.* La Scuola, Brescia, 1954; bibl. in ordine alfabetico per autori in append. al vol. II, pp. 567-581.

L'Enfance dans le monde. Bulletin d'information et de documentation du Bureau international catholique de l'enfance (Parigi).

Manuali e opere sistematiche di metodologia educativa. 703.

CLERICI I. M., *L'educazione della gioventù.* Manuale di Pedagogia secondo la regola e la prassi dell'Ordine dei Barnabiti, Milano, Ancora, 1950.

FIERRO TORRES, *El Sistema educativo de D. Bosco en las pedagogias general y speciales.* Madrid, SEI, 1953 (3ª ed.).

FOERSTER F. W. Tutte le opere dell'eminente pedagogista sono di alta attualità e costituiscono un insieme organico di metodologia. L'Editrice La Scuola di Brescia ne sta curando la ritraduzione italiana aggiornata.

GIROTTO S. o.f.m., *L'umano e il divino nell'educazione.* Roma, Edizioni Francescane 1935 (ora ripubbl. presso le Edizioni Paoline).

GRIEGER P., *Pie XII et la vocation pédagogique.* Paris, Ligel 1958 (tentativo d'esposizione sistematica degli insegnamenti di metodologia educativa di Pio XII).

LEONCIO DA SILVA C., *Pedagogia Speciale Pratica.* Vol. I, « L'Educando », Torino, SEI, 1951 (ristampa).

RIMAUD G., *L'educazione guida dello sviluppo giovanile.* Torino, SEI, 1956 (trad.); traccia d'un'educazione evolutiva.

SANCHEZ BUCHON C., *Pedagogia.* Bilbao, Col. P. Poveda, 1953.

SCHNEIDER F., *Introduzione alla scienza dell'educazione.* Brescia, La Scuola, 1957.

WALLENSTEIN, *Come educare i nostri figli.* Milano, Vita e Pensiero, 1953.

ZARAGÜETA J., *Pedagogia Fundamental. Madrid* 1943.

704. Indicazioni bibliografiche essenziali per i singoli problemi.

Istituzioni educative.

KEILHACKER M., *Erziehungsformen.* Stuttgart, Klett, 1950.

« *Famiglie d'oggi e mondo sociale in trasformazione* ». Atti della XXVII Sett. Soc. dei Catt. d'Italia (Pisa 18-25 sett. 1954), Roma, I.C.A.S., 1954.

SCHNEIDER F., *Katholische Familien-Erziehung.* Freiburg i.B. Herder, 1939 (trad. spagn. Barcelona, Herder).

SALONI A., *L'educazione collegiale.* Milano, AVE, Biblioteca dell'Educatore, Vol. II, pp. 323-384.

TROST F., *Handbuch der Heimerziehung.* Franckfurt, Diesterweg 1953.

705. *Organizzazione della disciplina.*

FOERSTER F. W., *Educazione e autoeducazione.* Torino, STEN, 1921.

— *Scuola e carattere.* Brescia, La Scuola, 1957.

STROHAL R., *Autorität. Ihr Wesen und ihre Funktion im Leben der Gemeinschaft.* Freiburg-Wien, Herder, 1955.

VIOLLET J., *Les sanctions en éducation.* Paris, Ed. Mariage et Famille, 1934.

DUCATI A., *Premi e Castighi.* Milano, AVE, s.d., in: « Biblioteca dell'Educatore », Vol. III, pp. 771-832.

706. *Problemi attorno all'educazione fisica.*

Insegnamenti Pontifici, *Il Corpo Umano* (volume in trad. ital.).

PAPLAUSKAS-RAMUNAS A., *L'éducation physique dans l'Humanisme intégrale.* Ottawa, Ed. de l'Université d'Ott., 1954.

MOUROUX, *Senso cristiano dell'uomo.* Brescia, Morcelliana, 1952.

BIOT R., *Il corpo e l'anima.* Brescia, Morcelliana, 1939.

PACE G., *Salute e Giovinezza. L'igiene per la scuola e per la vita presentata agli Educatori, Istitutori e Insegnanti.* Torino, SEI, 1956.

FERRAUTO E., *L'educazione Fisica.* Milano, AVE, s.d., in « Bibliot. dell'Educatore », Vol. III, pp. 259-320.

GABRIELLI G., *Giuoco, Ricreazione e attività post-scolastiche.* Ivi, Vol. VIII, pp. 772-831.

GUILLERMAIN B., *Le Sport et l'éducation.* Paris, P.U.F., 1955.

JACQUIN G., *L'educazione attraverso il giuoco.* Milano, Ancora, 1958 (tr.).

PERICO G., *Lo Sport - Valori e aberrazioni.* In: « Aggiornamenti Sociali », 1958, n. 3. pp. 129-146.

Metodologia d'educazione morale e religiosa. 707.

NOSENGO G., *L'educazione morale del giovane.* Brescia, La Scuola, 1955.

MODUGNO, *Educazione morale e religiosa nella scuola.* Brescia, La Scuola, 1950.

EYMIEU A., *Il governo di sè.* Roma, Ed. Paoline 1958 (tr.).

LINDWORSKY J., *L'educazione della volontà.* Brescia, Morcelliana, 1940.

LEONE DI MARIA, *L'educazione religiosa del bambino.* Brescia, La Scuola, 1953.

KRIEKEMANS A., *Principi d'educazione religiosa, morale e sociale.* Milano, Vita e Pensiero, 1957.

— *L'istruzione civica della gioventù.* Torino, STEN.

DUHR J., *L'art des Arts. Eduquer un enfant.* Mulhouse, Ed. Salvator, 1954 (2ª ed.).

TOTH TIHAMER, *Il carattere del giovane.* Venezia, Libreria Emiliana, 1935.

2.

PROBLEMI DI METODOLOGIA DIDATTICA

di Renzo Titone

CAPITOLO I

L'EDUCAZIONE INTELLETTUALE

La Didattica, quale sapere teorico-pratico dell'insegnamento, non potrebbe esattamente definire e soprattutto orientare validamente la tecnica dell'insegnare, qualora non avesse chiari il significato e la funzione del proprio fine, che è l'*educazione intellettuale*.

708. La didattica è la scienza dell'educazione intellettuale

§ 96

Per quanto attualmente si rifugga sempre più dal parlare di educazione intellettuale come qualcosa che non avrebbe vero riferimento alla preparazione professionale, oggi tanto invocata, si deve continuare a sostenere la necessità di una formazione integrale della mente appunto per la salvezza della personalità intiera dell'uomo, oltre che per la stessa efficacia della formazione professionale.

Se tutta l'opera educativa non può fare a meno della retta formazione dell'intelletto del giovane, si impone alla didattica la necessità di partire da un chiaro concetto della natura, della funzione, dei problemi e degli elementi della formazione intellettuale, allo scopo di poter dare un senso fondamentale e segnare un chiaro itinerario ai metodi dell'insegnamento.

1. - Concetto e funzione dell'educazione intellettuale.

709. ... con l'esplicito riferimento alla personalità morale dell'alunno

Evidentemente l'educazione intellettuale rappresenta un determinato perfezionamento delle potenze conoscitive dell'uomo.

Ma il suo concetto specifico è preciso e ristretto. Non vi è dubbio che educare l'intelletto non vuol dire soltanto fornirgli certe conoscenze, ossia limitarsi a « informarlo ». Tali conoscenze possono essere del tutto inutili o superficiali. Dicendo perciò « educazione », intendiamo ovviamente ed essenzialmente il concetto di « formazione »: si tratta di dare una « forma », ossia una struttura, delle dimensioni, un ordine alle conoscenze; il che implica un certo possesso stabile e profondo delle basi dello scibile. Ma fin qui è ancora ridursi a un concetto limitato, benchè indubbiamente valido: quello di *istruzione*. « Istruire », da *in-struere* (costrurre dentro), significa certamente che le conoscenze acquisite sono

state assimilate e rettamente organizzate. Tuttavia, vi è un ulteriore aspetto che va chiaramente posto come mèta: l'acquisizione di strutture, di idee, di fatti o contenuti fondamentali è certo necessario presupposto, ma non è tutta la *formazione intellettuale*. Poichè, a ben riflettere, l'intelletto sarà formato, non soltanto quando possiede *contenuti*, ma soprattutto quando disporrà di *abiti*, ossia di capacità ben radicate di acquistare nuova scienza, di vagliare idee e fatti, di elaborare per proprio conto dati primigeni e concetti derivati. In una parola, chi saprà *rettamente pensare*, colui sarà rettamente formato.

§§ 43 - 44

Ma l'*educazione intellettuale* è ancora qualcosa di più della semplice formazione dell'intelletto. Educare è essenzialmente *moralizzare* l'uomo, collocarlo permanentemente nella luce dei valori morali e impegnarlo attivamente al loro servizio. E perciò, colui che sa apprendere e ragionare, ma esercita questo suo potere al di fuori o contro le norme della vita morale, egli non si può dire educato: la sua mente, per quanto in se stessa ben strutturata ed efficiente, non serve al bene, frustrando in definitiva il più alto obiettivo della sua perfezione intrinseca.

Mente educata è, perciò, non soltanto mente robusta e « formata », ma soprattutto mente *retta, in funzione della rettitudine morale del volere.*

2. - Fattori dell'educazione intellettuale.

710. Fattori dell'educazione intellettuale:

Chi, come insegnante-educatore, si avvia a dirigere il giovane verso mète di maturità intellettuale, deve tener conto di tutti quegli elementi attivi che concorrono ordinariamente ad orientare o a nutrire l'intelligenza non intorpidita. Alcuni di questi elementi — come i mezzi di informazione sviluppatisi nella civiltà moderna (stampa, cinema, radio, televisione) — tendono ad incidere in modo disordinato, frammentario, e talvolta, se non spesso, con effetto deformante sia intellettualmente che moralmente. Perciò, l'educatore, oltre a controllare e a disporre opportunamente quei mezzi scolastici che come tali contengono già un'intenzionalità educativa, deve assolutamente « intenzionalizzare » anche questi mezzi e questi influssi culturali extrascolastici.

All'educazione intellettuale concorrono essenzialmente le due categorie di fattori, *soggettivi* e *oggettivi*, di cui si è fatta parola nelle trattazioni precedenti e soprattutto in filosofia dell'educazione e in psicologia. Ai fattori *soggettivi* appartengono

...soggettivi (facoltà umane di acquisizione, di conservazione, di elaborazione di espressione)

tutte le facoltà e processi connessi con l'apprendimento: *facoltà d'acquisizione* (la *sensazione*, la *percezione*, l'*intelletto*, la *memoria*), le *facoltà di elaborazione* (l'*immaginazione* e il *ragionamento*), le *facoltà di espressione* e cioè, i vari « linguaggi », mimici, plastici, figurativi e, soprattutto verbali, che non soltanto tendono a concretare la consapevolezza dei nostri stati interiori e a comunicarli ad altri nostri simili in forme naturali o convenzionali, ma ancora contribuiscono a definire o ad articolare gli stessi stati interiori (pensieri, volizioni, sentimenti).

...e oggettivi (insegnante, ambiente, sussidi)

Al di fuori del soggetto educando operano i fattori *oggettivi*, intimamente connessi con la vita scolastica o costituenti lo stesso atto di insegnare: l'*insegnante* con la sua personalità irradiante e con la sua tecnica viva, l'*ambiente* scolastico con le sue condizioni fisiche e le sue attrezzature didattiche, i vari *sussidi* di istruzione, ecc.

Ma tanto l'influsso dell'insegnante e della organizzazione scolastica quanto l'attività personale di assimilazione dell'allievo, perchè riescano formativi della mente e del carattere, debbono subordinarsi alla *Verità*. La verità sola, nella sua integralità, infatti, è capace di illuminare la vita dell'individuo, di guidarlo alla soluzione dei

suoi autentici problemi; essa è la condizione essenziale di sviluppo normale della personalità e l'unico non illusorio possibile punto di incontro delle culture e delle mentalità per gli uomini di ogni provenienza.

3. - Principi metodologici generali.

711. Leggi e orientamenti di metodo per l'educazione intellettuale

§§ 50 - 57

L'educazione intellettuale, intesa come apertura ordinata alla verità, evidentemente richiede la presenza operante accanto al giovane di un educatore dotato di una lucida visione della realtà e in sicuro possesso dei grandi principi della vita intellettuale. L'intervento dell'educatore dovrà essere positivo e integrale.

Intervento positivo: in quanto si sforzerà, più che di additare errori, di condurre gradualmente, attraverso l'osservazione, la riflessione, il giudizio sintetico, il ragionamento induttivo e deduttivo, a cogliere personalmente e ad apprezzare tutto ciò ch'è vero: dalla storia alla scienza, alla filosofia, alla teologia. La stessa correzione sarà fatta in modo da sollecitare un'attività di riflessione e di ripensamento personale dell'allievo.

Intervento integrale: il che precisamente implica la proposizione della verità totale; non scienziati puri, non filosofi puri, ma uomini ricchi di quell'*humanitas* che vive in tutte le regioni dell'essere. L'agnostico, lo scettico, il relativista, caricature di una sedicente umiltà intellettuale, non dovrebbero più aver modo di nascere, benchè surretiziamente, nelle scuole cattoliche, in cui lo sguardo verso la verità è limpido, sincero, leale. Non pezzi di verità, non camuffamenti, ma sincerità fondamentale dello spirito, obiettività leale; pur dosando e graduando il peso di certe verità su spalle che forse sarebbero impari a sopportarle. Nella luce di questi due grandi principi, possiamo aggiungere altri suggerimenti orientativi:

la *legge dell'unità*, per cui tutti i valori mirano concordemente allo sviluppo della persona nella sua totalità (intelletto, volontà, sentimento, azione), gerarchizzati sotto il primato dello spirito;

la *legge dell'individualizzazione* o, meglio, della *personalizzazione*, che mira a salvare e a potenziare l'unicità e l'originalità dell'allievo singolo nei suoi costitutivi propri e differenziali;

la *legge dell'autonomia*, che intende trasformare il discente in *magister sui*, capace di autocultura, ossia di proseguire il proprio arricchimento intellettuale anche dopo cessato l'aiuto dell'educatore;

la *legge dell'attività*, che traduce il rapporto didattico in una sollecitazione dell'attività personale dell'allievo, senza della quale è vano ogni insegnamento;

la *legge della libertà*, che vuol salvaguardare nell'educando le intime sorgenti di autoperfezione, ossia impone il rispetto per le vie individuali nel raggiungimento della verità e del proprio sviluppo, adattandovi mezzi e modi di apprendimento;

la *legge dell'immanenza e dell'interiorizzazione*, che caratterizza la formazione intellettuale come processo *dall'*interno *all'*interno, cioè dall'attività e dall'interesse *personale* per la cultura al possesso *personale* interiore e profondo della cultura stessa;

la *legge dell'integralità*, che considera la persona dell'educando concretamente integrata soltanto quando — tutta — si sia inserita adeguatamente in una propria prospettiva vocazionale, e quindi impone una cultura non astrattá dalla vita individuale e sociale del singolo, ma resa funzionale alla sua piena efficienza nella vocazione in cui è chiamato a servire.

Alla luce di questi principi dovranno giudicarsi tutte le determinazioni di metodologia didattica che delineeremo nei capitoli seguenti.

CAPITOLO II

SIGNIFICATO E STORIA DEL RINNOVAMENTO DIDATTICO CONTEMPORANEO

1. - Tradizionalismo o attivismo?

712. Dilemma tra Scuola tradizionale (in duplice senso) e e scuola nuova

L'educatore, il maestro, che abbiano viva coscienza della propria responsabilità educativa, si trovano oggi dinanzi a un bivio: Scuola tradizionale o scuola nuova? Si tratta di scegliere o almeno di esaminare la consistenza del dilemma, per risolvere un dubbio di coscienza professionale.

Ma poichè i termini « scuola tradizionale » e « scuola nuova » sono facilmente fraintesi, prima di dare il via a qualsiasi discussione occorre intendersi bene sul loro esatto significato.

Scuola tradizionale non è da confondersi con scuola cattolica, come fanno taluni, ad esempio il Ferrière o il Freinet. « Tradizionale » può avere due sensi: fondato sulla sana tradizione, cioè sulle legittime esperienze culturali dei maggiori, oppure comune nel passato. Il primo senso non è in contraddizione col progresso, e perciò con la scuola nuova: anzi, la sana tradizione culturale non può non costituire il fondamento e il contenuto di ogni vera educazione, degna di questo nome. Quindi, una scuola veramente educatrice dev'essere sì nuova nei metodi — appunto nello sforzo di adeguarsi continuamente alla realtà cangiante della vita e dell'educando —, ma non può non essere sanamente tradizionale, cioè trasmissiva di autentica cultura.

Il secondo senso denota l'aspetto deteriore, fallimentare, della scuola di ieri: quella scuola, cioè, che s'era diffusa per forza d'inerzia nei vari paesi e che, più che essere l'attuazione di chiari principi, era invece caratterizzata dall'assenza di principi e dalla *routine*.

Scuola nuova è un termine comune a tutti quei movimenti pedagogici sorti e sviluppatisi quasi contemporaneamente in America, in Inghilterra, Svizzera, Germania, Italia, Francia, ecc., i quali hanno come cardine comune il principio della

« centralità del fanciullo » nell'opera educativa (« pedocentrismo »: St. Hall, Claparède; « child-centered »: Dewey; « puerocentrismo »: Italiani), pur diversificandosi assai quanto alla matrice filosofica e non meno nelle attuazioni metodologiche. Non v'è, quindi, *una* Scuola nuova, ma *delle* Scuole nuove, delle Scuole attive, progressive, funzionali, moderne, « per la vita », ecc., identiche nel postulato puerocentrico, varie per mutar di uomini e di cielo.

2. - Maturazione storica del movimento.

a) I PRECURSORI.

713. Scuola nuova: ... i precursori

Il vero inizio del movimento dell'educazione nuova è da porsi al declino del secolo XIX. Ciò, tuttavia, non vuol dire che la storia non conti precursori più o meno autentici.

§ 220

Si rimonta così perfino a Socrate e a Platone per la tecnica attiva del dialogo euristico. Ci si richiama a Montaigne, Rabelais, Comenius, Locke per l'appello all'esperienza realistica del fanciullo e per la denuncia del verbalismo.

Rousseau è incontestabilmente il precursore dell'educazione nuova per la sua filosofia naturalistica, per le sue intuizioni circa la psicologia evolutiva, per la percezione di una differenza qualitativa tra l'adulto e il fanciullo.

Si può aggiungere, alla fine del secolo XVIII e al principio del XIX, un discepolo del Condillac, il Dr. Itard, per l'insegnamento primario e un po' più tardi Edoardo Séguin, il creatore della pedagogia degli anormali.

Infine Pestalozzi e Froebel saranno gli ultimi a introdurci direttamente nell'educazione contemporanea.

... istituzioni scolastiche e educatori nei vari paesi

Ma tutto questo, in massima parte, non costituisce che un preludio generalmente di carattere teorico. « Ciò che si deve intendere per inizio del movimento è l'apparire di *istituzioni scolastiche* in cui si sono sistematicamente riuniti e applicati i principi esposti dai teorici »[1]. Questo avviene precisamente verso la fine del secolo XIX in scuole libere sparse in nazioni disparate.

b) IN SVIZZERA.

714.

Sono da menzionare le scuole di Glariseg e di Oberkirch, e, più recente, il Villaggio Pestalozzi. Ma più importante è il fatto che, prima dell'ultima guerra, il centro del movimento aveva appunto la sua sede a Ginevra con l'Istituto G. G. Rousseau (attualmente Istituto delle Scienze dell'Educazione). Ora è l'Unesco che su scala internazionale è succeduta al B.I.E. (Bureau International de l'Education), il quale di fatto si è fuso col nuovo organismo. Nel 1899, il Ferrière, che fu il più entusiasta e il più fecondo promotore dell'educazione nuova in Europa, fondava a Ginevra il Bureau International des Ecoles Nouvelles (B.I.E.N.) col compito di assicurare il contatto fra le istituzioni e gli uomini del movimentto e di costituire così una specie di tribunale incaricato di sorvegliare l'« ortodossia » delle scuole nuove, poichè — si pensava — molte si attribuivano il titolo senza averne le qualità. L'ortodossia sarebbe stata definita in base ad un codice consistente di 30 punti, quale pro-

Ginevra

A. Ferrière e il B.I.E.N.

§ 229

1. PLANCHARD, E., *La pedagogia della scuola*. Brescia, La Scuola, 1953, p. 390.

gramma massimo, in relazione all'organizzazione generale, alla metodologia, all'educazione fisica, intellettuale, morale e sociale. Perchè, dunque, una scuola potesse dirsi « nuova », avrebbe dovuto verificare almeno 15 dei trenta punti.

c) In Francia.

715. **Movimento di idee più che di attuazioni pratiche**

Qui il movimento per la scuola attiva è meno evidente. È più movimento di idee che di attuazioni pratiche. Ricordiamo Gustave Le Bon autore di una equilibrata critica del regime scolastico tradizionale ne *La psychologie de l'éducation,* M. Lacombe, autore dell'*Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant* (Parigi, 1899), Alfred Binet col suo volume *Les idées modernes sur les enfants,* Edm. Demolins in *L'éducation nouvelle*, George Bertier, divulgatore in Francia delle teorie attivistiche del Dewey e direttore della celebre *École des Roches*, fondata a Verneuil vicino a Parigi da Demolins (a differenza della maggior parte delle scuole dello stesso tipo essa non è neutra dal punto di vista religioso, ma considera essenziali per l'opera educativa i principi cristiani), M. Profit, fondatore delle *Coopératives scolaires*, ecc.

École des Roches

d) In Inghilterra.

716. **Abbotsholme, Bedales Klearsley**

Le principali e più conosciute scuole nuove sono: la Scuola di Abbotsholme, fondata nel 1889 da Cecil Reddie e che fu la « casa madre » delle scuole nuove, la Scuola di Bedales del Dr. E. H. Badley (1893), la scuola popolare di Klearsley fondata da O' Neill, ispirata a principi decisamente naturalistici.

I novatori inglesi si possono classificare in tre gruppi: i pratici, fondatori e direttori delle scuole nuove, private o pubbliche: già nel 1925 la rivista *The New Era* enumerava 64 scuole nuove; l'Associazione dei *New Ideals in Education*, fondata nel 1914 da Bertram Hawker e Edm. Holmes: mirante a diffondere le idee nuove con speciali corsi estivi; la sezione inglese della *New Education Fellowship,* appartenente all'antica Lega Internazionale per l'Educazione Nuova.

e) In Germania.

717. Citiamo tra le principali la scuola di Ilsenburg creata dal Dr. Lietz nel 1896, alla quale diede il nome generico di « Landerziehungsheim » (collegio di campagna), la Libera Comunità Scolastica di Odenwald di P. Geheeb, emigrato in Svizzera con l'avvento del nazismo, l'Isola della Gioventù a Wickersdorf di Gustav Wyneken, molto radicale e con durata effimera.

Una certa importanza ebbe la Lega dei Riformatori Radicali (*Bund entschiedener Schulreformer*), diretta dal prof. Paolo Oestreich, fondata nel 1919.

f) In Belgio.

Notevole successo ebbe il Decroly con la scuola dell'Ermitage (Bruxelles). Dopo i tentativi di F. de Vasconcelos nel 1912 (in Bierges-les-Wavre), che non ebbero tempo di dare frutti, poichè nel 1914 l'istituzione chiudeva i battenti, diversi collegi adottarono molti dei principi delle scuole nuove.

g) In Spagna e Portogallo.

Hanno avuto una certa risonanza le opere di redenzione sociale di Andrés Manjón (le Scuole dell'Ave Maria di Granada) e di Padre Américo (la Casa do Gaiato in Portogallo).

h) Negli Stati Uniti.

718. Stati Uniti, « Officina pedagogica »

Come vedremo nel corso di questa trattazione, gli Stati Uniti si possono chiamare una vera « officina pedagogica », un immenso laboratorio di esperienze, rese possibili dalla massima libertà di opinioni e di azione, che caratterizza quell'ambiente. Sarebbe lungo enumerarle in questo breve schema.

La prima classica esperienza è quella di Francis W. Parker nella sua scuola di Quincey. Seguono la Scuola Sperimentale di Dewey annessa all'Univ. di Chicago, le scuole-città, le città dei ragazzi e tutti i numerosissimi progetti di rinnovamento didattico (esiste una caratteristica serie di « Piani », che rappresentano un fenomeno singolare nella storia delle attuazioni educative e didattiche).

Notiamo tra gli organi direttivi del movimento la Progressive Education Association (dal 1944 American Education Fellowship), il Bureau of Educational Experiments (Washington), il Bureau of Educational Service del Teachers College (Columbia University) e dello stesso l'Institute of International Education.

i) In Italia.

719. Tipicamente italiana è la « scuola serena »

Scrivendo su *L'aube de l'Ecole sereine en Italie*, il Ferrière definiva la Scuola Serena tipicamente italiana come la scuola « della serenità, della gioia senza eccitazione, del lavoro senza febbre », e la identificava con la Scuola Attiva.

Equilibrio, realismo, misura

Sullo sfondo dell'attivismo italiano si vogliono vedere le ispirazioni germinali di Giambattista Vico, con il suo appello all'intuizione e alla concretezza, le pagine del suo discepolo Vincenzo Cuoco, le opere di Gaetano Filangieri, di Gino Capponi e soprattutto R. Lambruschini con la sua scuola di S. Cerbone. Ma maggiore caratteristica di questa tradizione è la sua temperanza, il suo sano equilibrio, insomma il senso della realtà e della misura accoppiato ad una vasta cultura, critica e vigile. Difatti, la pedagogia italiana ha, ad esempio, messo in valore la spontaneità del maestro non meno di quella dello scolaro (soprattutto sotto l'influsso di Lombardo-Radice, dell'idealismo e dello spiritualismo cristiano, fondamentale nella cultura italiana); ha approfondito il concetto di attività, di libertà, di personalità. Tuttavia, nata dalla sperimentazione del principio di questo secolo, rigettò purtroppo la scienza sperimentale, considerata positivistica, sotto la pressione dell'idealismo gentiliano.

Accenniamo ad alcune realizzazioni.

720. D. L. Morenos

Davide Levi Morenos, scrittore e studioso di problemi sociali, promosse svariate istituzioni di profilassi sociale. Lo spirito animatore di tali istituzioni gli venne dallo studio personale e vivo degli uomini, degli animali, dei fiori. Ed al mondo della natura egli avvicinò i fanciulli da lui raccolti, perchè vivessero in libertà e serenità. Egli si fece promotore a Venezia, sin dal 1904, di quelle *Navi-scuola*, in cui venivano raccolti gli orfani di povere famiglie di marinai e pescatori. Durante la prima guerra mondiale, raccolse fanciulli smarriti o abbandonati nelle terre invase; poi si dedicò agli orfani di guerra e nacquero così le *Colonie dei giovani lavoratori*. In queste colonie regnano il lavoro (l'agricoltura, l'orticultura e il giardinaggio sono le occupazioni principali), e una disciplina molto allentata. Gli stessi alunni tengono

in ordine la contabilità della colonia. Il programma di studio è uguale a quello delle scuole pubbliche, intonato nelle sue applicazioni all'ambiente rurale.

L. e A. Franchetti Ai nomi dei baroni Leopoldo e Alice Franchetti sono legate le scuole della Montesca e di Rovigliano a Città di Castello (Umbria), la cui anima è lo studio della natura.

G. Cena Notevole fu pure l'opera del poeta canavesano (Piemonte) Giovanni Cena (1870-1917) tra i contadini dell'Agro Romano, con ingegnosi procedimenti per l'insegnamento della lettura e una grande adattabilità alle capacità dei contadini.

G. Ferretti La *Scuola inventiva* di Gino Ferretti, annessa alla Scuola Normale « Vittoria Colonna » di Roma, funzionò dal 1912 al 1922. Basandosi sulla legge biogenetica, egli credette che i fanciulli, lasciati soli, potessero e dovessero reinventare i fondamenti indispensabili della cultura e della civiltà.

M. Boschetti Alberti Nel Canton Ticino, ad Agno, dopo aver diretto la scuola di Muzzano, Maria Boschetti Alberti, chiamava la sua la « scuola con metodo italiano », famosa anche all'estero, ammirata dal Ferrière e dal Lombardo Radice, « scuola serena » per eccellenza.

721. Metodo Montessori È superfluo accennare all'importanza e all'influsso mondiale del metodo scientifico Montessori.

A. Alessandrini Una via propria ha seguito Anna Alessandrini, ideatrice del metodo ortopedico. Essa fa leva sull'esperienza diretta del fanciullo, promovendo l'osservazione personale colorità di spontaneità. Significativo il monito: l'educatore non consideri mai il fanciullo in astratto, ma si ricordi sempre che ogni organismo vivente, in quanto vivente, ha un segreto che ad ogni ora bisogna conoscere e al quale bisogna sapere e poter rispondere con l'azione.

Sorelle Agazzi Le sorelle Agazzi crearono l'Asilo modello di Mompiano, presso Brescia, nel 1894, attuando il principio froebeliano dell'attività, ma svolto in modo più consono alla natura fanciullesca e collocato in un ambiente di vita familiare.

Portomaggiore Un altro Giardino d'infanzia che merita d'essere ricordato è quello di Portomaggiore (Ferrara), di cui fu anima Rina Nigrisoli, e dove fu in grande onore l'osservazione della natura, come ha mostrato Lombardo Radice nello studio *I piccoli Fabre di Portomaggiore*. Vi si curavano colture e allevamenti. La vita scolastica si svolgeva all'aria libera. Ambiente pascoliano.

La scuola forse più conosciuta all'estero è « La Rinnovata » di G. Pizzigoni, alla Ghisolfa, quartiere operaio di Milano, scuola basata sul metodo « sperimentale », cioè sull'esperienza attiva del fanciullo.

Nello spirito della miglior tradizione italiana, in conciliazione con i progressi della scienza pedagogica contemporanea, vengono a inserirsi i *Nuovi Programmi della Scuola Elementare* del 14 giugno 1955. In essi è accolta in sintesi feconda la doppia istanza, umanistica e attivistica.

3. - Principi fondamentali dell'educazione nuova.

722. I «principi» della scuola attiva La *Lega Internazionale della Educazione Nuova* (fondata a Calais nel 1921), allo scopo di definire la fisionomia autentica delle scuole nuove, formulò un codice di 30 principi, di cui 29 furono stabiliti al Congresso di Calais e il 30° fu aggiunto più tardi nel Congresso di Nizza del 1932. I 30 principi furono ridotti poi a sette « principi di raccordo », che a nostro avviso si potrebbero ulteriormente condensare. Eccoli:

1) Fine essenziale di ogni educazione sia quello di preparare il fanciullo a volere e a tradurre in atto nella sua vita la *supremazia dello spirito*; essa deve dunque tendere, qualunque sia il principio cui s'ispiri l'educatore, a conservare e ad accrescere nel fanciullo l'energia spirituale. .. energia spirituale

2) Essa deve rispettare la *individualità* del fanciullo. Questa non può svilupparsi se non con una disciplina che consenta libero sfogo alle forze spirituali che sono in lui. ... individualità

3) Gli studi e, in generale, il tirocinio per la vita devono lasciare libero corso agli *interessi* innati del fanciullo, a quegli interessi cioè che si destano spontaneamente in lui e che trovano la loro espressione in molteplici attività di ordine manuale, intellettuale, estetico, sociale, ecc. ... interessi

4) Ogni età ha una sua fisionomia: è dunque necessario che la *disciplina* individuale e quella collettiva siano frutto dell'organizzazione operata dai fanciulli stessi con la cooperazione dei maestri; ambedue queste forme di disciplina devono rafforzare il senso della responsabilità individuale e sociale. ... disciplina e autogoverno

5) La competizione egoistica deve scomparire dall'educazione per lasciare il posto alla *cooperazione* che insegna al fanciullo il dovere di mettere la sua individualità al servizio della collettività. ... collaborazione sociale

6) La *coeducazione* invocata dalla Lega, che implica sia l'istruzione che l'educazione in comune, esclude l'imposizione di un identico trattamento dei due sessi per significare piuttosto una cooperazione che permetta a ciascun sesso di esercitare liberamente sull'altro una influenza salutare. ... coeducazione temperata

7) L'educazione nuova non prepara soltanto il fanciullo a diventare nel futuro un buon *cittadino*, capace cioè di ottemperare ai suoi doveri verso i suoi simili, verso la sua nazione e verso l'umanità tutta, ma tende altresì a sviluppare l'essere umano cosciente della sua dignità di *uomo* [2]. ... il cittadino e l'uomo

Come appare evidente, tale codice si presenta piuttosto come una formulazione teorica programmatica che deve guidare le attuazioni dei responsabili del movimento che non come una serie di enunciazioni sistematiche della costituzione teorica della nuova pedagogia: propugnano un « dover essere » più che enunciare un « essere ».

Pertanto, ai fini di una più chiara comprensione converrà sintetizzare le caratteristiche della scuola nuova in modo dichiarativo. Il principio primo di tutto è *il valore centrale, insostituibile, del fanciullo nel processo educativo,* Ne segue che bisogna *conoscere il fanciullo* profondamente e, quindi, anzitutto scientificamente; e determinare poi le *potenzialità individuali di sviluppo*, particolarmente gli *interessi* profondi. Di conseguenza, occorre impostare l'insegnamento secondo un programma di *individualizzazione*, in cui ciascun allievo progredisce secondo le sue capacità e i suoi gusti, utilizzando tecniche adatte; subordinando il maestro all'*attività*, agli *interessi*, alla *libertà* dell'allievo. Sintesi

A conclusione di questa presentazione sommaria, si possono graficamente raffrontare le due scuole — antica e nuova — da diversi punti di vista: la Scuola tradizionale-passiva e la Scuola moderna-attiva; la Scuola tradizionale-attiva e la Scuola nuova, moderna, attiva. 723. Raffronti

2. Ferrière A., *La scuola attiva*. Firenze, 1931, pp. 215-216.

SCUOLA TRADIZIONALE-PASSIVA	SCUOLA NUOVA
I Schema:	
1. Base: *il programma.* Il valore intellettuale si misura con l'accumulazione delle materie.	1. Base: *il fanciullo.* Ciò che importa è l'evoluzione normale degli interessi, favorita da un nutrimento appropriato al singolo.
2. Il *fanciullo-homunculus* (un adulto in miniatura).	2. *Il fanciullo essere sui generis,* perfettamente attrezzato per adattarsi a ciascuna fase dell'evoluzione.
3. *Dissociazione dell'intelligenza in facoltà.* Valore delle discipline di fronte a ciascuna delle facoltà.	3. *L'intelligenza funzionalmente una.* Il materiale è visto secondo gli interessi e una mentalità caratteristica. Non discipline chiuse.
4. *Principio: dal semplice (astratto) al composto (concreto).*	4. *Principio: seguire gli interessi.* Gli interessi concreti appaiono primi.
5. *Classificazione adulta del sapere in rami di studio. Sintesi di esperienze della razza.*	5. *Studio delle cose* nel loro complesso, ordinate in classificazioni rudimentali e personali, poi secondo comparazioni evolute, fino a diventare *sintesi di esperienze personali.*
6. *Processo abbreviato* delle acquisizioni mentali. Dalla intuizione alla generalizzazione *in una lezione.*	6. *Processo naturale,* adattato per mezzo degli interessi concreti-analitici-sintetici al *corso scolastico.*
7. *Insegnamento verbale collettivo,* al livello dell'allievo medio.	7. *Insegnamento mediante la vita, individualizzato,* secondo le reazioni proprie a ciascuno e con l'impiego dei giochi educativi.
8. *Il maestro insegna al fanciullo passivo.* È il maestro che impone un corso e un processo d'apprendimento.	8. *Il fanciullo si auto-educa attivamente.* Il fanciullo segue *i suoi interessi propulsivi.*
9. *Le tecniche sono fini* a cui assoggettarsi (metodologismo).	9. *Le tecniche sono strumenti* per perfezionare la *condotta* che è il fine.
10. *Disciplina repressiva.* Costrizione.	10. *Libertà guidata.* Educazione sociale.
II Schema:	
1. La *pedagogia antica* è centrata sull'*oggetto* della conoscenza.	1. La *pedagogia nuova* è centrata sul *soggetto* conoscente.
2. Essa è *oggettivo-collettiva, formale, nozionale, analitica, astratta,* tesa verso il fine (oggetto), allacciato al *passato statico.*	2. Essa è *soggettivo-individuale, intuitiva, vitale, globale, concreta,* preoccupata del punto di partenza (soggetto) per meglio assicurare l'*avvenire dinamico.*
3. Essa sviluppa il *dogmatismo,* il senso dell'*autorità,* la nozione di *trascendenza* e di *assoluto,* il senso dell'*universale* e dell'*essenziale.*	3. Essa sviluppa lo *scetticismo,* il senso della *libertà,* la nozione di *immanenza* e *relatività,* il senso del *particolare* e dell'*esistenziale.*

CAPITOLO III

ORIENTAMENTI FONDAMENTALI DEL MOVIMENTO DIDATTICO CONTEMPORANEO

724. Caratteri della « didattica nuova »:

Dal punto di vista pratico, ancor più che la semplice visione panoramica dello sviluppo della « scuola nuova », sarà utile il rilevamento degli orientamenti fondamentali da essa presentati e le realizzazioni tecniche tentate. Si vedrà che i principali caratteri della « didattica nuova » non sono ignoti alla « scuola tradizionale » oppure possono da essa venir perfettamente assimilati. Questi caratteri si possono riassumere nell'*intuitività*, nel *puerocentrismo*, nell'*unità*, nell'*individualizzazione* e nella *socializzazione*.

1. - Didattica intuitiva.

1) intuitivo - concreta;

Essa vuol rispondere alle più elementari esigenze psicologiche dell'alunno, affamato di concretezza.

Le attuazioni sono molteplici e svariate.

... «lezione di cose»

a) L'*esplorazione dell'ambiente*, fatta in due modi diversi e cioè attraverso le « lezioni di cose » (*leçon de choses*) oppure mediante le « passeggiate d'istruzione ». La lezione di cose utilizza oggetti del mondo reale dentro e fuori l'ambiente scolastico: natura, officine, uffici, laboratori, ecc. Le passeggiate d'istruzione con scopo non tanto ricreativo, quanto propriamente didattico, esigono una preparazione, una guida e applicazioni concrete.

... laboratori

b) *Laboratori, collezioni e musei.* Il termine « laboratorio » ha assunto nella scuola attiva un significato più vasto che in quella tradizionale. Nelle scuole moderne, come in quelle organizzate secondo il piano Dalton (chiamato appunto « Dalton Laboratory Plan »; cfr. pure la prima « Laboratory School », fondata dal Dewey presso l'Università di Chicago), non soltanto per le scienze naturali, ma per tutte le materie ci sono laboratori. Sono cioè sale di lavoro, dove gli alunni si radunano per completare i loro lavori di ricerca aiutati da ogni genere di

documentazione positiva (iconografica, bibliografica, ecc.) e di attrezzatura strumentale.

... musei e collezioni

I Musei scolastici generalmente hanno funzione storica o scientifica. Servono ad avvicinare all'esperienza dell'alunno oggetti difficilmente raggiungibili per la loro distanza nel tempo o nello spazio. I Musei sono costituiti dalle Collezioni scolastiche, che rivestono particolare importanza didattica quando siano il frutto dell'industria operosa degli allievi stessi.

725.

c) Proiezioni fisse e cinema. Il massimo sviluppo della base intuitiva dell'insegnamento è stato dato dall'uso vasto e entusiastico della *proiezione luminosa*, fissa e mobile, che naturalmente richiede l'*insostituibile* presenza attiva e intelligente dell'insegnante.

... proiezioni

... films didattici

Ormai in quasi tutte le nazioni del mondo le organizzazioni scolastiche hanno allestito centri di produzione e diffusione di documentari scolastici e di films didattici. In Italia funziona la Cineteca autonoma presso il Ministero della Pubblica Istruzione.

... mezzi audiovisivi

d) Radio, magnetofono, dischi, televisione e telescuola. Sembra che l'Inghilterra sia stata la prima nazione a tentare una vera organizzazione della radio scolastica: appello alle scuole, creazione di commissioni di esperti in materia di educazione, trasmissioni sperimentali per le scuole. Tentativi analoghi, fino all'istituzione di corsi completi di scuola attraverso la televisione (come in Italia), si stanno sviluppando rapidamente dappertutto.

2. - Didattica puerocentrica.

726. 2) puerocentrica

Oltre che un significato filosofico l'insistenza odierna sulla centralità del fanciullo nell'educazione e nell'insegnamento acquista uno spiccato rilievo metodologico, nel senso che si vuol più ampiamente ed efficacemente favorire l'iniziativa, la libertà, la partecipazione personale del singolo educando nell'apprendimento e nello sviluppo.

§§ 230-231 § 233

Questo rispetto attivo della personalità del fanciullo è chiaramente visibile in tutte le esperienze più tipiche della « educazione nuova ». Oltre a quelle, già ricordate, di Maria Montessori, delle sorelle Agazzi e di A. Manjon, possiamo accennare fugacemente, sul piano elementare, alla scuola della Montesca, alla scuola serena di Agno e alla Scuola rinnovata di Milano.

a) La scuola della Montesca.

727. La Montesca

Fondata dai baroni Leopoldo e Alice Franchetti nel 1901, per l'elevazione dei figli dei loro contadini, diventò una tipica scuola rurale italiana.

È scuola *pratica*, in cui lo scopo è di aprire gli occhi e la mente del fanciullo sull'ambiente che lo circonda, di fargli amare la natura, alla quale egli deve chiedere non solo il pane materiale ma anche il suo nutrimento intellettuale.

È scuola *intuitiva*, in cui lo studio parte dalla natura, osservata non in riproduzioni stereotipe ma nella sua vera realtà.

È scuola di *libertà*, che favorisce la sodisfazione dei legittimi interessi di esplorazione della natura.

È scuola di *moralità* e *religiosità*, che nascono dall'ambiente e dall'esempio di semplicità, sincerità e serietà di lavoro; rispetto per gli esseri umili e per le umili cose; senso della onnipresenza di Dio Creatore e Provvido; freschezza di vita e di insegnamento religioso.

b) La Scuola Serena di Agno.

728, Maria Boschetti Alberti e la « Scuola serena » di Agno

Nacque sull'arido terreno di una scuola comunale d'un umile paese del Canton Ticino e chi la organizzò, pur avendo iniziato nello spirito montessoriano, fu cordialmente ostile a ogni metodo che minacciasse di meccanizzare la scuola e gli allievi.

Maria Boschetti Alberti aveva attinto dal metodo montessoriano l'amore e il rispetto per il fanciullo. In più aveva cercato di imprimere al suo insegnamento un orientamento *individualizzato* e *finalistico*, voleva cioè operare un adeguamento assoluto dell'insegnamento alle condizioni imprescindibili dell'individuo e, d'altra parte, non dimenticare il fine dell'educazione, la formazione della personalità totale. Cosicchè, pur credendo nelle forze buone della natura uscita dalle mani del Creatore, affermava la necessità del soccorso soprannaturale indispensabile alla giusta direzione della stessa natura. Caratteristica fu la libertà di lavoro individuale per cui il singolo allievo, entro certi limiti, poteva dedicarsi allo studio, alla ricerca, al lavoro in quella materia di cui sentiva occasionalmente bisogno. Caratteristica, pure, per rasserenare la scuola, l'accademia musico-letteraria con cui si iniziava ogni giornata scolastica, preparata liberamente dagli allievi a turno.

c) La Scuola Rinnovata di Milano.

729. Giuseppina Pizzigoni e la Scuola Rinnovata

Fondata da Giuseppina Pizzigoni, intendeva rinnovare il metodo didattico-educativo sulla base dell'esperienza diretta e vissuta dell'alunno.

Pertanto, il metodo mirava direttamente a rafforzare il potere critico della ragione stimolando il fanciullo alla diretta osservazione dei fatti e delle cose. Il maestro, insostituibile nel processo didattico, è lì nella classe attivamente presente a destare e dirigere questo « sperimentare » incessante, entro e fuori della scuola, così che il fanciullo si abitui a rendersi conto di tutto prima di affermare qualunque cosa.

3. - Didattica unitaria.

730. 3) Unitaria: principio della concentrazione; dal globalismo degli interessi alla sintesi sistematica

Dall'istanza psicologica della didattica nuova (adeguarsi al ritmo di apprendimento, alle esigenze, alle capacità, agli interessi del singolo allievo) è nata un'istanza specifica, vale a dire la necessità didattica di riorganizzare i programmi secondo il principio della *concentrazione*, che consiste nell'ordinare tutti i dati del sapere intorno a punti unitari vitalmente significativi, intorno a interessi specifici e operanti nella vita del fanciullo. Soltanto nel seguito della sua maturazione intellettuale, il fanciullo — ormai fatto adolescente e giovane — sarà in grado di compiere una sintesi logica del sapere appreso funzionalmente

nei corsi primari, sintesi che raccoglierà in organica sistematicità i frutti di un precedente insegnamento episodico o occasionale e che sarà richiesta dalle esigenze di una matura formazione mentale e di un ulteriore progredire nell'acquisto della cultura.

I tentativi di realizzazione di tale istanza sono svariati.

a) I « CENTRI DI INTERESSE » DI OVIDE DECROLY.

731. O. Decroly e i « centri d'interesse »

La prima preoccupazione del dottor Decroly (1871-1932) fu di non spezzare il flusso vitale che salda il fanciullo all'ambiente circostante, dove egli cresce e matura le sue cognizioni e trova il massimo di espansione spontanea. Il sapere scolastico, pertanto, non sarà relegato lontano dall'ambiente, inaridendosi nell'astrattismo delle nozioni già bell'e fatte, ma nascerà dall'ambiente e si nutrirà delle cose dell'ambiente.

Ora, all'ambiente il fanciullo va spinto dai suoi bisogni fondamentali, dai quali a loro volta germogliano gli interessi. Di qui la dottrina dei « centri di interesse », nei quali si sarebbero raccolte le disperse materie dei programmi.

I quattro bisogni fondamentali (nutrizione, lotta, difesa, lavoro socialità)

Considerando precisamente l'uomo in rapporto inscindibile con l'ambiente in cui vive e da cui trae i mezzi di sussistenza, il Decroly raggruppa in quattro i bisogni capitali dell'esperienza umana: 1) i bisogni della *nutrizione* (alimento, respirazione, ecc.); 2) la *lotta contro le intemperie* coi relativi bisogni di vestirsi, ripararsi, scaldarsi; 3) la *difesa contro i pericoli e nemici vari* (pulizia, igiene, lotta contro le malattie, assicurazione contro gli incidenti, ecc.); 4) *bisogno di agire*, di *lavorare solidalmente*, di riposarsi e ricrearsi, di elevarsi.

... e il triplice ritmo (osservazione, associazione, espressione)

Ciascun bisogno dovrà essere studiato in relazione all'ambiente secondo un triplice ritmo: 1) esercizi di *osservazione* (relativi all'esame personale e diretto); 2) esercizi di *associazione* (relativi agli esami di oggetti distanti nel tempo e nello spazio); 3) esercizi di *espressione* (concreti: costruzione o disegno; astratti: lettura, conversazione, scrittura, ecc.). In questo, che è chiamato il « trittico decrolyano », si riassumono in diverso ordine tutte le materie tradizionali: la scienza nel primo, la geografia e la storia nel secondo, le altre materie (espressive) nel terzo tipo di esercizi.

Certamente, il principio della concentrazione del Decroly è valido; ma non appare senz'altro accettabile la gamma dei bisogni da lui concepita, sia per la sua incompletezza (sono trascurati i bisogni spirituali) sia per la sua incorrispondenza alla vera natura psicologica del fanciullo. È degna di rilievo la critica fattane da E. Dévaud nella sua opera principale *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, dal punto di vista soprattutto della concezione spiritualistica della vita.

b) IL METODO DELLE UNITÀ.

732. Morrison e il metodo della unità

Assai simile al metodo Decroly, fu sperimentato da un ispettore scolastico americano, Morrison. Il metodo si enuclea nell'« unità di lavoro » ossia in una distribuzione del programma secondo una serie di porzioni culturali, aventi la loro unità in una ben definita esperienza psicologica e sociale (ad esempio, lo studio dei mezzi di trasporto nella società moderna).

Lo scopo strettamente didattico è di unificare vari strumenti e settori dell'apprendimento (nozioni geografiche e storiche, espressione linguistica, calcolo, ecc.) intorno ad un argomento di carattere sociale, così che il sapere acquistato sia reso necessario attraverso l'uso diretto ad una utilità e orientato verso un inserimento pratico dell'allievo nella vita sociale.

A parte il vantaggio di unificare organicamente diverse parti del programma, rimane criticabile l'orientamento evidentemente prammatico e sociologistico della cultura, così com'è vista nella finalità del metodo.

Sarebbe evadere dai ristretti limiti di questa trattazione, l'esporre altri tentativi metodologici, quali la concentrazione nella Ecole des Roches, il metodo dei problemi, il metodo ormai storico dei complessi della scuola sovietica, ecc. Non si può ovviamente rigettare l'istanza di una maggiore correlazione delle varie materie fra di loro ai fini di un sapere più organico e formativo.

4. - Didattica individualizzatrice.

733. 4) l'individualizzazione;

La considerazione del fanciullo come centro del processo educativo e didattico ha condotto logicamente a impostare l'insegnamento e l'educazione in modo tale da adeguarsi ai bisogni particolari dell'individuo singolo, costruendo — come disse lo psicopedagogista ginevrino E. Claparède — una « scuola su misura ».

la « scuola su misura » e le classi omogenee

Ora, nel tentativo di costruire una « scuola su misura », si è passati progressivamente da una realizzazione parziale, differenziando la scolaresca come « gruppo » (*classi omogenee*), ad una realizzazione più radicale, differenziando l'apprendimento stesso individuale. Alla prima fase corrisponde l'individualizzazione per « gruppi omogenei », alla seconda l'individualizzazione in senso stretto che si adegua all'individuo come tale pur lasciandolo in un « gruppo eterogeneo ».

Le esperienze di « classi omogenee » sono state numerose fin dal principio del secolo. Ma le varie difficoltà emerse hanno fatto sì che tale sistema sia oggi confinato quasi esclusivamente al caso delle cosiddette « classi differenziali », in cui vengono raccolti allievi inferiori al livello normale quanto a capacità intellettiva.

Un insegnamento su misura a posteriori, cioè dopo aver determinato i tratti individuali, è praticamente irrealizzabile, perchè non si può scoprire tutta l'individualità. Si può solo intravederne la maggiore o minore ricchezza. Perciò si è pensato piuttosto di rimaneggiare i programmi, riformare radicalmente l'organizzazione scolastica e i procedimenti metodologici in modo tale che, data l'individualità come un fatto, la vita e l'ambiente scolastici sufficientemente plastici diano possibilità al fanciullo di organizzare il suo processo personale di apprendimento nel modo più consentaneo alle proprie esigenze.

I metodi che ora citeremo rappresentano appunto un tentativo di riforma didattica in questo senso.

a) Il Piano Dalton.

734. H. Parkhurst e il Dalton Plan

Si tratta di una tecnica di lavoro individualizzato dovuta alla genialità di una educatrice americana, Helen Parkhurst, e attuata per la prima volta (1916) nella cittadina di Dalton, dello Stato del Massachusetts.

Il P. D. fu escogitato allo scopo di emancipare i fanciulli da restrizioni inutili e ingombranti alla loro vita scolastica e dar loro l'occasione e la responsabilità nella pianificazione e esecuzione del proprio lavoro, per la utilizzazione di un interesse diretto e disciplinato.

I dieci compiti e le unità di lavoro

Donde la caratteristica principale del P. D.: ogni materia, in ciascun corso o grado di scuola, è divisa in *dieci compiti*, ossia in porzioni comprendenti la materia da studiare e da assimilare durante ciascuno dei dieci mesi dell'anno scolastico. Ogni porzione mensile, a sua volta, è divisa in varie *unità di lavoro*, che costituiranno le tappe di studio dei venti giorni di scuola compresi in ciascun mese. Tali unità l'allievo affronterà nell'ordine che più gli aggrada, ma non potrà passare, finito il mese, ad altri compiti della stessa materia, se non abbia prima terminato quelli di tutte le altre materie.

l'aula-laboratorio per materia

La classe è trasformata in un'aula-laboratorio specializzata per ciascuna materia. In determinate ore della giornata, l'allievo si reca nel laboratorio dove desidera lavorare attorno a una data materia. Ivi troverà l'insegnante-specialista, pronto a dargli indirizzi e spiegazioni per quella materia. Troverà pure tutti quei sussidi che sono richiesti dalla sua ricerca personale: libri, carte, apparecchi, oggetti, ecc. Il controllo dell'apprendimento è strettamente individuale.

A parte il pericolo di un certo individualismo e di un certo *taylorismo* intellettualistico, va riconosciuto al P. D. soprattutto il merito di lasciare all'allievo la piena possibilità di adeguare lo studio alle proprie capacità e al proprio ritmo, così che questi prende confidenza nelle proprie forze, lavora con sodisfazione e con vivo senso di responsabilità. L'allievo apprende attraverso il proprio lavoro personale, impara a costruire il sapere mediante la ricerca personale.

b) Il Piano Winnetka.

735. C. Washburne e il Piano di Winnetka

Ma un esempio di riforma radicale, sia quanto al contenuto stesso del programma sia quanto al metodo didattico è costituito dal Piano di Winnetka, organizzato e scientificamente verificato dal Col. Carleton Washburne nelle scuole di Winnetka, sobborgo di Chicago, una trentina d'anni fa.

Il programma veniva rielaborato e articolato funzionalmente, sfrondando tutto quanto pareva inutile nozionismo, inadeguato ai bisogni della vita sociale moderna, e distribuendolo in due grandi sezioni: un *programma minimo comune* (ossia le tecniche e le nozioni che tutti gli alunni indistintamente debbono possedere: perciò, materie puramente strumentali, come il leggere, scrivere e calcolare; e materie sociali: storia, geografia, educazione civica) e un *programma di sviluppo* (in cui si matura e si differenzia il talento individuale: come la composizione libera, le letture letterarie, la musica, le varie attività artistiche e manuali, le escursioni, le recitazioni, le discussioni, ecc.).

Programma minimo comune e programma di sviluppo (individuale)

Il programma minimo doveva essere rigorosamente individualizzato, cioè adattato parte per parte al livello intellettuale del singolo allievo; e questo mediante ingegnose tecniche, che sarebbe lungo descrivere. Il programma di sviluppo si sarebbe dovuto socializzare mediante attività di gruppo, allo scopo appunto di suscitare una maggiore collaborazione fra condiscepoli ai fini di uno sviluppo personale-sociale più pieno.

Il fatto di aver coraggiosamente tentato una riforma dei programmi — a parte il criterio strettamente prammatistico usato — è certo merito del Piano di Winnetka. Però, ciò che urta nelle tecniche di individualizzazione proprie del Piano è un certo meccanicismo dell'apprendimento, che costringe troppo lo sviluppo mentale dell'allievo in una catena di riflessi meccanici (ad esempio, nell'aritmetica si esigeva attraverso una serie arida di esercizi graduati che l'allievo raggiungesse il 100 % di esattezza in ciascuna operazione prima di procedere oltre).

Ciò che va invece ritenuto è la decisa istanza di individualizzare per quanto possibile l'insegnamento al singolo allievo.

c) Il lavoro individuale per mezzo delle schede.

736. **R. Dottrens e il metodo delle schede, correttivo e complemento dell'insegnamento**

Di minori pretese ma molto efficace si è dimostrato il procedimento delle schede inaugurato da Robert Dottrens, professore di pedagogia a Ginevra e direttore della scuola sperimentale del Mail.

Si tratta di un sistema più accessibile, meno costoso e, pur essendo rispettoso delle leggi dell'individualità, facilmente concordabile con i programmi delle attuali scuole ordinarie.

Le schede non vengono a sostituire l'insegnamento collettivo: soltanto lo affiancano come correttivo e completivo, lasciandolo sostanzialmente intatto.

Ogni scheda contiene *un problema, una difficoltà, un esercizio*. E, secondo la loro funzione, le schede si possono classificare in varie categorie: di ricupero (destinate a colmare particolari lacune), di sviluppo (per allargare la cultura degli allievi meglio dotati), d'esercizio (per applicazione di particolari parti del programma), di istruzione (per guidare nell'apprendimento autodidattico del programma), ecc.

Secondo il bisogno individuale, l'alunno sceglie o riceve dall'insegnante la scheda che lo guiderà, nei momenti di lavoro libero individuale, a fissare, approfondire, allargare, completare determinate parti del programma scolastico.

Un tale metodo può applicarsi agevolmente sia al livello della scuola primaria che al livello della scuola secondaria.

Giustamente ha affermato il Dottrens: « Una educazione collettiva e insieme individualizzata è, dunque, quella che meglio risponde agli interessi dell'individuo e della società, quella che dà all'educatore la maggior sicurezza ed efficienza ».

5. - Didattica socializzatrice.

737. **5) La socializzazione**

Non soltanto per un sempre più urgente bisogno di preparare i giovani ad una consapevole e attiva vita sociale, ma particolarmente per favorire l'apprendimento, incrementando i rapporti di collaborazione, di mutua emulazione, scambio intellettuale, la scuola attiva moderna vuole trasformare la vita e l'organizzazione scolastica sulla base di uno schema genuinamente sociale.

Fare dell'insegnamento e dell'apprendimento un vero e fruttuoso lavoro di collaborazione, mediante l'azione di gruppi (*équipes*), la discussione, la ricerca di squadra, eccetera, è pertanto un lineamento caratteristico della didattica attiva.

Il metodo Decroly, il Piano di Dalton ed altri considerati prima non erano del tutto chiusi all'ispirazione sociale; ma l'accento loro specifico era piuttosto sulla riorganizzazione del programma o sulla individualizzazione dell'insegnamento che sulla ricostruzione sociale dell'attività scolastica. Nel Piano di Winnetka, invece, l'istanza sociale era accolta in pieno accanto a quella dell'individualizzazione. Oltre, tuttavia, a questi sistemi, se ne riscontrano alcuni, in cui la caratteristica sociale diviene la preoccupazione principale e distintiva. Essi sono estremamente numerosi ed in via di continua proliferazione. Ma limitiamoci ad alcuni esempi.

a) Il Metodo dei Progetti.

W. H. Kilpatrick e il metodo dei progetti

Se, anzichè impartire *ex cathedra* alcune nozioni fredde e avulse dalla vita, l'insegnante impegnasse vari gruppi di allievi nella soluzione di un problema determinato, nella ricerca di qualche dato scientifico o culturale, nella produzione di qualche oggetto avente significato educativo, ecc., certamente si avrebbero almeno due vantaggi: anzitutto, le nozioni verrebbero apprese in modo concreto, pratico, funzionale, in quanto rese necessarie per la soluzione del problema, per l'esito positivo della ricerca, per la giusta confezione di un prodotto, e simili; in secondo luogo, gli allievi, dovendo lavorare in gruppo ad un medesimo intento, apprenderebbero a collaborare, a rispettarsi a vicenda, a comprendersi l'un l'altro. Vantaggio culturale e insieme educativo-sociale.

Questa era l'idea che William Heard Kilpatrick, professore di pedagogia alla Columbia University di New York, volle realizzare nel 1918 escogitando il « metodo dei progetti ».

La funzione del progetto è rendere attivo ed interessante l'apprendimento delle conoscenze ed abilità necessarie alla vita conglobandole nell'esecuzione di un piano di lavoro. Così, il chiedere informazioni (conversare), il leggere, il far ricerche, l'annotare i dati, il calcolare, ecc., diventano necessari e perciò divengono spunti di esercizio, quando ad esempio, il ragazzo voglia sapere come si rifornisce il magazzino del droghiere dove la mamma l'ha mandato prima che venisse alla scuola...

Il guaio è che non tutto il programma prestabilito può venir svolto in questo modo. Occorrerebbe molto tempo; ci sarebbe pericolo di dispersione e di dilettantismo; si ridurrebbe tutta la cultura ad una funzione puramente utilitaria. Ma quando il progetto si affianchi al normale svolgimento del programma come procedimento di applicazione pratica, di ravvivamento di nozioni teoriche, di contatto con la vita reale, di allargamento di orizzonti, certo allora il metodo assumerebbe valore di utile, benchè occasionale, integrazione.

b) Il lavoro a squadre.

738. Dall'antagonismo tra « Romani » e « Cartaginesi » alla

Nella scuola tradizionale, sono stati in vigore da lunga data i cosiddetti « sistemi agonistici » destinati a suscitare l'emulazione e perciò a stimolare lo sforzo. Chi non ricorda le secolari lotte scolastiche tra Romani e Cartaginesi? Il metodo, quando non degeneri nell'antagonismo e nello spirito di parte e non si arresti ad

una stimolazione puramente esteriore e superficiale può ancora essere accolto.

collaborazione del lavoro a gruppi

Ma il lavoro a squadre (*travail par équipe*), quale oggi è inteso, si propone principalmente di favorire la *collaborazione nel processo stesso dell'apprendere*. Vuole cioè facilitare e migliorare l'apprendimento stesso intrinsecamente, mediante l'aiuto e la chiarificazione vicendevole. Mentre, quindi, l'agonismo incideva sulla volontà e sul sentimento, il lavoro di gruppo incide sull'intelligenza stessa e sui fattori conoscitivi.

Cousinet

Una particolare applicazione del principio è data dal Metodo Cousinet, introdotto dal Prof. Cousinet nel 1920. È un metodo particolarmente efficace per allievi dagli 8 ai 12 anni, nell'età cioè più aperta alla vita di gruppo. Secondo l'applicazione del Cousinet, i gruppi sono liberi e liberi sono i membri di aderirvi o di staccarvisi a volontà. Lo scopo è soprattutto dato dall'esecuzione di ricerche, di esplorazioni, di raccolte di materiale documentario per le varie materie.

c) Il Metodo dei Reggenti di Marco Agosti.

739. M. Agosti e il Metodo dei Reggenti

È un tentativo felice di organizzare integralmente la scuola su basi di individualizzazione e di socializzazione.

Autogoverno a turno, con funzioni disciplinari e didattiche

La caratteristica prima del metodo è che il governo della classe, anzichè essere esercitato da funzionari stabilmente scelti fra gli scolari o da capigruppo (come in certi sistemi specialmente americani: Scuola-città, Città dei Ragazzi, ecc.), è, invece, esercitato a turno da uno scolaro, che cambia ogni giorno secondo l'ordine alfabetico del registro (ne sono esclusi solo quelli che abbiano a loro carico gravi deficienze nella condotta o nel profitto).

Le funzioni del Reggente sono due: una disciplinare, l'altra didattica.

Funzioni disciplinari: il Reggente ordina l'ingresso e l'egresso degli scolari dall'aula, inizia la preghiera, distribuisce le varie occupazioni della giornata secondo l'orario scolastico, trasmette gli ordini o i richiami del maestro, prende nota degli scolari che domandano la parola, e dirige ordinatamente le conversazioni e le discussioni, compila la cronaca del giorno di reggenza, ecc.

Funzioni didattiche: il Reggente tiene nota delle comunicazioni da farsi dagli scolari dopo le loro ricerche, espone alla classe i propri lavori e disegni illustrativi di un dato argomento di lezione, porta la nota nuova del giorno nell'arredamento dell'aula, risolve nel limite del possibile le questioni sollevate dalle discussioni e dalle comunicazioni, segna i punti oscuri per cui dovrà chiedere la collaborazione del maestro, ecc.

I ragazzi hanno ampio campo per il lavoro libero individuale (per mezzo di schede) e per il lavoro di gruppo (così, ad esempio, lo studio dell'edificio scolastico trarrà a collaborare il gruppo degli « ingegneri », quello degli « storici », degli « artisti », ecc.).

Il sistema agostiano riassume felicemente in sè tutte le migliori intuizioni didattiche della scuola attiva italiana e rappresenta una delle migliori sintesi capaci di accogliere in sè le positive istanze della « scuola nuova » contemporanea.

6. - Giudizio sulla didattica contemporanea.

740. Positivi progressi tecnici

Anzitutto, bisogna riconoscere l'immenso cammino percorso dalla metodologia del nostro secolo verso il conseguimento di una maggiore efficienza dei metodi. La metodologia moderna presenta, perciò, un indubbio adeguamento dinamico e cioè l'orientamento generale della tecnica scolastica è giunto a configurarsi come uno sforzo sistematico di conformazione dei metodi, generali e speciali, alle autentiche esigenze del dinamismo psichico dell'allievo e, più particolarmente, alla dinamica dei fattori individuali e sociali operanti nel processo di apprendimento e nel processo di sviluppo umano in generale.

Studiare le modalità secondo cui la psiche del fanciullo si evolve nelle sue varie funzioni; studiare i fattori e i momenti che determinano e caratterizzano rispettivamente l'apprendimento umano; questo è stato ed è il compito della moderna psicologia pedagogica. Determinare come e in qual misura il contatto sociale influisce sul risultato della sua maturazione personale: questa è stata la preoccupazione di una psicologia sociale dell'educazione.

Insomma, è doveroso porre in rilievo la funzione d'immensa portata esercitata dalla scienza psicologica e sociologica nel nuovo orientamento della metodologia pedagogico-didattica.

Perciò accanto a tecniche tradizionali che si mantengono perchè sono buone e a certe altre che persistono a causa di una detestabile forza di abitudine, la scuola moderna ha assunto una fisionomia molto diversa da quella d'un tempo. Noi assistiamo ad un movimento d'un'ampiezza straordinaria, troppo potente per essere una moda passeggera.

È necessario nondimeno aggiungere una importante considerazione, senza di che tale ottimismo potrebbe apparire ingenuo e diventare addirittura pericoloso.

Carenze contenutistiche e finalistiche

La tecnica ha compiuto indubbi progressi. Ma non si può non rimanere particolarmente colpiti dall'aspetto di *disorientamento* e di *svuotamento* della scuola nuova, senza finalità sicure che la guidino, senza norme e valori a cui subordinarsi e servire, chiusa in una cultura eccessivamente utilitaria e superficiale.

La preoccupazione di aggiornare le tecniche ha fatto collocare in second'ordine la considerazione dei *fini*. L'ha denunciato in forma drastica Maritain nel vigoroso volume *L'educazione al bivio*. I fini, i valori, la Verità e il Bene assoluto sono i capisaldi su cui potrà attuarsi il necessario « radicale riordinamento » della nuova metodologia attiva.

CAPITOLO IV

LINEAMENTI GENERALI DI DIDATTICA ATTIVA

741. **Fisionomia di una classe attiva:**

Un sano attivismo, illuminato dai fini dell'educazione cristiana, appare all'educatore compreso della propria responsabilità una necessità impreteribile. Ci soffermiamo, quindi, a riassumere sobriamente le linee generali di una organizzazione scolastica che voglia obbedire ai principi attivistici.

E, anzitutto, si potrebbe chiedere: — Quali sono i criteri generali che consentono di valutare il grado di attivizzazione di una classe? O i tratti caratteristici di una classe autenticamente attiva?

1. - Fisionomia di una classe attiva.

I canoni seguenti, radunati in un decalogo schematico, possono riuscire utili sia a chi giudica una classe sia a chi voglia dare un volto nuovo alla classe in cui è chiamato a insegnare.

Che cosa dovrebbe dunque fare un insegnante veramente attivista? Ecco:

1) *Avere una visione giusta dell'allievo*, essere originale, estremamente ricco di energie potenziali (soprattutto di interessi), che anelano a piena espansione attraverso la propria attività personale, in modo unitario e organico;

2) *Mobilitare l'attività del fanciullo* facendolo agire, soprattutto mediante le facoltà *interiori* dello spirito. Donde alcune conseguenze:

3) *Essere una guida, non un « istitutore »*, non distributore di nozioni, ma vivo sollecitatore di energie per la conquista da parte dell'alunno non solo di conoscenze, ma anche di atteggiamenti globali e di attitudini;

4) *Partire dagli interessi profondi del fanciullo*: ciò non vuol dire che occorra far leva sul « piacere » (*école attrayante*), ma che ci si agganci ai veri bisogni di sviluppo del fanciullo e quindi che si dia allo studio la motivazione di un profondo arricchimento spirituale. Lo sforzo non è eliminato, ma è *motivato* e quindi reso più fecondo, quando l'allievo abbia compreso che la sua attività tende ad un suo reale *bene personale*;

5) *Aprire la scuola alla vita*: ambiente domestico all'interno della scuola, ambiente naturale all'esterno, contatto con la realtà ambientale nell'insegnamento. Ma siccome non è tutto buono ciò che il mondo offre al fanciullo, occorre fortificarne i poteri critici attraverso l'analisi e la discussione: così che la « scuola attiva » diventi « scuola reattiva »;

6) *Fare della classe una vera comunità giovanile*: la classe trasformata in famiglia, il lavoro a gruppi, ecc. sono fattori insostituibili dello sviluppo intellettuale e morale del fanciullo;

7) *Unire il lavoro manuale all'attività dello spirito*, anche per creare un clima di vera *collaborazione sociale*;

8) *Sviluppare nel fanciullo le facoltà creative*, mediante il libero esercizio delle capacità inventive (pittura e disegno, modellaggio, plastica, fabbricazione e uso di piccoli strumenti musicali, attività drammatiche, ecc.);

9) *Dare a ciascuno secondo le sue capacità*: l'allievo medio non esiste; occorre, dunque, adattare l'insegnamento — nel contenuto e nel modo, nella quantità e nella qualità — alle attitudini e alle deficienze individuali. Donde la necessità di affiancare all'insegnamento collettivo le attività individuali e libere. Diceva il Claparède: « On n'a pas pour l'esprit de nos enfants les égards qu'on a même pour leurs pieds! On leur fait des souliers sur mesure; à quand l'école sur mesure? »;

10) *Passare gradualmente da una disciplina esteriore ad una disciplina interiore liberamente accettata*: nè pedagogia repressiva nè pedagogia libertaria, ma disciplina interiore e attiva.

Passiamo ora ad illustrare alcuni principi generali, sintetizzandoli nel duplice concetto di individualizzazione e socializzazione.

2. - Individualizzazione del metodo.

742. 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 quello di favorire l'apprendimento mediante la collaborazione sociale. Analizziamo entrambi gli aspetti.

L'individualizzazione del metodo mediante ..

L'individualizzazione del metodo è postulata tanto dall'osservazione empirica quanto dall'osservazione scientifica. La prima ha sottolineato nella stessa classe differenze individuali immediatamente evidenti, quali la diversa capacità d'intendimento e di penetrazione, il diverso ritmo nella lettura, nel calcolo, nella fissazione mnemonica, la diversa capacità di resistenza alla fatica intellettuale, ecc. La seconda ha confermato e precisato gli stessi fatti (vedi le ricerche di Mosso, Ebbinghaus, Claparède, ecc. e tutta la psicologia dell'età evolutiva e differenziale). Il fatto delle diversità individuali pone il problema dell'adattamento dei programmi e dei metodi didattici alle capacità ed esigenze del singolo alunno.

Le soluzioni stanno a mezza strada tra l'insegnamento collettivo, didatticamente insodisfacente, e il trattamento strettamente individuale, non sempre possi-

bile e facilmente degenerante nell'individualismo. Ecco le due soluzioni principali:

creazione di « gruppi omogenei » e differenziazione tipologica

a) *differenziazione di gruppi*: 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 »;

...differenziazione dei metodi

b) *differenziazione di metodi*: lasciare le classi nell'eterogeneità iniziale e creare invece un ambiente e 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 lo più limitata a criteri prevalentemente intellettuali; pur riconoscendo, d'altra parte, che la differenziazione in « gruppi omogenei » è il minimo consigliabile nel caso di classi troppo numerose e troppo eterogenee.

La seconda soluzione si presenta invece come la più conforme ai postulati attivistici, i quali si incentrano sull'individuo come fattore primo e determinante della didassi. Tale soluzione è stata la matrice di molte realizzazioni più recenti e più radicali. Esse costituiscono l'autentica « école sur mesure » preconizzata dal Claparède.

743. Pio XII

La necessità educativa e didattica della individualizzazione è stata efficacemente sottolineata da Pio XII in un celebre discorso tenuto il 20 aprile 1956 agli alunni, professori e dirigenti del Convitto Nazionale Maschile di Roma. « Occorre in primo luogo saper discernere negli alunni ogni singolo caso. L'educazione cosiddetta di massa, come anche l'insegnamento di classe, costa certamente minor fatica, ma rischia di giovare soltanto ad alcuni, mentre tutti hanno il diritto di profittarne. I fanciulli non sono mai uno eguale all'altro, nè per intelligenza, nè per indole, nè per le altre qualità spirituali: è una legge della vita. Essi vanno dunque considerati singolarmente, sia nell'assegnare loro il tenore di vita, che nel correggerli e nel giudicarli ».

S. Giovanni Bosco

Parole che facevano inconsapevolmente eco ad alcuni pratici consigli di Don Bosco ai suoi insegnanti: « Generalmente i professori tendono a compiacersi degli allievi che primeggiano per studio e per ingegno e spiegando mirano solo ad essi. Quando i primi della classe hanno capito bene, sono pienamente sodisfatti e così proseguono sino alla fine dell'anno. Invece con chi è corto di mente o poco avanti nello studio, si adirano e finiscono con lasciarli in un cantone senza più curarsi di loro. Io invece sono di parere affatto opposto. Credo che sia dovere di ogni professore tener conto dei più meschini della classe; interrogarli più spesso degli altri, per loro fermarsi più a lungo nelle spiegazioni e ripetere, ripetere, finchè non abbiano capito, adattare i compiti e le lezioni alla loro capacità. Se l'insegnante tiene un metodo contrario a questo, non fa scuola agli scolari, ma ad alcuni degli scolari. Per occupare convenientemente gli alunni di ingegno più svegliato. si assegnino compiti e lezioni di supererogazione, premiandoli con punti di diligenza. Piuttostochè trascurare i più tardi, si dispensino da cose accessorie, ma le materie principali si adattino interamente a loro. Vorrei inoltre che le spiegazioni fossero attaccate al testo spiegandone bene le parole. Andare nelle regioni elevate mi sembra un battere l'aria. E sono anche di parere che s'interroghi molto e molto, e, se possibile, non si lasci

passar giorno senza interrogare tutti. Da ciò si trarrebbero vantaggi incalcolabili. Invece sento che qualche professore entra in classe, interroga uno o due, e poi senz'altro fa la sua spiegazione. Questo metodo non lo vorrei nemmanco all'Università. Interrogare, interrogare molto, interrogare moltissimo; quanto più si fanno parlare gli scolari, tanto più il profitto aumenta » [1].

3. - La socializzazione didattica.

744. 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 su un fatto psico-didattico della massima importanza: che cioè l'apprendimento individuale viene rafforzato, approfondendosi e 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.

Scuola e e società

Tralasciando i problemi piuttosto complessi di una pedagogia scolastica sociale, esaminiamo alcuni aspetti pratici.

a) Tecniche della socializzazione didattica.

745.

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?

Esperienze di vita sociale scolastica: la scuola aperta

Tra le principali *esperienze di vita sociale scolastica* si possono ricordare: l'*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 geoeconomiche, ecc.; l'*inserimento nella comunità*, anzitutto conducendo il fanciullo a comprendere la dinamica delle relazioni umane e quindi installando progressivamente una coscienza sociale sempre più sensibile e 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 e una effettiva fratellanza universale. Tutto questo costituisce l'ideale della « scuola aperta ».

Tecniche di socializzazione

Tra le *tecniche di socializzazione* ricordiamo la discussione di un argomento libero sotto la guida di un allievo, allo scopo di esercitarsi nell'arte di dirigere

---

1. *Memorie biografiche di S. Giovanni Bosco*, vol. XI, p. 218.

discussioni pubbliche, di dominare situazioni sociali secondo i canoni del comportamento democratico, di vincere la riservatezza e la chiusura; la conversazione organizzata su un tema scolastico, preparata da un gruppo sotto la direzione di un capo-gruppo; le conversazioni « alla tavola rotonda » ossia discussioni a cui partecipa la scolaresca per mezzo di rappresentanti delle diverse correnti d'opinione; le conferenze seguite da discussione; i gruppi di lavoro: letterari, filodrammatici, editoriali, degli « storici », degli « esploratori », degli « ingegneri »; degli « architetti », degli « artisti », degli « scrittori », dei « collezionisti »; i gruppi agonistici atti a suscitare l'emulazione, ecc.

Per la loro efficienza tali forme richiedono 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.

« Metodi » e « piani »

La preoccupazione di aprire la scuola alla vita sociale e di socializzare gli stessi procedimenti didattici è stata feconda di numerosi esperimenti, « metodi » e « piani », di cui abbiamo fatto una rapida rassegna nei capitoli precedenti.

CAPITOLO V

LA LEZIONE

746. Lezione ideale:

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 tenta la sintesi tra istanza logica, istanza del programma e del conoscere intellettuale, e istanza psicologica, istanza di tutti i molteplici fattori psicodinamici della personalità.

Lo schema si divide in tre momenti principali: 1) Orientamento iniziale; 2) Ricerca e analisi; 3) Sintesi finale.

1. - Orientamento iniziale.

...orientamento iniziale, diverso secondo l'oggetto e il soggetto

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 diretta dell'oggetto di cui si intende parlare.

2) Orientamento *rappresentativo*, attraverso la presentazione di una riproduzione dell'oggetto o dell'avvenimento, sia mediante una raffigurazione grafica (disegni, illustrazioni, fotografie, cinematografie, visite a monumenti o a luoghi interessanti, come nell'insegnamento storico o geografico), sia mediante rielaborazioni verbali (lettura o narrazione).

3) Orientamento *estetico*, attraverso la contemplazione e l'illustrazione dei pregi di un'opera d'arte.

4) Orientamento *psicologico*: si allaccia all'esperienza interiore dell'allievo e alla sua esperienza oggettiva.

b) Secondo il soggetto:

1) Orientamento *magistrale*, e

2) orientamento *autonomo*, individualizzato o socializzato, secondo che è il maestro o sono gli allievi stessi, singolarmente presi o a gruppi, che propongono l'oggetto di studio. Nel secondo caso l'insegnante sarà soprattutto guida nel chiarire l'idea direttiva della lezione e nell'indicare le fonti utilizzabili nello studio e nella ricerca individuale e di gruppo.

2. - Ricerca e analisi.

747. Analisi e ricerca attiva da parte degli alunni

È la fase più decisamente attiva della 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.

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 scuola oppure qualche capitolo di un testo sussidiario sull'argomento in questione, invitando a rispondere poi a tempo opportuno a domande come le seguenti: Che cos'è che non hai capito nella lettura personale e perchè ti torna difficile? Sono vere o false le singole affermazioni dell'autore e perchè? Quali argomenti o documentazioni porta l'autore a sostegno delle sue affermazioni? Come spiega i fatti descritti (esperimenti scientifici, leggi, principi generali, ecc.)? 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 in comune.

Lavoro di *ricerca attiva*: essa può impegnare ciascun individuo indipendentemente dagli altri oppure può essere svolto da *gruppi* specializzati. Opportunamente il Casotti distingue una raccolta del materiale:

oggettiva: piante, minerali, animali vivi o imbalsamati o da conservare sotto alcole per il museo di scienze naturali;

rappresentativa: immagini, fotografie, disegni, fatti o esempi narrati sui libri e giornali;

estetica: opere d'arte o parte di esse, brani di romanzi, novelle, drammi, poesie, frammenti di classici, episodi, ecc.; descrizioni artistiche di paesi o di popoli, ecc., illustranti questa o quella parte della materia insegnata;

psicologica: controllare con la propria introspezione e 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 registrate per iscritto, così da fornire una base concreta alla sintesi finale e il materiale per la compilazione del proprio « testo personale ».

Inoltre va aggiunto che la ricerca attiva, per poter servire veramente alla sintesi e quindi alla reale conquista del sapere, deve essere *sempre seguita dall'analisi*, attra-

verso 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.

748. Sintesi finale: svolgimento di un tema o soluzione di un problema

3. - Sintesi finale.

Essa si 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 principi, 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 costituire 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 risultato 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, e 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 venir compiuta definitivamente dall'insegnante, udite le relazioni conclusive dei vari capigruppo e le discussioni ed osservazioni critiche avanzate da tutti gli altri scolari; sarà così frutto di efficace *collaborazione* della scolaresca intera sotto l'alta direzione del maestro.

Evidentemente, la lezione così 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 2 minuti a un'ora. Ed abbiamo escluso, pel momento, le altre fasi successivamente connesse con la lezione, ossia l'esercizio, la ripetizione, il controllo.

749. Esemplificazioni: due lezioni di latino

4. - Esemplificazioni.

Esempi schematici di lezione possono essere i seguenti. Partiamo da un esempio di orientamento iniziale nello studio del latino.

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*.

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 così di seguito.

Un altro esempio: saggio di schema d'una lezione sulla terza declinazione.

Orientamento iniziale: Vi fu un transatlantico italiano e vi sono teatri pubblici che portano il nome « Rex »: che cosa vuol dire?

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 prima declinazione? della seconda? No. Allora come si declina? Andiamo in cerca delle sue desinenze...

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 ed eum venit.

Far leggere dagli allievi il brano attentamente.

Far notare le diverse forme corrispondenti ai diversi casi.

Farle classificare.

Sintesi: Si compila il paradigma di REX.

Lo si fa studiare a memoria.

Si fanno ricercare altri nomi consimili (*lex, grex*, etc.), facendoli poi applicare in frasi che esigano la loro flessione.

Come si vede in tale schema di lezione si è attuato il metodo intuitivo-euristico o quello che oggi è chiamato *metodo diretto* per l'insegnamento delle lingue. L'approfondimento grammaticale verrà in seguito in una ulteriore fase analitica, seguita a sua volta da una fase più matura, e così via, di anello in anello lungo una salda catena logica e psicologica di apprendimenti.

5. - L'esercizio del sapere.

750.

La vera « lezione » va dunque concepita come un continuo « dialogo » tra insegnante e allievo e quindi come una ripetuta serie di esercizi e di controlli delle conoscenze e delle abilità che il discepolo gradatamente apprende in scuola.

Pertanto ne sono parti integranti anche le fasi dell'esercizio, della ripetizione e del controllo. Essendosi già fatto cenno al controllo delle conoscenze nella metodologia della ricerca sperimentale, ci limitiamo qui a dire rapidamente dell'esercizio e della ripetizione o meglio dell'esercizio come applicazione e come ripetizione.

Esercizio: stabilizzazione del sapere

Intendiamo per « esercizio » nel senso più stretto il mezzo di *stabilizzazione del sapere acquistato*. In questo senso l'esercizio può ulteriormente distinguersi in « esercizio-attività pura » e in « esercizio-applicazione ». Il primo tipo, che comunemente prende 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 immediatamente utilizzabili gli effetti dell'apprendimento.

751. ...l'applicazione ricca di motivazione e di partecipazione personale

a) 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 limitatamente a 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?

1) L'*esercizio orale* e la *lettura*. L'attività orale potrà svolgersi mediante una grande varietà di forme, che vanno dalla scemplice *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 inconscio, ma deve essere rielaborazione delle cose lette, cioè lettura approfondita.

2) *I lavori scritti*. Se da parte dell'insegnante è assai importante che il tema sia assegnato in conformità a rigorose esigenze psicologiche e didattiche, da parte dell'allievo quello che più conta è il lavoro personale impiegato nel processo di svolgimento: qui l'allievo, attraverso lo sforzo personale dell'analisi dei dati, deve maturare la sintesi riflessa e giungere ad una retta e solida formazione mentale. Quindi, pur non dimenticando l'aspetto oggettivo della corrispondenza alla verità, l'insegnante deve dare il giusto peso al lato soggettivo e interiore del lavoro dell'allievo.

3) 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, anzichè di fine d'una formazione tecnica.

Gli esercizi di applicazione possono assumere varie forme o procedimenti concreti che — a semplice titolo esemplificativo — vogliamo enumerare.

Compiti scolastici di riproduzione mnemonica, d'applicazione in senso stretto (d'una regola, d'una formula...), d'iniziativa, di invenzione, di riflessione, ecc.

Esercizi collettivi destinati a occupare un'intera classe: orali (ripetizioni, declamazioni, canto...) o scritti (dettato, calcolo, analisi, calligrafia, ecc.).

Accorgimenti particolari come l'uso delle proiezioni luminose, i giochi di parole, i giochi di combinazione, le gare di memoria, ecc. Essi sono moltiplicabili all'infinito!

b) L'ESERCIZIO COME REVISIONE.

752. ...e la revisione o ripetizione

Preferiamo parlare di « revisione » anzichè di ripetizione per evitare i significati deteriori comunemente connessi con il termine « ripetizione ». Infatti, la ripetizione meccanica, che non è altro che sforzo noioso di memoria verbale, riesce addormentatrice e insopportabile all'alunno, perchè 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 e esperto.

Perchè la revisione del programma sia didatticamente efficace deve sodisfare ad alcune essenziali condizioni:

1) Essere accuratamente *progettata* e *preparata*, quanto alla forma da usare, al punto di vista logico o psicologico attorno a cui concentrare tutto il materiale, ai procedimenti da seguire, ecc.

2) 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).

3) Essere estesa per un periodo di *tempo corrispondente* all'importanza, alla complessità, alla difficoltà di quella data porzione del programma.

La revisione può essere 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! ».

CAPITOLO VI

ATTIVITÀ CULTURALI GIOVANILI

753. I mezzi di informazione di massa

La cultura del giovane riceve la sua più efficace fecondazione dalle risorse della vita scolastica, ma non è detto che le sue fonti si esauriscano entro le pareti della scuola. Tutta la vita sociale, oltre che l'ampio anfiteatro della natura, è oggi brulicante di forme di influsso culturale, nel senso almeno di stimoli alla conoscenza o di mezzi informativi. Non si può soprattutto ignorare l'enorme peso esercitato a questo proposito da quelli che gli americani chiamano i « *mass media* » i mezzi di informazione di massa: cinema, stampa, radio, TV. L'insegnante-educatore deve fare i conti con questa complessa realtà culturale e intervenire *positivamente* perchè essa risulti in autentica formazione della mente, soprattutto del giudizio, e in integra costruzione morale.

1. - Forme scolastiche di partecipazione attiva.

Sollecitazione e guida della partecipazione attiva alla vita scolastica

Ma la stessa partecipazione attiva degli alunni alle attività scolastiche e parascolastiche può costituire una ricca fonte di solida e interiore formazione di positivi abiti mentali e morali. È necessario che l'insegnante sappia sollecitarla, guidarla, approfondirla.

Nelle varie scuole e nei diversi metodi esistono infinite forme di tale partecipazione, mezzi e mezzucci, che possono essere almeno in parte tenuti presenti.

Accenniamo ai comitati dell'ordine, incaricati della manutenzione e arredamento dell'aula; ai sovrintendenti alla biblioteca, che curano il regolare funzionamento della bibliotechina di scuola e di classe; agli ispettori delle presenze, al Comitato escursionistico, agli uscieri, all'Ufficio collocamento (accogliere e sistemare i nuovi arrivati), all'Ufficio editoriale del giornalino della scuola o della classe, ai magistrati (provvedono alla compilazione e osservanza del regolamento della scuola o della classe), all'Assessorato ai festeggiamenti (incaricato di preparare feste e trattenimenti di carattere letterario, civile e religioso), al Club filodrammatico, ai Referendum sulla

vita di scuola, alle attività elettorali, agli oratori e conferenzieri, al Club dei bibliofili, alla Commissione di ricerca, al Pronto Soccorso, ecc.

Per attivare la ricerca di studio e l'allargamento della cultura, possono essere utilmente promossi: la lettura quotidiana del termometro, dell'igrometro, del barometro e la determinazione delle condizioni atmosferiche, l'osservazione di uccelli, piante, animali e minerali, il museo scientifico; esperimenti di colture elementari, l'allevamento di animali domestici, l'acquario, cineforums a scopo culturale-estetico, ricerche scientifiche in collaborazione, lo studio del vicinato, l'analisi dell'opinione pubblica, soprattutto per giovani della scuola secondaria, ecc.

Per stimolare la libera autoespressione sono utili il Club degli scrittori, l'Accademia di declamazione, il gruppo dei cantori, l'orchestrina scolastica, la commedia d'arte, attività creative di genere plastico (disegno, pittura, modellaggio, ecc.), ecc.

2. - Metodologia dello studio individuale.

754. **Studio individuale (lettura, appunti, biblioteca)**

L'attività personale del giovane in ordine alla cultura ha il suo apice nello studio individuale, alimentato dal ricorso soprattutto a quattro fonti culturali:

a) Un buon metodo di lettura.

Specialmente durante i periodi di studio sorvegliato l'insegnante potrà suggerire le seguenti norme:

1) Arricchisci il tuo vocabolario.

2) Adatta il ritmo di lettura al tipo di materiale dato e allo scopo che ti prefiggi. « Alcuni libri sono da assaggiare, altri da inghiottire ed alcuni pochi da masticare » (Bacone). È importante per uno studente imparare che cosa può non leggere e che cosa non può non leggere. Scoprire l'essenziale è un'arte.

3) Studia la mentalità e il punto di vista di un autore. A questo scopo è utile leggere attentamente la prefazione, cogliere la struttura logica dell'indice delle materie, anticipare la lettura delle sintesi e delle conclusioni generali, notare accuratamente il vocabolario, la terminologia e lo stile dell'autore.

4) Prima della lettura proponiti problemi e quesiti a cui credi che il libro dovrebbe dare una soluzione.

5) Ripeti a te stesso pensieri e argomenti sviluppati dall'autore (è il metodo detto in America della « self-recitation »).

6) Leggi attivamente, ossia reagisci a quanto è proposto dal libro.

b) Il prendere appunti. 755.

È una tecnica resa praticamente necessaria soprattutto nella scuola come mezzo per intensificare l'efficacia del processo di apprendimento. Essa ovvia alla labilità della memoria, facilita l'attenzione e la concentrazione, introduce all'analisi critica, aiuta ad articolare le idee in un tutto organico e implica uno sforzo di penetrazione delle idee altrui.

Ecco alcuni suggerimenti:

1) Appunta secondo un ordine di immediata utilità, secondo un sistema di classificazione, che faciliti l'ordinamento degli appunti e il ritrovamento di quanto sarà di utilità.

2) Le note siano brevi ma abbastanza precise in modo da dare un quadro significativo di un dato argomento. Lo studente dovrebbe dare più tempo ad ascoltare: quello che giova è lo sforzo di comprensione e di sintesi.

3) Le note siano formulate con parole proprie, diverse per quanto è possibile da quelle dell'autore: si tratta di « tradurre » il pensiero dell'autore.

4) La pratica costante e frequente del prendere appunti contribuirà notevolmente all'accrescimento e all'affinamento dei poteri intellettuali.

5) Per facilitare l'uso delle note è suggerito il metodo delle schede, più mobili e più facilmente catalogabili e ordinabili. Tuttavia ogni alunno scelga il sistema che più gli serve.

756. *c*) L'USO DEI LIBRI E DELLA BIBLIOTECA.

Come ha notato il Lombardo Radice, « l'uso frequente e ben diretto del piccolo tesoro librario, in possesso comune, esercita i giovani al lavoro intellettuale autonomo, dando a chi ne profitta la gioia di ritrovare nei libri, con svolgimenti nuovi e da punti di vista diversi, quella stessa cultura che la scuola fornisce... Quel che importa nell'educazione scolastica è *che il giovane non diventi il bigotto del sapere scolastico*, e che non perda mai la coscienza che *la scuola è sempre da integrare*... Ogni lezione deve esser suggestiva di attività spirituale nuova, e perciò di studio personale, privato, indipendente, non obbligatorio » [1].

La lettura personale dell'alunno va guidata. Per la pratica possono essere utili alcune norme.

1) Notare anzitutto la data di stampa: essa generalmente indica il grado di aggiornamento del volume e della materia trattata.

2) Leggere la prefazione: essa dà un'idea generale dell'orientamento dell'autore e del contenuto del libro.

3) Leggere attentamente l'indice.

4) Verificare sommariamente la documentazione su cui l'opera si fonda.

5) Cogliere il tono generale con cui è scritta l'opera: un tono dommatico o facile ai superlativi, e particolarmente una generale andatura polemica, debbono mettere in guardia il lettore.

6) Utilizzare l'indice analitico ove esista.

L'uso intelligente della bibliotechina di classe è cosa che si fa sempre più pressante nella scuola moderna. Ma occorre che l'insegnante, oltre a rendere possibile tale sussidio, sappia anche insegnare agli alunni il modo pratico di scegliere e far uso dei libri ivi depositati, soprattutto ai fini di uno studio individuale approfondito o di una ricerca di classe che prepari o completi una data lezione.

---

1. LOMBARDO RADICE G., *Lezioni di didattica*. Palermo, Sandron, 1936, pp. 154-155.

d) L'uso del tempo. 757.

In genere agli allievi ordinari manca sia la coscienza del valore del tempo sia la capacità di organizzare il proprio tempo per lo studio. Le direttive seguenti potranno aiutare lo studente a organizzare la sua attività di studio in modo più funzionale.

1) Formulare un piano giornaliero e settimanale: devono venir contemplate ore o giornate per determinati compiti o per lo studio di certe materie. La maggior parte delle attività scolastiche non può essere lasciata all'ispirazione o al caso.

2) Prevedere margini di tempo per eventuali emergenze.

3) L'orario personale sia scritto e collocato a vista d'occhio.

4) Una volta fissato, l'orario sia osservato rigorosamente.

5) Saper usare utilmente del proprio tempo libero.

Gioverà, infine, ricordare che un luogo abituale riservato a date forme di studio è altrettanto importante quanto l'assegnazione di un tempo definito.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

758. ANTONELLI M. T., *Linee di una cultura cristiana.* Firenze, Libr. Ed. Fiorentina, 1951.

BARTH P., *Principi di Pedagogia e Didattica* (traduz. e adattamento di F. ORESTANO) Torino, Bocca, 1917 (2ª ediz.).

CALÒ G., *Corso di pedagogia.* II. *La scuola, la sua organizzazione e i suoi compiti.* Milano, Principato, 1956 (4ª rist.).

CASOTTI M., *Didattica.* Brescia, La Scuola, 1956.

CASTIELLO J., *La formación mental.* Mexico, 1944.

CHARMOT F., *La teste bien faicte.* Paris, Spes.

CORALLO G., *Idee e fatti nelle scuole d'America.* Salerno, Hermes, 1955.

DAVENSON H., *Fondamenti di una cultura cristiana.* Roma, Studium, 1949.

DÉVAUD E., *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano.* Brescia, La Scuola, 1950 (1ª ediz. 1939).

DUMAS P., *Humanités chrétiennes.* Paris, Centre d'Etudes Pédagogiques, 1952.

DUPANLOUP E., *De la haute éducation intellectuelle.* Paris, Douniol, 1866, 1870.

FOULQUIÉ P., *Les écoles nouvelles.* Paris, PUF, 1948.

GRIÉGER P., *L'intelligenza e l'educazione intellettuale.* Torino, SEI, 1956.

LOMBARDO RADICE G., *Lezioni di didattica.* Firenze, Sandron, 1912, 1946.

MEYLAN L., *Les humanités et la personne.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1939.

PAYOT J., *Il lavoro intellettuale e la volontà.* Palermo, Sandron, 1924.

PIHAN J., *Pour voir juste et penser vrai.* Paris, 1953.

PLANCHARD E., *Pedagogia della scuola.* Brescia, La Scuola, 1953.

ROMANINI L., *Il movimento pedagogico all'estero.* Brescia, La Scuola, 1953, 2 voll.

— *La metodologia moderna nella scuola elementare.* Ibid., 1955.

SANTOMAURO G., *Didattica. Problemi e principi generali.* Brescia, La Scuola, 1953.

SERTILLANGES A. D., *La vita intellettuale.* Roma, Studium.

TITONE R., *I problemi della didattica.* Torino, PAS, 1956.

— *Metodologia della scuola moderna.* Ibid., 1957.

VIDARI G., *La didattica.* Milano, Hoepli, 1923.

WILLMANN O., *Didattica.* Brescia, La Scuola.

3.

ORGANIZZAZIONE E LEGISLAZIONE DELLA SCUOLA

di Vincenzo Sinistrero

759. **Scuola vivente organismo educativo**

La scuola, come società rivolta a procurare l'educazione mediante l'istruzione, è l'organismo vivente nel quale trovano applicazione e verifica le dottrine e le norme che derivano da tutto il complesso delle discipline attinenti la pedagogia: la filosofia, la teologia e la storia dell'educazione; la psicologia e la metodologia scientifica, colle particolari metodologie pedagogiche, didattiche e catechetiche; il diritto e la legislazione, ecc.

Organismo il cui influsso sulla civiltà umana va diventando sempre più vitale, poichè esso penetra in profondità nella persona umana durante la sua fase evolutiva più plastica e da essa in tutte le categorie sociali, mentre si diffonde, ormai, in forme più o meno evolute, in tutti i popoli del mondo.

La scuola esige pertanto: una *fondazione genuinamente pedagogica* che, nella luce delle discipline dianzi ricordate, ne determini le strutture, le norme di esecuzione, i caratteri e i compiti, in funzione della sua finalità dominante, l'educazione dell'umana persona, cioè una *pedagogia speciale della scuola; una fondazione giuridica*, la quale, in sede di legislazione positiva riconosca, tuteli e renda effettivi in concreto, per ogni singolo tipo di scuola, i diritti-doveri di ciascuna delle categorie dei soggetti in essa operanti — alunno, famiglia, Chiesa, Stato, educatori — contribuendo a promuovere la loro armonizzazione e la loro efficienza ai fini educativi: onde una *legislazione scolastica positiva.*

CAPITOLO I

PEDAGOGIA E ORGANIZZAZIONE DELLA SCUOLA

760. Pedagogia della scuola

Se consideriamo la pedagogia come scienza-arte normativa della formazione dell'uomo nella sua integralità: formazione intesa come promozione del perfezionamento armonico delle sue facoltà e attività, volitivamente assunte nella consapevole e sempre compresente finalizzazione etica totale; se teniamo quindi presente che essa si coestende a tutta quanta la gamma delle formazioni umane — fisica, conoscitiva, estetica, professionale, sociale, religiosa — per tutte far maturare ed eticizzare; se, in particolare, rileviamo che la formazione intellettuale, che è parte così preminente della scuola, tanto è autentica quanto è resa educativa mediante una sua immanente e costante polarizzazione verso il vertice dell'eticità; se riconosciamo che la scuola, quale strumento macroscopico di autentica educazione, verso questa va scientificamente finalizzata in ogni suo elemento; risalta, allora, che una dottrina della scuola che di essa voglia esaurire il pieno concetto non può essere soltanto una storia, nè una psicologia, nè una sociologia, nè una filosofia, ma una « *pedagogia* »: poichè questa, appunto, e questa soltanto, è atta ad assumerne tutti gli aspetti, a determinarne i fini e i compiti e le articolazioni e le strutture e l'interiore fisiologia.

761. Ordinamento scolastico

L'ordinamento scolastico costituisce il complesso architettonico nel quale vengono disposti gli elementi fondamentali dell'intera organizzazione scolastica: le strutture, la distribuzione delle varie categorie di alunni e di docenti, le vie d'accesso alle diverse scuole, le ramificazioni delle discipline e dei programmi, i gradi e gli ordini collegati con le professioni, l'intelaiatura amministrativa, ecc.

Esso diventa, pertanto, una delle costruzioni sovrane delle comunità nazionali, in cui convergono la cultura e l'educazione, le società e le professioni ed è uno dei punti cruciali, su cui s'addensa e si fa rovente, specie nei momenti di acuta evoluzione storica come l'attuale, la problematica dell'educazione nelle sue prospettive prossime e lontane e nelle sue esigenze di riforme che vibrano del tra-

vaglio delle rivoluzioni culturali e politico-sociali in via di evoluzione. (V. Bibliografia che segue il capitolo che citeremo con *Bibl.*, n. 27-29 e 1).

In un ordinamento scolastico ciascun tipo di scuola e ciascuno dei vari fattori — docenti, loro compiti professionali, loro posizioni d'impiego e sindacali, assistenza scolastica, orientamento scolastico, attività para-scolastiche culturali e ricreative, funzioni amministrative, elementi demografici economici e finanziari ecc. — esige trattazioni di una ingente vastità e complessità sotto i vari aspetti pedagogici, didattici, giuridici ecc.

Qui presentiamo soltanto, e scheletricamente, il quadro generale, limitandoci a una pura e incompleta esposizione, senza entrare nelle dimostrazioni e rimandando per esse a pubblicazioni specializzate, alcune delle quali ricordiamo nella citata bibliografia.

1. - Quadro dell'ordinamento scolastico.

762. Il quadro generale dell'ordinamento è raffigurato, per ciò che concerne i tipi delle scuole, nella Tavola I alla quale rinviamo, p. 657.

Di esso fa parte l'ordinamento amministrativo che si estende agli organi centrali, regionali, provinciali e locali, riprodotti nella Tavola II, p. 659.

L'ordinamento nulla esprime per se stesso del volume dell'intera scuola: plessi scolastici, alunni e docenti. La Tavola III, p. 660, raccoglie dei dati statistici dell'ultimo decennio, che rivelano, col numero degli alunni che è pure indicativo del corrispondente volume di classi, scuole e docenti, l'imponente crescita della popolazione scolastica.

Questa da sola, tuttavia, non dà ancora la misura nazionale del fenomeno scolastico, perchè dal numero degli iscritti occorre risalire al numero dei viventi in età scolastica ai quali la scuola deve coestendersi, v. Tavola IV, p. 662.

Quale l'alunno tale la scuola e l'educatore

Canone primario che domina qualsiasi ordinamento scolastico: *quale* è *l'alunno*, nella fase della sua età evolutiva, tale dev'essere *la scuola*, predisposta esattamente in funzione di esso e *tale l'educatore*, per essa appunto specializzato.

V. le scuole diverse; per l'infanzia, materna; la fanciullezza, elementare; la prima adolescenza, medie inferiori; la seconda adolescenza, medie superiori; la giovinezza, universitarie.

Da ciò la disposizione della scuola in *gradi*, che ascendono col procedere dell'età evolutiva, mentre gli *ordini*, — classico, tecnico, professionale, artistico, ecc. — hanno inizio quando si compiono le scelte in vista dei vari orientamenti culturali e delle professioni con essi collegate, v. i licei, gli istituti tecnici, le facoltà universitarie.

a) La scuola materna.

763. La scuola materna si pone in continuazione della famiglia per fomentarne e per integrarne la funzione educativa sui bimbi dai 2 ai 6 anni circa.

Essa si palesa sempre più necessaria via via che il progredire delle scienze pedagogiche insegna metodi e mezzi che la madre in genere non può conoscere, e che l'accesso della donna alla vita economico-sociale richiede chi la coadiuvi

nella cura dei bimbi, e ad essa si sostituisca pel tempo in cui è distolta dalla casa.

È ormai universalmente ammesso che la scuola materna non debba essere concepita come semplice sala di custodia, nè nido d'infanzia, nè mero asilo, nè scuola in senso proprio, ma invece come una stimolazione educativa condotta sul bimbo in senso globale secondo la concezione maturata da Comenius a Froebel a Aporti, alla Montessori, alle Agazzi e indicata ora anche dal termine ufficiale di *educazione prescolastica*, v. l'OMEP, *Organisation Mondiale Education Préscolaire*, v. *Bibl.*, n. 20, Raccomandazione n. 17.

La nazione e il Comune per la scuola materna

Essendo acquisito che questa educazione dell'infanzia dev'essere dalla comunità nazionale messa a portata di tutte le famiglie, sorge il quesito: su chi la legge abbia a far convergere il dovere di provvedere a ciò.

Esclusa per ovvie ragioni la gestione statale d'una iniziativa educatrice di questa natura, sembra convenga che lo stato attribuisca questo obbligo al Comune, perchè è l'ente pubblico più vicino alle famiglie e più immediatamente sensibile alle loro esigenze, tanto più quando l'amministrazione comunale è eletta, come si suole, dai cittadini con suffragio diretto.

La legge deve, però, espressamente stabilire la norma per cui mentre il Comune ha l'obbligo di procurare che la scuola materna ci sia, ciò deve conseguire in due modi e tempi: il primo, primo di priorità anche giuridica, consistente nell'incoraggiare e sorreggere l'iniziativa di enti, associazioni e privati; il secondo che sta nell'assumere la gestione diretta.

Ma questo secondo è da adottare soltanto se e sino a quando il primo risulti irrealizzabile, poichè comporta per la spesa pubblica un maggior onere in confronto al caso precedente, e inoltre perchè la pubblica gestione dev'essere mantenuta nella posizione giuridica per cui essa sia suppletiva e non sostitutiva dell'iniziativa privata.

Un ordinamento scolastico moderno deve contemplare una scuola avente il fine di preparare specificamente le educatrici per questa educazione dell'infanzia, v. la scuola magistrale, triennale.

b) L'ISTRUZIONE DELL'OBBLIGO.

764. Diritto-dovere della persona

È riconosciuto il diritto-dovere di ciascuna persona umana a una educazione di base, la quale deve estendersi non più soltanto al minimo d'istruzione strumentale del « leggere scrivere e far di conto », ma alla migliore formazione conseguibile, da ognuno, in un certo numero di anni che si ritiene debba oggi giungere almeno al 14° anno di età, essendo omai evidente inoltre la necessità di raggiungere il 16° come si va facendo in Germania, Inghilterra, USA e altrove.

...e della famiglia

Del dovere-diritto di provvedere a questa formazione umana fondamentale di ogni cittadino è portatrice la famiglia, mentre si riconosce che allo stato competa il confermare per legge tale dovere, poichè il suo assolvimento interessa il bene comune, v. *Bibl.* n. 6, e, quindi, il rendere effettiva la possibilità di adempirlo da parte di tutte le famiglie; ciò che si ottiene soprattutto quando la legge sancisca per lo Stato il dovere di abbinare la gratuità all'obbligatorietà di questa istruzione, v. Costituzione a. 34.

È ovvio che se, nel quadro dei compiti sociali riconosciuti allo stato moderno

ai fini del bene comune, esso deve rendere effettivo anche questo dovere-diritto, sarà per ciò stesso obbligato a far in modo che le scuole per questa istruzione effettivamente ci siano, e per tutti. **dovere dello Stato**

Ma tale sua azione, dovendo essere, come s'è detto, integrativa dell'iniziativa più immediatamente prossima alla famiglia e non sostitutiva di essa, deve « primariamente » rivolgersi a sostenere l'affermarsi e il diffondersi di tale iniziativa e secondariamente, e solo come necessaria sussidiarietà, attuarsi colla gestione statale diretta.

Altrimenti si converte l'obbligo dell'istruzione in obbligo statale di assumerne il monopolio, con una patente aberrazione, non giuridica soltanto.

Ovviamente lo Stato dovrà soprattutto per questa scuola svolgere la funzione dell'*assistenza* scolastica ai meno abbienti, insieme con la vigilanza sulle scuole e sulle iscrizioni ad esse e con le sanzioni debite a carico dei responsabili della inadempienza dell'obbligo.

L'istruzione dell'obbligo voluta dalla Costituzione estendendosi per 8 anni, dai 6 ai 14, si svolge in due corsi: primario, per la fanciullezza, dai 6 agli 11; secondario, per l'adolescenza, dagli 11 ai 14.

c) La scuola elementare.

765. Scuola totale

La scuola elementare promuove il pieno sviluppo della persona umana nel fanciullo, in collaborazione colla famiglia.

Coll'evoluzione dei secoli essa è passata da scuola per i privilegiati che potevano dedicarsi agli studi, a scuola per la borghesia come « classe » dirigente, a scuola di tutto il popolo, rivolta a procurare non più il solo minimo indispensabile per la vita corrente — comenius — bensì a promuovere il miglior sviluppo del fanciullo con tutti quanti i mezzi formativi, oltre alla mera « istruzione » in senso astratto.

Essa pertanto deve svolgere l'alunno mediante la totalità delle discipline e delle esercitazioni, curando la viva esperienza, il lavoro, l'educazione civica, ecc.

Ma si atterrà tenacemente al suo canone essenziale di configurarsi come educazione del fanciullo secondo le precise esigenze di tale età; onde se accada che la scuola così detta primaria si prolunghi oltre come post-elementare *tenuta da maestri*, essa dovrà assumere diversa natura, poichè dovrà venire plasmata sulla misura non più del fanciullo ma dell'adolescente. **...per il fanciullo**

Opportunamente i vigenti programmi — D. L. 14.6.'55, n. 503 — l'hanno articolata in due cicli, biennale il primo e triennale il secondo, per ottenere che essa più plasticamente si adegui allo sviluppo evolutivo, senza frazionarsi in singoli anni scolastici con divisioni innaturali di programmi e di esami; con riprovazioni che giunsero sul 25 % degli alunni e colla conseguente patologia delle ripetenze, il cui numero ha anche superato per cause di vario genere il milione nel quinquennio elementare. **Due cicli**

Una scuola di simile impegno pedagogico-didattico e sociale esige una preparazione adeguata umana e professionale: da ciò un apposito Istituto Magistrale che dovrà essere tutto incentrato nella polarizzazione pedagogica e protratto dagli attuali 4 anni a un quinquennio, v. *Bibl.* n. 5.

766. *d*) La scuola degli 11-14 anni.

Quale scuola predisporre per tale triennio, se ci si vuol conformare al canone sopra ricordato: *quale l'alunno, tale la scuola, tale l'educatore per essa?*

Scuola orientante unitaria articolata

Si osserva che in quest'età, mentre permangono le esigenze di maturazione umana a tutti comuni, si vanno via via accentuando tendenze e inclinazioni e chiarendo attitudini che segneranno le vie per le scelte definitive nel quadro delle scuole successive e delle professioni.

Ciò sembra esigere l'istituzione d'una scuola che svolga l'adolescente mediante un fondo di discipline disposte su un programma comune a tutti — religione, educazione civica, lingua, storia e geografia, aritmetica e scienze naturali, educazione fisica, ecc. — e inoltre mediante altre discipline, fra le quali l'alunno deve frequentarne una, la cui scelta è lasciata alla sua libera opzione: latino o lingua straniera, o lavoro, o attività artistiche, ecc.

Sicchè questa scuola si atteggia per la sua stessa costituzione come *orientante*, in quanto le discipline opzionali: facilitano le scelte e i passaggi dall'uno all'altro suo indirizzo, resi naturali dal fatto che il programma di base è uguale per tutti, e possibili almeno dopo ciascun anno scolastico; stimolano il pronunciarsi e la verifica delle attitudini; e consentono il trapasso alle scuole medie superiori che corrispondono alle 4 opzioni, cioè alle scuole dell'ordine classico, o tecnico, o professionale, o artistico.

Questa scuola detta *secondaria* perchè commisurata all'adolescente, *unitaria* poichè a fondo omogeneo per tutti, *articolata* a ragione della molteplicità delle opzioni, consentirà di evitare che la scuola determini la scelta professionale dell'alunno sin dall'11° anno; di fornire un uguale punto di partenza scolastico a tutta la popolazione nazionale in età 11-14 anni; di 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; di realizzare un ulteriore progresso verso la semplificazione delle strutture scolastiche; di liberare le famiglie dal disorientamento di dover scegliere precocemente fra troppe scuole quando l'alunno termina appena la scuola elementare; di istituire ovunque capillarmente con la dovuta rapidità, le scuole per il completamento dell'obbligo dopo le elementari, contenendo il costo medio entro limiti che appaiono i meno onerosi conseguibili.

nell'età evolutiva

Essa è dominata dalla visione globale del periodo dell'età evolutiva che questo adolescente sta attraversando, di cui considera lo sviluppo totale nelle sue componenti basilari; la componente orizzontale, data dal punto di maturazione in cui esso si trova in tutte le sue esplicazioni — biologica, conoscitiva, affettiva, volitiva, operativa, sociale, religiosa, ecc. — congiunta con la componente verticale, che indica il livello da esso raggiunto in rapporto alla meta successiva verso la quale tutta questa fase dell'età evolutiva è protesa: la seconda adolescenza.

Fuori di questa formola: o si cristallizza la suddivisione in scuole e corsi fra loro separati — scuola media, di avviamento professionale, postelementare, scuole d'arte e di musica, corsi vari professionali — che misconosce la necessità d'una formazione comune in una scuola che conservi aperte per ognuno tutte le possibilità di accesso a tutte le scuole susseguenti e costringe a una forzata predesti-

nazione scolastica sicuramente prematura; ovvero si ricorre a una scuola *unicissima* identica per tutti che contrasta le scelte personali e quella certa quota di pre-professionalità, sia pure remota, che l'adolescente colla famiglia hanno buone ragioni di richiedere alla scuola.

767. Morte del latino?

Notevoli perplessità adducono coloro che proseguono a concepire questo triennio come *la scuola del latino*, nel senso tradizionale.

Occorre però distinguere, e con l'accuratezza che un argomento così cruciale esige, fra due posizioni ben diverse. Il riconoscere, da una parte, sia la validità della civiltà latino-cristiana, sia l'opportunità che a quest'età inizino lo studio della lingua latina coloro che per esso sono *idonei* e liberamente lo scelgano, senza peraltro precludere neppure a questi, in un'età ancora così immatura, facili vie per orientarsi altrimenti. D'altra parte, la pretesa, di legittimità etico-giuridica facilmente contestabile, d'imporre lo studio del latino in questo triennio a tutti quanti, e cioè anche a coloro che il latino non lo vogliono affatto e che in seguito non lo incontreranno mai più: pretesa seriamente aggravata dal fatto che con essa s'impone pure, colla forza dell'usanza, una prassi d'insegnamento che si manifesta sempre meno consona alle più elementari norme che la didattica sperimentale ispirata alle reali esigenze dell'alunno di quest'età ha dimostrate omai inderogabili, v. *Bibl.* n. 26.

768. I docenti

Questa scuola, comunque venga strutturata, esige la formazione d'un docente specificamente preparato per l'educazione dell'adolescente: formazione che oggi non procurano nè le università ai laureandi che di questa scuola saranno poi i professori, nè gli istituti magistrali, ai maestri che pure in essa dovranno insegnare.

Poichè essendo questa una scuola dell'obbligo che dovrà quindi venir disseminata nelle località anche più remote, diventerà indispensabile provvedere a essa mediante maestri, purchè siano debitamente scelti fra coloro che si siano resi sicuramente atti a trapassare da educatori della fanciullezza a educatori dell'adolescenza, onde questa scuola che essi cureranno si conservi in ogni caso allineata colla precisa *secondaria* articolata, in modo tale che per i suoi alunni idonei venga conservata una normale possibilità di passaggi alle varie sue opzioni.

La preparazione dei laureati ripropone, e in forma drastica, la improrogabile urgenza di istituire in Italia *almeno una* facoltà di pedagogia, anche per poter finalmente iniziare con essa quei regolari corsi di scienze psicologiche, pedagogiche e didattiche, senza aver frequentati i quali nessuno dovrebbe poter conseguire l'abilitazione all'insegnamento, v. *Bibl.* n. 4.

e) La scuola secondaria superiore.

769.

Se si esamina la scuola secondaria superiore per adolescenti sui 14-19 anni nella sua situazione odierna, proiettata nella indeclinabile prospettiva per il prossimo domani, si presentano gli aspetti della *quantità* degli alunni, delle *finalità* da prevedere, delle *strutture* da predisporre.

Quantità degli alunni

L'elemento quantitativo è fornito dalla media di oltre 4 milioni di viventi in tale età, di cui oggi un solo 13 % è iscritto a scuole regolari, mentre un 87 % da esse è assente, v. Tavola IV, p. 662.

Occorre prevedere la presenza nella scuola di *tutti* i viventi, almeno nel biennio 14-16 anni — in Francia il 65 % di essi è iscritto alle scuole, anche se l'obbligo dell'istruzione sino ai 16 anni andrà in vigore solo dal 1967, v. *Bibl.* n. 26 — poichè anche in Italia l'accesso alla scuola in questa età si raddoppierà fatalmente almeno una volta ogni 8-10 anni, a causa dell'elevazione del livello di vita e della crescente urgenza di formazione professionale, per la quale questo biennio conferisce la prima inderogabile iniziazione.

E occorre inoltre, questione vitale, predisporre l'intera scuola in *tutti quanti* i suoi fattori in vista del domani almeno immediato, cioè il 2000, se è vero che coloro i quali frequentano questa scuola sul 1960-70 raggiungeranno sul 2000 i 35-45 anni e dovranno quindi costituire, proprio essi, la struttura portante d'una civiltà che avrà dimensioni culturali, scientifiche, tecniche ed economico-sociali, smisuratamente più ampie di quelle in cui è tuttora imprigionato il nostro popolo e, più di esso, la scuola attuale, ancora così ottocentesca.

770. Finalità

La finalità di questa scuola è imposta dalle componenti radicali che dominano l'educazione in questa età: *la personalità* da maturare, mediante *la cultura* da assimilare, secondo *la professione* a cui preparare.

Poichè la persona, in tutte le persone di tutte le scolaresche, va sviluppata, specie con questa scuola, in tutta l'integralità delle sue risorse, mediante la totalità della cultura a tutte indistintamente arrecata: ma la cultura quale possa venire da ciascuna di esse vitalmente assimilata secondo quella specificazione psicologica, colla quale essa si polarizza verso la direzione vocazionale, verso cioè lo stato (civile, militare, ecclesiastico, ecc.) e la professione che essa va scegliendo come modalità permanente della sua esistenza.

...e programmi

I *programmi* saranno quindi l'alimento culturale, universale come sostanza ma specificato nelle forme, mediante il quale le scolaresche vengono sollecitate a adeguarsi alla civiltà, riscoprendo e ricreando in se stesse la cultura per gli interiori tramiti che sono ad esse più congeniali.

In tal modo esse contribuiranno, attraverso i vari tipi di scuola, con successivi orientamenti e ri-orientamenti, a operare, per auto-differenziazione, la selezione che nelle scuole di questo grado deve in ogni caso essere compiuta, specie nel triennio dei 16-19 anni.

Bisogna, insomma, che questa scuola riesca a rendere concentrica ciascuna persona umana con la cultura, ma con una cultura perseguìta e poi vissuta in quella sua proiezione selettivamente preferita, che condurrà alla precisazione professionale, intendendo questo termine come coesteso a tutta la possibile gamma delle professioni umane, del pensiero e dell'arte, del diritto e della scienza, della tecnica e dell'economia, della direzione e dell'esecuzione, ecc.

771. Struttura: scuola unitaria e articolata

Quale tipo di scuola può essere meglio idoneo per conseguire tale finalità?

La soluzione migliore sembra data dalla formola comunemente acquisita: una scuola che sia per tutti *unitaria* e per ciascun gruppo tipico, psicologico in funzione professionale, elasticamente *articolata*, adeguandosi al fatto per cui questo quinquennio si svolge quale un tutto caratteristico; come un tutto globale erano, ciascuna a modo proprio, l'infanzia, la fanciullezza, la prima adolescenza.

Quinquennio, pertanto, che non sembra tollerare le vivisezioni, colle quali si *separano* le scolaresche in base a criteri sommari di « umanesimo » o di « tecnicità » o di « manualità », ecc.; ma richiede di venir maturato, tutto insieme per tutti, secondo la gradualità del suo naturale processo psico-fisico, che presenta, entro la fase quinquennale, due cicli, biennale il primo e triennale il secondo; ciascuno dei quali riveste, nel proprio intero complesso, una sua certa, sempre plastica e relativa, determinatezza.

La scuola pel biennio 14-16 anni va dunque impostata sulla posizione stessa che esso occupa in questa fase dell'età evolutiva, per cui in essa, mentre si continua e si completa la prima adolescenza del triennio 11-14, si schiude e via via si afferma la più piena adolescenza che culminerà nel successivo triennio 16-19; tenendo ben fisso che la frequenza della scuola in questo biennio va diventando, per la forza stessa dell'evoluzione culturale ed economico-sociale, « obbligatoria » nel senso di indispensabile; prima assai, forse, che abbia a diventare tale, in Italia almeno, anche per disposizione di legge.

Superando le due ipotesi estreme, quella cioè attuale, che senz'altro salda questo biennio cogli anni successivi in tutte le scuole, v. i licei e gli istituti tecnici; e l'altra che all'opposto ne farebbe un biennio a sè stante omogeneo, pare preferibile quella che lo configura come una scuola autocentrica unitaria ma articolata.

Unitaria con un programma di base comune per tutti, e articolata sopra una gamma di opzioni, sufficientemente numerose da introdurre a tutte le scuole successive, e così pronunziate da costituire per esse un avviamento abbastanza inoltrato.

Si ritiene che inducano ad una simile formola, e con maggior forza, le ragioni stesse che richiedevano la scuola articolata per gli 11-14 anni: si stimola meglio il chiarirsi dell'orientamento; si rende più agevole, col passaggio dall'una all'altra opzione, una auto-selezione in vista delle successive scuole liceali, o tecniche, o professionali, o artistiche; si può istituire una simile scuola in località minori accelerando il prolungamento della frequenza alla scuola, e domani dell'obbligo di essa, sino al 16° anno; si facilita uno sfollamento dei licei, specie nel Mezzogiorno; si rende differibile la scelta definitiva della professione; si continua per questo biennio la convivenza scolastica di giovani provenienti da tutte le categorie sociali, favorendone la mutua comprensione, ecc.

Come primo passo verso questa soluzione-tipo, nel caso che fosse considerata prematura, si può disporre in tal modo, rispettivamente, il primo biennio di ciascuno degli ordini classico, tecnico, professionale, artistico, come tendono a stabilire taluni disegni di legge presentati recentemente dal governo al parlamento, v. *Bibl.* n. 5.

772. L'ultimo triennio della scuola secondaria

Per il triennio successivo, mantenendo sempre come canone inderogabile per tutti *lo svolgimento della persona verso la personalità mediante la totalità della cultura*, s'accentueranno la specificazione di questa e la sua applicazione alla qualificazione, più o meno prossima, professionale.

La specificazione della cultura si incanalerà quindi verso gli ordini di studi che conducono a certi gruppi di professioni, intendendo per professione, in senso molto lato, *l'occupazione principale e permanente alla quale si dedica la propria attività*, traendone pure, normalmente, i mezzi di sostentamento; e ritenendo le

professioni suddistinte, sia pure empiricamente, nei tre gruppi: culturali, dell'educazione e dell'economia.

Professioni liberali

Le professioni dette culturali o *liberali*, alle quali preparano, di regola, studi di grado universitario, si estendono, colle facoltà e gli istituti superiori: al pensiero, al diritto e all'arte, con la facoltà di lettere e filosofia, giurisprudenza, Accademia delle belle arti, Conservatori e accademie di musica, architettura, ecc.; alla scienza e alla tecnica d'ordine superiore con le facoltà di matematica, fisica, scienze naturali, chimica, medicina, chirurgia, farmacia, veterinaria, ingegneria, agraria, economia e commercio, scienze statistiche, ecc.; ai complessi sociali e politici, con le facoltà di scienze politiche, scuole superiori per la amministrazione, per le forze armate, di polizia, ecc. v. Tav. I, p. 657.

A questi gruppi di professioni avviano, remotamente, le scuole dell'ordine classico con i *licei*: *classico*, quinquennale, che immette a tutti gli studi superiori tranne il Magistero e l'Accademia di belle arti; *scientifico*, pure quinquennale, che dà accesso a tutte le facoltà, tranne lettere e filosofia, giurisprudenza, magistero e Accademia delle belle arti; *artistico*, quadriennale, dal quale si passa soltanto nella citata Accademia e nella facoltà di architettura.

...dell'educazione

Alle professioni *dell'educazione* nei campi religioso e scolastico provvedono: per gli ecclesiastici e i religiosi, le scuole per essi destinate, anche se oltre che pei compiti educativi li preparano per altre funzioni, v. le Università Pontificie, i Seminari, gli Studentati dei religiosi, ecc.; l'Istituto Superiore di Magistero, l'istituto magistrale, la scuola magistrale, triennale, da prolungare di un anno, per le educatrici della scuola materna.

773. ...e della economia:

Nelle professioni *dell'economia* operano, cogli imprenditori: i dirigenti nella posizione di tecnici di 2° grado occupati negli impieghi e nella produzione, di beni o di servizi; i così detti lavoratori, che compiono il lavoro esecutivo, anche manuale quando occorra, che giunge al più immediato contatto colla produzione in atto.

tecnici

Per la preparazione dei tecnici provvedono i vari istituti, tutti quinquennali, che costituiscono l'ordine tecnico: l'agrario, il commerciale e per geometri, l'industriale, il nautico, da ciascuno dei quali si accede alle due facoltà di economia e commercio e di scienze statistiche, oltre che dai due Istituti orientale e navale, mentre dall'agrario si può passare inoltre alla facoltà di agraria.

lavoratori

Per i lavoratori e le lavoratrici sono predisposte le scuole dell'ordine professionale; il quinquennio delle scuole professionali femminili — un triennio seguito dal biennio del Magistero per la Donna — recentemente sostituito, per le scuole statali, dall'istituto tecnico femminile di 5 anni; il biennio della scuola tecnica agraria, o industriale, o commerciale; gli istituti professionali in via di istituzione definitiva mediante apposita legge.

artieri e artisti

Si possono ritenere di tipo professionale, secondo una certa analogia, le scuole che più specificamente preparano l'artiere e l'esecutore nel settore artistico; la scuola d'arte, di 4 anni; l'istituto d'arte, 6 anni seguiti da 2 anni di magistero; certe suddivisioni di corsi nelle scuole per musicisti.

L'ordinamento scolastico, quindi, in relazione all'economia mira a provvederne i soggetti preparati ai tre livelli: i tecnici di 1° grado, universitario; i tecnici di 2° grado, medio superiore; le maestranze dei lavoratori.

Sicchè si dovrebbe poter disporre pei vari rami dell'economia, di elementi capaci, digradanti nei tre citati livelli: dall'architetto al geometra ai lavoratori edili; dall'ingegnere al perito industriale ai lavoratori dell'industria; dal dottore in agraria al perito agrario ai lavoratori agricoli; dal dottore commercialista al ragioniere agli impiegati inferiori; ecc.

La scuola li provvede veramente?

774. Limiti: ordine professionale

Per limitarci al solo ordine professionale la risposta è largamente negativa.

Poichè osservando, per esempio, i dati del 1957-58, v. Tavole III e IV, pp. 660 e 662, mentre già si avvera che il solo 16,6 % dei viventi in età 14-19 anni è iscritto a qualche scuola, fra questi pochi stessi gli iscritti a scuole di questo ordine rappresentano il solo 10,78 % con 74.235 unità su 88.557, e il solo 1,79 % dei viventi, coi 74.235 sui 4.150.000, mentre la proporzione dovrebbe venire invertita facendo salire questi alunni dal minuscolo 1,79 % all'80-85 % dei viventi.

Senza aggiungere che anche sotto l'aspetto qualitativo si permarrà ancora sempre lontano assai dalla preparazione autentica dell'uomo-lavoratore sino a quando non sarà stata radicalmente trasformata la scuola di avviamento professionale convertendola nelle opzioni della scuola unitaria del triennio 11-14 anni sopra indicata e non saranno sostituite la scuola tecnica e la professionale femminile col relativo magistero della Donna, dai nuovi Istituti Professionali.

I quali dovranno provvedere alla qualificazione, alla specializzazione e inoltre anche alla formazione di maestri e maestre di lavoro, indispensabili per tutte le scuole dell'ordine professionale quanto i maestri per le elementari.

...e accesso all'università

Una valutazione scientifica delle strutture delle scuole medie superiori deve tener conto del valore preponderante che usualmente viene attribuito alla loro maggiore o minore apertura sugli studi universitari; onde sembra ben manifesto che sino a quando gli accessi universitari sono riservati ai due soli licei, classico e scientifico, mentre agli istituti tecnici son permessi solo gli accessi sopra riferiti, rimarrà del tutto vano qualsiasi accorgimento per rimediare al superaffollamento delle scolaresche nei primi e alla loro rarefazione nei secondi, nonostante la fame di tecnici che pervade l'odierna economia.

2. - Gli esami.

775. Scuola e esami

Attualmente in Italia sono predisposti, fra gli altri, esami: di licenza elementare; di ammissione alla scuola media e alla prima classe delle scuole medie di 2° grado; di licenza al termine della scuola media, di avviamento professionale, e di tutte le scuole professionali e dell'ordine artistico, tranne il liceo; di stato di maturità o di abilitazione alle professioni al termine dei licei, classico, scientifico e artistico, dell'istituto magistrale e degli istituti tecnici; e ripone esami di stato di abilitazione dopo gli studi universitari.

Incide profondamente su tutta la dinamica interiore d'ogni scuola, a motivo dell'eccessivo peso a esso attribuito da insegnanti, alunni e famiglie, il tipo di esame posto al suo termine: di licenza o di ammissione.

...di licenza

Per gli esami di licenza la commissione giudicatrice è costituita in tutto o

in maggioranza da docenti appartenenti al tipo di scuola dei candidati, più una rappresentanza dei docenti della scuola di grado successivo.

Da ciò la fondata presunzione che il candidato venga esaminato col metro giusto: commisurato cioè alla sua età mentale e al reale livello di preparazione che deve aver raggiunto.

...e di ammissione

Negli esami di ammissione invece — v. l'ammissione alla scuola media — la commissione è costituita in maggioranza di docenti del tipo di scuola successivo a quello da cui proviene il candidato, che è rappresentato di solito da uno dei docenti di essa; onde in questo esame usualmente l'indagine sulle nozioni possedute e sul programma svolto prevale sulla valutazione oggettiva di ciò che il candidato è, e quindi del traguardo che egli poteva e doveva raggiungere.

Non si aggiungono considerazioni sulla convenienza di esami di ammissione per le scuole medie superiori.

Canone basilare di qualsiasi esame è che esso sia impostato, e soprattutto condotto, sulle più sicure norme pedagogico-didattiche, incluso in esse l'imperativo di considerarlo nella luce della coscienza etica, la quale impone che del verdetto in esso pronunciato siano valutati a dovere gli influssi sulla persona dell'alunno e sulla sua maturazione e venga in esso osservato il diritto del candidato all'equità del giudizio e alla oggettività dell'indagine in tutte le relative prove.

Non pare quindi siano da considerare pedagogicamente corrette: nè l'impostazione « giuridica », in senso forense, d'un esame-processo in cui il candidato è ritenuto quale « imputato » insieme colla scuola da cui proviene, specie se questa non fosse la statale; nè le prove di cui non risulti la rispondenza con quel grado di preparazione in base al quale soltanto sussiste un diritto di riprovare chi risulti a esso inferiore; nè i giudizi in cifre che non rispettino con sufficiente oggettività la reale posizione dell'alunno (v. docimologia); nè il posporre i valori pedagogico-didattico e professionale dell'esame al valore puramente legale che viene annesso al titolo che l'esame conferisce.

776. L'esame di stato

La Costituzione della Repubblica all'articolo 33 stabilisce 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 »; riguardo al quale il Concordato fra l'Italia e la S. Sede determina che « per le scuole di istruzione media tenute da enti ecclesiastici o religiosi rimane fermo l'istituto dell'esame di Stato ad effettiva parità di condizioni per candidati di istituti governativi e candidati di dette scuole », art. 35.

La natura degli esami di stato, quale atto giuridico di controllo e di concessione di titoli aventi valore legale e professionale, esige che essi vengano congegnati in modo da assicurare un giudizio *ugualmente* equo e imparziale su tutti gli alunni, anche se privatisti, e di riflesso su tutte le scuole, statali o meno; sono quindi da escludere quelle disposizioni che convertissero una precisa funzione di stato in un privilegio, illegittimo, concesso a quella sua gestione che è la scuola statale, demandandola senz'altro a essa, quale unico giudice.

Sembra irrecusabile, comunque, che gli esami di Stato debbano instaurare « una effettiva parità di condizioni » fra i candidati provenienti dalle scuole

statali e quelli che provengono dalle scuole « tenute da enti ecclesiastici o religiosi » e inoltre dalle scuole dotate della *parità*, agli alunni delle quali « la legge deve assicurare un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni delle scuole statali », secondo l'art. 33 della Costituzione, v. *Bibl.* del Cap. II, n. 26 e 27.

3. - L'ordinamento amministrativo.

777. Urgenza di riforme

L'ordinamento amministrativo col quale lo Stato assolve le sue funzioni per la scuola mediante organi centrali, regionali, provinciali e locali, v. Tav. II, pag. 659, provvede alla vigilanza e al controllo sulle iniziative non statali, oltre che alla gestione della scuola statale.

Attualmente in tale ordinamento si fanno sempre più gravi e esiziali le note di decrepitezza, rimanendo esso sinora immoto entro strutture, limiti e metodi di lavoro che già erano senili sullo stesso nascere, perchè assoggettati ai vincoli dell'accentramento burocratico e dello statalismo scolastico, mortificatore della libertà e dell'iniziativa nella stessa scuola statale.

Onde oggi l'urgenza: di delimitarne i compiti rigorosamente nella sola sfera che è propria e specifica del potere esecutivo, separando da esso tutte quante le competenze che spettano all'ordine docente; di incidere drasticamente sulla organizzazione per operare quel sostanziale decentramento che ne è condizione stessa di vita e di efficienza e che, d'altra parte, la Costituzione esige imponendo *il più ampio decentramento amministrativo*, a. 5; di rafforzare, in conseguenza, le responsabilità personali e l'iniziativa dei funzionari, di ciascuno secondo il suo grado, in modo che l'amministrazione acquisti, nella lineare correttezza formale, un dinamismo e un'aderenza alla evoluzione della scuola tali da diventarne una forza propulsiva validamente efficace.

4. - Elementi integrativi dell'ordinamento scolastico.

778.

Indichiamo alcuni degli elementi che debbono venir inseriti in un ordinamento scolastico, perchè esso sia veramente moderno, democratico e funzionale.

1°) Una integrazione fra scuola e famiglia realizzata metodicamente, mediante organi permanenti di mutua consultazione e collaborazione, v. *Bibl.* n. 15, p. 40 e a. 45 del Capitolo II, al quale rinviano le seguenti citazioni del n. 15.

2°) Un potenziamento dell'ordine didattico, costituito dalla categoria docente, che si può conseguire: trasferendo ad esso le competenze concernenti l'ambito pedagogico e didattico della scuola e riservando all'ordine amministrativo retto dai funzionari il governo giuridico e disciplinare; costituendo organi appositi, con docenti d'ogni ordine e grado, per elaborare le applicazioni pedagogiche e didattiche alla scuola, nei programmi, negli orari, nell'insegnamento, negli esami, ecc. così da sorreggerne e da indirizzarne l'autogoverno didattico con la consulenza e con la stimolazione d'un rinnovamento costante, senza far ricorso a disposizioni cogenti.

V. il consiglio di presidenza; il consiglio di classe; il collegio dei professori; i centri di sperimentazione didattica; i centri e le scuole di sperimentazione didattica; i centri didattici nazionali; le associazioni professionali di docenti, ecc. v. *Bibl.* n. 15, p. 35 e a. 14.

3°) Un'organizzazione centrale e periferica che provveda all'orientamento scolastico e professionale.

4°) Un'assistenza scolastica agli alunni e alle famiglie che renda a tutti possibile l'assolvimento dell'istruzione dell'obbligo e ai capaci e meritevoli *di raggiungere i gradi più alti degli studi*, *Costituzione* a. 34, v. *Bibl.* n. 15, aa. 47-49.

5°) Una diramazione della scuola nelle attività parascolastiche d'indole culturale, sportiva, turistica, ricreativa, che si rivolgono alla gioventù, in modo da contribuire a un loro rendimento educativo, senza però che la scuola, specie se statale, comprima il campo delle libere associazioni, nè la debita permanenza dei giovani colla propria famiglia.

6°) Una speciale organizzazione parascolastica diretta all'educazione popolare coll'intento di eliminare l'analfabetismo e di elevare il livello culturale e civile della popolazione, v. *Bibl.* n. 9.

7°) Un servizio regolare per l'igiene scolastica e per la vigilanza e l'assistenza sanitaria agli alunni presso la scuola e la famiglia anche mediante l'opera di assistenti sociali, v. *Bibl.* n. 15, a. 50.

8°) Un servizio per l'edilizia scolastica, il cui imponente volume solleva problemi di portata enorme nelle nazioni moderne, non solo per l'entità degli investimenti in migliaia di miliardi di lire, ma per gli aspetti estetici, didattici e igienici. v. *Bibl.* n. 15, a. 51.

9°) Servizi speciali per le attrezzature, e per le biblioteche.

5.- La scuola-organismo e i suoi caratteri.

779. Secondo il concetto pieno di pedagogia per cui essa assume e finalizza all'educazione tutti quanti i fattori che ad essa confluiscono, questa pedagogia della scuola ne concepisce la struttura in funzione della persona e delle possibilità di sviluppo che non ciascuno soltanto, ma un'intera popolazione dev'esser posta in grado di conseguire, con la maturazione dei vari tipi di personalità.

Popolazione scolastica

In concreto possiamo prevedere per i *circa* 800.000 viventi in Italia su ciascun anno dell'età scolastica — cifra normale sino a che gli abitanti saranno sui 50 milioni — una scuola, la quale, plasmata come un organismo vivente, unitario e interiormente articolato, si disponga in modo tale da poter accogliere e formare:

— i 2.500.000 del triennio dell'infanzia e poscia i 4.000.000 del quinquennio della fanciullezza in maniera da promuovere la loro maturazione umana globale con un tipo di scuola che si mantiene omogenea, uguale per tutti;

— i 2.500.000 del triennio 11-14 della prima adolescenza, in una scuola ancora in massima parte omogenea e unitaria, che sviluppi ulteriormente la loro formazione di base, con un programma a tutti comune, ma insieme offra, con delle discipline opzionali, diversi banchi di prova, mediante i quali i gruppi che si vanno psicologicamente differenziando possano meglio orientarsi, più agevolmente individuando e accentuando le loro attitudini e tendenze e trapassando, quando sia il caso, dall'una all'altra opzione;

— gli adolescenti del biennio 14-16, 1.600.000, in una scuola ancora unitaria per curare ugualmente in tutti la maturazione dell'adolescenza conservando per ciascuno una elastica possibilità di passaggi fra i vari indirizzi; ma insieme articolata

su discipline opzionali che vengono sempre più approfondite e sviluppate secondo le esigenze d'una pre-professionalità o d'una professionalità già spiccate;

— un'aliquota, sempre più crescente coi prossimi decenni, dei 2.500.000 del triennio 16-19, in scuole diverse, che cureranno, tutte e sempre, la formazione della personalità in base a una pedagogia dell'adolescenza, dirigendone lo sviluppo secondo quella polarizzazione che è congeniale ai vari gruppi a tendenza classica, tecnica, professionale, artistica e che approda a conferire l'abilità professionale;

— una frazione sempre più alta dei viventi fra i 19 i 21-24 anni circa, in scuole e corsi, universitari o meno, che li guideranno a conseguire, maturando ulteriormente la loro personalità, le abilitazioni per quelle professioni che esigono un maggior numero di anni di studio e che si completano in quella fase dell'età evolutiva che in se stessa assomma e consolida la maturazione raggiunta antecedentemente al termine dell'adolescenza.

Si può così contemplare, visivamente, una moltitudine, folta di 10-12 milioni di soggetti fra i 3 e i 24 anni circa, la quale, via via che cresce, si avanza in tutto il suo complesso, almeno sino ai 14-16 anni, entro un organismo scolastico, nel quale essa procede tutta unita sino agli 11 anni; poscia si orienta circolando a sua scelta in varie ramificazioni, sin verso i 16 anni; dopo i quali coloro che proseguono si inoltrano a gruppi differenziati sino alle mète finali delle abilitazioni professionali, che conseguiranno fra i 18 e i 26 anni secondo i vari curricoli secondari o universitari, per diramarsi in seguito ad alimentare tutto quanto il tessuto sociale: famiglia, chiesa, scuola, professioni; comunità di categoria, di sindacato e di partito; amministrazioni civiche; organi dello Stato.

780. L'architettura però d'un ordinamento scolastico, anche la più scientificamente compiuta, nulla dice ancora, per sè sola, riguardo ai problemi più essenziali che vertono sull'anima ispiratrice stessa della scuola: sui contenuti concentrati nelle discipline, che si vogliono includere o escludere, colla loro distribuzione proporzionale nell'insieme dei programmi, relativi ai vari curricoli.

Una scuola su misura dell'alunno

Onde il quesito più radicale: quale ispirazione è da volere per una scuola di oggi: quali i *caratteri* che di sè la debbono informare?

Rispondiamo sinteticamente.

...personalizza

Una scuola integralmente educativa, anzitutto *personalizza*, in quanto assume come suo baricentro la persona-alunno, che essa intende condurre a riscoprire, a rivivere, a rielaborare il patrimonio che la tradizione gli offre, e che anche nel suo tempo si rinnova.

...umanizza

Essa inoltre *umanizza* nel senso che opera nell'intento di immedesimare il giovane coll'umanesimo che si coestende alla intera apertura della persona, secondo *tutta* la gamma delle componenti, quali sono state plasmate lungo il divenire storico: pensiero e arte e diritto e scienza e tecnica e professioni e società e politica, e religione ecc.; l'umanesimo che autenticamente risponde alla natura stessa dell'uomo nell'integralità delle sue esigenze più radicali e nelle sue esplicazioni tipiche.

...civilizza

Questa scuola *civilizza*, poichè rende il giovane partecipe e poi attore di quel complesso di valori condensati nel quadro d'una visione generale del tutto — *Weltanschauung* — che sono vissuti dai popoli nella storia e che costituiscono, appunto, la civiltà. La civiltà che anche mediante la scuola si fa cultura,

in quanto viene vissuta: ripensata, cioè, e rielaborata e espressa e tramandata in forme sempre maggiormente evolutive, verso nuove sintesi.

...attualizza Questa scuola *attualizza* nel tempo, poichè lungi dal rimanere un freddo museo di civiltà tramontate, civiltà e storia fa rivivere e coopera a rigenerare, nella modernità dell'oggi, nelle sue più attuali dilatazioni — cultura greco-latina, cristiana, europea, intercontinentale — in tal modo anticipando gli sviluppi del domani.

Da ciò la necessità della presenza in tutta la scuola, secondo tempi e modi e ripartizioni diverse, delle discipline più immediatamente portatrici della linfa della civiltà: lingua nazionale; lingue viventi; lingue antiche, specie latina e greca; letterature corrispondenti alle lingue; filosofia; religione; storia; geografia; diritti e doveri dell'uomo e del cittadino, ecc.

...professionalizza Questa scuola *professionalizza*, in quanto essa, mentre sviluppa e rende nota la scienza, quale sapere sistematico delle leggi della natura e dell'uomo, e mentre coltiva la tecnica, come applicazione della scienza alla produzione colla quale si piega la natura al servizio dell'uomo, scienza e tecnica e arte esecutiva concentra, insieme coll'intera *humanitas*, nella formazione dell'uomo-professionale: dell'uomo, cioè, la cui umanità integralmente sviluppata si protende come tronco nei rami a costituire la professionalità, nella quale esso vivrà la sua piena vita, provvedendo a sè e ai suoi familiari, coll'attività stessa colla quale assolve un servizio sociale.

Professionalità colla quale la scuola concorre a un perenne rinnovamento della trama sociale causando direttamente, colla preparazione alle professioni, un trapasso dei giovani dall'una all'altra delle categorie, abbattendo validamente, con questa mobilità delle forze di lavoro, le barriere che cristallizzano le *classi* e procurando l'ascesa di soggetti nuovi e capaci alla direzione della società.

Perciò l'introduzione delle scienze matematiche, fisiche e naturali, delle materie tecnologiche e di quelle che sono inerenti a ciascun gruppo di professioni, v. gli istituti tecnici e le facoltà universitarie.

...forma al lavoro Questa scuola *forma al lavoro*, perchè il lavoro esecutivo è una delle attività specifiche dell'uomo che ne implica e ne matura le più varie possibilità, e che è, insieme, effetto e incentivo del pensiero e della morale, dell'arte e della letteratura, della scienza e della tecnica, della socialità e dell'economia, del benessere e del progresso; onde l'uomo necessita di essere esercitato nel lavoro in ciascuna fase della sua età evolutiva — *a ogni età il suo lavoro*, dall'infanzia alla maturità — e la scuola, tutta la scuola, deve porsi come scuola del lavoro, in forme diverse secondo i vari tipi di scolaresche.

Da ciò l'introduzione delle discipline che guidano al lavoro; l'organizzazione di esso anche in laboratori-scuola; l'istituzione di scuole e corsi per maestri di lavoro, ecc.; v. *Bibl.* nn. 2 e 11.

...socializza La scuola socializza in quanto:

— è essa stessa, e sempre più metodicamente e compiutamente deve farsi, una vivente comunità di lavoro, con una sua interiore dinamica sociale, e con una organica partecipazione ai suoi compiti da parte di ciascuno dei componenti del penta-

gono delle forze di cui essa risulta, l'educando, la famiglia, l'educatore, la Chiesa, lo Stato;

— in essa l'autorità si deve svolgere non tanto come potere normativo, quanto come esercizio di un governo che perennemente interviene con una positività che stimola e sorregge, coordina e integra, elevando la convivenza a diventare una comunità organica;

— essa deve intenzionalmente inserire l'educando nella trama concreta dei nessi sociali in cui egli vive ora e più vivrà domani, v. fra l'altro l'esigenza primordiale dell'educazione civica e l'introduzione delle discipline sociologiche, v. *Bibl.* n. 8;

— essa costituisce, analogamente alla famiglia, una delle preminenti « formazioni sociali » intermedie fra la persona e lo Stato, in cui si articola la comunità nazionale: formazione dotata d'una sua dignità autocentrica che fonda, tra l'altro, il suo diritto-dovere a un libero autogoverno, nell'esercizio responsabile delle proprie funzioni, v. *Bibl.* n. 15 del Cap. II, p. 35 e aa. 43, 44; n. 10;

La scuola *democratizza*: ...democratizza

— non solo nel senso che per essa sempre più si va imponendo l'applicazione del principio della popolarità, per cui da castello del privilegio diventa la casa di tutti a tutti quanti aperta, v. Costituzione a. 34; in ogni località capillarmente diffusa; e a ciascuno commisurata, in tutti i suoi gradi e ordini, dalla materna; alla primaria; alla secondaria, classica, tecnica, professionale e artistica; all'universitaria;

— ma anche perchè essa ha bisogno della democrazia come suo vitale ossigeno, essendo essa per la sua più connaturata finalità la libera espansione della persona umana, per tutti i soggetti che entro essa confluiscono, nella ricerca responsabile ma autonoma dei valori, in tutta l'ampiezza della loro universalità;

— e perchè, inoltre, la democrazia a sua volta ha essenziale bisogno d'una simile scuola, se è vero che, essendo lo Stato democratico radicato nella sovranità del popolo, l'educazione e la scuola appunto sono tra le forze precipue che tutto un popolo possono e debbono elevare all'esercizio effettivo, cosciente e voluto, della sovranità, anche e soprattutto quando ciò comporti dei rischi, tanto da dover asserire che la democrazia soggiace alla legge di ferro: o educazione o abdicazione;

— ricordando che per la democrazia la scuola costituisce il vivaio e il vaglio che tutti accogliendo, tutti orienta e seleziona, favorendo fisiologicamente le ovvie possibilità di ascesa per tutti i capaci, in funzione energicamente antiparassitaria e anticlassista.

Da questa sommaria indicazione di taluni dei caratteri che debbono inerire alla scuola, se scuola autentica vuole essere, emerge l'imperativo di *pedagogicizzare* la scuola:

— accelerando acutamente in essa con tutti gli insegnamenti e con l'azione comune il processo di *valorizzazione* in virtù del quale l'alunno progressivamente entri in simbiosi coi Valori, e ad essi via via adegui la propria personalità;

— disponendo a tal fine la formazione pedagogico-didattica degli educatori, non meri insegnanti, e sorreggendoli, con una consulenza idonea, nell'esercizio della loro funzione e nel suo assiduo rinnovamento.

Se questi sono i traguardi obbligati d'una scuola moderna, a quale punto si 781.
trova la scuola italiana?

Tralasciando una risposta appropriata, qui soltanto notiamo che gli studi,

le discussioni e le accese polemiche su una riforma della scuola, trascorsi omai gli anni in cui essa si è ripresa dalle rovine della guerra e si è dilatata quantitativamente con un ritmo di emergenza, pare stiano approdando ora alla fase esecutiva colle disposizioni contenute nel Piano della Scuola per il decennio 1959-69, e coi disegni di legge sulle varie scuole con esso collegati, v. *Bibl.* n. 17-18-19 e n. 5.

Ci si può domandare se ed entro quali limiti un ordinamento scolastico possa esser oggetto di legge.

A parte le nazioni in cui non sussista una scuola statale e nelle quali gli ordinamenti scolastici sono assai più il frutto dell'evoluzione della scuola e delle abitudini in essa invalse che non di disposizioni di legge, si riconosce allo Stato che gestisca una scuola sua la facoltà e la convenienza di disporre per legge l'ordinamento di essa e quanto concerne il rapporto d'impiego per coloro che dallo stato sono assunti.

Ma si sostiene per la scuola non statale il diritto a ordinamenti propri, specie nel caso in cui essa non richieda che abbiano valore legale gli studi in essa compiuti, nè i titoli da essa rilasciati.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

1. AGAZZI A., *Teoria e pedagogia della scuola.* Brescia, La Scuola, 1958, pp. 498. 782.
Ampia esposizione della problematica d'un ordinamento scolastico moderno nei suoi elementi generali e in ciascun tipo di scuole d'ogni ordine e grado. A esso rimandiamo per una maggior conoscenza, con relativa bibliografia, di quanto da noi è stato appena indicato.

2. AGAZZI A., *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola.* Brescia, La Scuola 1958, pp. 400.
Raccoglie le concezioni sul lavoro che si sono svolte nella storia del pensiero, nell'educazione, nella pedagogia e nella scuola moderna. V. Presentazione in « Orientamenti Pedagogici », sett. 1958, p. 856 e marzo 1959, p. 296.

3. *Bilanci della Pubblica Istruzione.* Il quadro di tali bilanci con la discussione parlamentare su di essi offre un panorama generale della scuola e delle direttive della politica scolastica nazionale. V. relazioni e dati in « Orientamenti Pedagogici », genn. 1956, pp. 104-118; marzo 1958, pp. 298-314; luglio 1958, pp. 697-705.

4. BRAIDO P., *Introduzione alla Pedagogia.* Torino, PAS, 1956, pp. 204. V. c. VIII, Idee per una Facoltà di pedagogia.

5. *Disegni di legge.* Senato della Repubblica, 1959: sul « riordinamento dell'Istituto Tecnico », n. 378 e « dei licei classico e scientifico e dell'istituto magistrale », n. 377.

6. *Divini illius Magistri.* Enciclica di Pio XI, 1929.

7. *Dizionario Enciclopedico di Pedagogia.* Ed. Herder; edizione italiana a cura dell'Istituto Superiore di Pedagogia del Pontificio Ateneo Salesiano, Torino, SAIE, 4 voll. 1958-59.
Giova per svolgere qualsiasi punto, essendo ogni « voce » fornita di bibliografia.

8. *Educazione civica.* Programmi e testi, in « Orientamenti Pedagogici », marzo 1959, pp. 256-62.

9. *Educazione popolare.* « Dieci anni di attività », Bologna, Cappelli, 1958, pp. 245. Copiosa bibliografia, pp. 221-242; v. presentazione in « Orientamenti Pedagogici », 1959, n. 2, p. 297.

10. *Enseignement Problème Social.* Semaines Sociales de France, 45 session, Versailles 1958,Paris, Gabalda, 1958, pp. 420.
Questi *Atti* presentano una trattazione aggiornata, fornita di bibliografia e di tavole statistiche, sull'interconnessione fra scuola e società sotto numerosi aspetti: precedenti storici, ordinamenti scolastici, scuola non statale, orientamento, professioni nell'evoluzione tecnica, ecc. con costante riferimento alla problematica europea e mondiale.

11. Gozzer G., *L'Istruzione Professionale in Italia.* Roma, Uciim, 1958, pp. 520.
Vasta Introduzione documentata all'argomento, ricca di tavole statistiche; con una cinquantina di dense pagine di bibliografia. V. presentazione in « Orientamenti Pedagogici », sett. 1959, pp. 449-51.

12. — *Prontuario Bibliografico Educativo.* Genova, Demos 1954, pp. 206.
Bibliografia sugli elementi della scuola suddivisi per argomenti.

13. Hessen S., *Struttura e contenuto della scuola moderna.* Roma, Avio, 1940, pp. 244.
Introduzione fondamentale per la comprensione degli ordinamenti scolastici odierni.

14. — *Fondamenti filosofici della pedagogia.* Roma, Avio, 1956, 2 voll.
Illustrazione della scuola come organismo unitario e articolato nei tre gradi: primario, medio, superiore.

15. *I Licei e i loro problemi.* Bollettino del Centro Didattico Nazionale per i Licei.

16. *Norme generali sull'istruzione.* Camera Deputati, n. 2100, 13-7-51.
È il disegno di legge Gonella per la riforma della scuola.

Sul Piano Decennale per la scuola:

17. Sinistrero V., in « Orientamenti Pedagogici », novembre 1958, pp. 972-986.

18. Gozzer G., *Sviluppo della Scuola e Piano Decennale.* Roma, Uciim, 1959, pp. 240. pp. 240.

19. *Iniziative di Governo e Problemi della Scuola Secondaria.* Bologna, « Il Mulino », 1959, pp. 254.

20. *Recommandations 193 -58 des Conférences internationales de l'Instruction Publique.* Unesco - B.I.E., Genève, Bureau International d'éducation, 1959, pp. 228.
Reca il testo delle raccomandazioni ai governi deliberate nelle Conferenze internazionali costituite dalle delegazioni degli Stati membri dell'UNESCO e del *Bureau International d'Education.* Rappresentano una messa a punto essenziale e autorevole, a raggio mondiale, sui problemi più vivi della scuola: educazione prescolastica, formazione e retribuzione degli insegnanti, insegnamenti delle varie discipline, esami, finanziamenti, ecc.

21. *Scuola italiana moderna.* Brescia, La Scuola. Rivista per la scuola elementare.

22. *Scuola materna,* rivista, Brescia, La Scuola.

23. Sinistrero V., *Le « Classi d'Osservazione » per la nuova scuola degli 11-14 anni.* Maggio 1957, pp. 340-367.
Presenta le conclusioni della Commissione ministeriale Rossi col volume degli *Atti* di essa.
Gli scritti citati nei nn. da 23 a 26 sono in « Orientamenti Pedagogici ».

24. — *La formazione professionale nelle prospettive dello Schema Vanoni.* Luglio 1957, pp. 484-514, con bibliografia anche sulla scuola degli 11-14 anni.

25. *La problematica della settimana sociale di Trento sulla Scuola.* Gennaio 1956, pp. 76-96.
Relazioni e conclusioni della 28ª Settimana Sociale dei Cattolici italiani: « Scuola e società ».

26. — *La Riforma gennaio '59 della scuola francese.* Maggio 1959, pp. 375-397.
Questa Riforma introduce la scuola unitaria comune per gli alunni degli 11-13 anni.

27. — *Versione in latino a un esame o crollo della latinità? Ivi*, pp. 447-451.

28. UNESCO - *L'éducation dans le monde*, I, 1955, pp. 1006.

29. UNESCO - *World survey of education*, II, Primary education, 1958, pp. 1390.

30. UNESCO - *World survey of education*, III, Secondary education, 1959.
Vasta pubblicazione triennale, ufficiale, che documenta la situazione scolastica negli Stati e Paesi di tutto il mondo, fornendo per ciascuno notizie storiche e legislative, diagrammi sull'ordinamento scolastico, tavole statistiche, « problemi aperti » e bibliografia. Essenziale per la conoscenza comparata dei sistemi e delle situazioni scolastiche.

CAPITOLO II

PEDAGOGIA E LEGISLAZIONE DELLA SCUOLA

783. Criterio giuridico

Supponendo la trattazione in sede filosofica del diritto naturale concernente l'educazione la scuola fissiamo qui alcuni punti sulla legislazione positiva.

Riguardo alla quale non ci limitiamo alla sola esposizione di norme vigenti, ma cerchiamo inoltre di indicare come talune di esse dovrebbero venire modificate o soppresse e altre adottate, ispirandoci a tal fine a un duplice criterio.

Anzitutto al criterio rigorosamente scientifico in virtù del quale la legge positiva va intesa e interpretata secondo la precisa metodologia giuridica.

... e criterio pedagogico

Ma inoltre secondo un criterio pedagogico; poichè siccome la norma giuridica sorge su situazioni che essa tende a consolidare o a modificare, la correttezza e sovente la stessa legittimità di essa vengono in gran parte giudicate in base proprio al contesto su cui essa incide.

Onde come, ad esempio, le leggi incidenti sul contesto economico sono da valutare anche in base alle scienze dell'economia, così quelle che riguardano l'educazione e la scuola vanno ritenute convenienti o inopportune o controproducenti o lacunose, in base appunto alla scienza dell'educazione, la pedagogia.

Conviene segnalare tenacemente questo criterio pedagogico che deve dominare in via prevalente, la legislazione scolastica, anche perchè questa viene di solito elaborata e valutata assai più in base a ideologie di parte, a criteri giuridici in senso puramente formale, a fini politici generali, a interessi di categorie sociali e economici, anzichè alla regola che, prima e precipua, ha diritto di esser seguita: la regola pedagogica, la quale viene troppo sovente obliata o contraddetta.

Consideriamo: la legislazione canonica e concordataria; la Costituzione del 1948 e la scuola; varie figure giuridiche di scuola.

1. - Legislazione canonica e concordataria.

784. Educazione cristiana e Diritto Canonico

Riguardo all'educazione cristiana dei fedeli da parte della famiglia e nella scuola, il Codice di Diritto Canonico statuisce che:

— sino dalla puerizia l'educazione religiosa e morale occupi il primo posto, cn. 1372;

— i genitori e coloro che ne tengono le veci hanno un obbligo gravissimo di provvedere per tale educazione, cn. 1372 e 1113;

— in tutte le scuole, elementari, medie e superiori, sia impartita l'istruzione religiosa, cn. 1373;

— qualora non vi siano scuole nelle quali sia possibile attuare la prescrizione precedente, le Autorità Ecclesiastiche devono curarne l'istituzione e i cattolici dare il loro aiuto a tal fine, cn. 1379;

— i fanciulli cattolici non possono frequentare scuole acattoliche, nè neutre, nè miste cioè aperte anche per alunni non cattolici, salvo disposizioni dell'Ordinario del luogo, cn. 1374;

— l'autorità ecclesiastica per ciò che concerne l'istruzione religiosa nelle scuole ha il potere di vigilanza, di ispezione, di approvarne o meno i libri di testo e gli insegnanti, cn. 1375.

L'Italia e il Concordato

Per l'Italia, le disposizioni del Concordato dell'11-2-1929 assunte nella Costituzione della Repubblica all'a. 7, stabiliscono fra l'altro che:

— lo Stato italiano « riconosce al sacramento del matrimonio, disciplinato dal diritto canonico, gli effetti civili », a. 34;

— rimane fermo l'esame di Stato « a effettiva parità di condizioni per i candidati di istituti governativi e i candidati delle scuole d'istruzione media tenute da Enti ecclesiastici o religiosi », a. 35, v. sopra. p. 17;

— « l'insegnamento religioso ora impartito nelle scuole pubbliche elementari abbia un ulteriore sviluppo nelle scuole medie », a. 36;

— le Università, i Seminari maggiori e minori e in genere gli istituti « per la formazione e la cultura degli ecclesiastici, continueranno a dipendere unicamente dalla S. Sede senza alcuna ingerenza delle autorità scolastiche » italiane, a. 39;

— « le lauree in sacra teologia date dalle Facoltà approvate dalla S. Sede saranno riconosciute dallo Stato italiano », a. 40;

— « lo Stato italiano riconosce le organizzazioni dipendenti dall'Azione Cattolica italiana », a. 43.

In applicazione e talora in estensione di qualcuna delle precedenti disposizioni la legislazione italiana dispone:

— che « coloro che provengono da istituti, che preparano al sacerdozio o alla vita religiosa » possono sostenere esami come privatisti, compresi gli esami di Stato, presso « scuole legalmente riconosciute dipendenti dall'autorità ecclesiastica », anzichè presso le scuole statali, legge 19-1-1942, n. 86, a. 32;

— che « i laureati in sacra teologia e i laureati in altre discipline ecclesiastiche sono ammessi » agli esami di Stato che abilitano all'insegnamento nelle scuole medie, « ai soli fini dell'insegnamento nelle scuole dipendenti dalle Autorità ecclesiastiche », ivi, a. 31;

— le norme per « l'insegnamento religioso negli istituti d'istruzione media » colla legge 5-6-1930, n. 824;

— « i programmi per tale insegnamento col R. D. 10-7-1930 n. 1010, e provvedimenti successivi », v. *Bibl.* n. 32, pp. 809 e 2418.

2. - La Costituzione della Repubblica e la scuola.

785. Prima della Costituzione della Repubblica; legge Boncompagni

Lo Statuto albertino, 4-3-1848, ignorava del tutto la scuola; però la legge Boncompagni, 4-10-1848 n. 818, disponeva in un quadro complessivo le norme fondamentali su tutta la pubblica istruzione: l'amministrazione centrale e periferica, l'ordinamento unitario, « il governo e l'ispezione » delle scuole secondarie ed elementari, v. *Bibl.* n. 17, pp. 37-47.

.. legge Casati

La legge Casati, 13-11-1859 n. 3725, tracciava un quadro ampio e organico che disponeva i compiti e le ramificazioni della pubblica istruzione, rispondendo in certa misura alle nuove esigenze dei tempi e prevedendo quell'estensione delle norme dallo Stato Sardo a altre regioni che, disposta con vari provvedimenti successivi, fu applicata a tutta l'Italia con la legge Coppino, 15-7-1877 n. 3691.

Con essa vengono disegnati i lineamenti della pubblica istruzione che sono stati conservati, nella loro trama di fondo, sino a oggi: amministrazione centrale e locale; scuola primaria coll'obbligo dell'istruzione, regolato in seguito colla citata legge Coppino, e colla legge Orlando, 8-7-1904 n. 407; l'istruzione tecnica che comprendeva due gradi con le scuole tecniche a cui succedevano gli Istituti tecnici; l'istruzione secondaria classica coi due gradi del ginnasio e del liceo; l'istruzione normale, per preparare i maestri; l'istruzione superiore; la scuola non statale; istituti di educazione, ecc.

... legge Gentile

Alla realtà storica maturata nel sessantennio 1860-1920, con l'evoluzione scientifica, le rivoluzioni sociali, gli sconvolgimenti bellici e il nuovo corso economico mirava a andar incontro la legge Gentile, 6-5-1923 n. 1054, la quale tuttavia, in forza della particolare concezione filosofica e culturale di tale pensatore e del clima politico imperante, non solo manteneva e aggravava una numerosa serie di scuole medie inferiori fra loro parallele, imprimeva un forte impulso agli studi classici, e estendeva di molto il latino nelle scuole, ma inoltre sacrificava le esigenze di istruzione scientifica, tecnica e professionale, mentre deprimeva in genere le discipline sperimentali.

La *Carta della scuola*, 8-2-1939, a causa della seconda guerra mondiale rimase lettera morta, salva l'istituzione della scuola media unica, legge 1-7-1940 n. 889, che assai utilmente sostituì le tre scuole medie del grado inferiore: ginnasio, istituto tecnico, istituto magistrale.

786. Costituzione della Repubblica

Alla impostazione secolare per cui l'ordinamento scolastico mirava soprattutto, se non proprio esclusivamente, a preparare i quadri dirigenti, col predominio assoluto delle scuole dell'ordine classico, affiancate troppo raramente e scarsamente da scuole tecniche, la Costituzione della Repubblica promulgata il 27-12-1947, sostituisce la concezione etico-politica, in virtù della quale la scuola si dilata a diventare organo di istruzione per *tutto* il popolo in vista di tutte le professioni, riconoscendo i diritti di tutti — dell'alunno, della famiglia, della Chiesa, dei docenti, dello Stato — tanto nell'enunciazione dei « principi fondamentali », aa. 1-12, come nel fissare i « diritti e doveri dei cittadini », aa. 13-54, fra i quali trovano espressa sanzione quelli concernenti l'educazione e la scuola.

Principi e norme, i quali, applicati all'educazione e alla scuola, portano a innovare radicalmente le basi stesse della legislazione scolastica degli stati liberale prima e poi autoritario.

La Costituzione:

I diritti della persona

— riconosce la persona come sovrana, a. 1; ne garantisce i diritti inviolabili, a. 2; la « pari dignità sociale », l'uguaglianza innanzi alla legge, a. 3;

— della persona agevola lo sviluppo rimuovendo « gli ostacoli d'ordine economico e sociale », a. 3; tutelando la salute, a. 32; promuovendo « lo sviluppo della cultura, e la ricerca scientifica e tecnica » e proteggendo « il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della nazione », a. 9; riconoscendo che « tutti hanno diritto di professare liberamente la propria fede religiosa in qualsiasi forma, individuale o associata », a. 19; e « di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione », a. 21;

— « tutela il lavoro in tutte le sue forme e applicazioni » e « cura la formazione e l'elevazione dei lavoratori », a. 35;

— « provvede alla tutela e allo sviluppo dell'artigianato », a. 45;

— riconosce che « i cittadini hanno diritto di associarsi liberamente, senza autorizzazione, per fini che non sono vietati ai singoli dalla legge penale », a. 18; da cui il diritto di associarsi per fini scolastici e il diritto per le categorie dei docenti e dei prestatori d'opera nella scuola a costituire associazioni professionali e sindacali, poichè « l'organizzazione sindacale è libera », a. 39; e inoltre per ciascuno di essi il diritto « ad una retribuzione proporzionata alla quantità e qualità del suo lavoro e in ogni caso sufficiente ad assicurare a sè e alla famiglia un'esistenza libera e dignitosa », a. 36.

La famiglia

Riguardo alla famiglia e ai suoi compiti educativi:

« la Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio », a. 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, a. 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, a. 31.

La Chiesa

Per la Chiesa è stabilito che « lo Stato e la Chiesa cattolica sono, ciascuno nel proprio ordine, indipendenti e sovrani e che i loro rapporti sono regolati dai Patti Lateranensi, a. 7, onde sono assunte nella Costituzione anche le stipulazioni concordatarie sopra citate, p. 639.

In riferimento alla religione, inoltre, è sancito, con ovvie conseguenze anche per l'educazione e la scuola, che « il carattere ecclesiastico e il fine di religione o di culto d'una associazione od istituzione non possono essere causa di speciali limitazioni legislative, nè di speciali gravami fiscali per la sua costituzione, capacità giuridica e ogni forma di attività », a. 20.

787. L'educazione e la scuola: art. 33

Oltre a simili prescrizioni che già incidono profondamente sulla legislazione scolastica, sono stabilite, negli aa. 33 e 34, norme particolari per l'educazione e per la scuola.

L'art. 33 sancisce testualmente che:

1) L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.

2) La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.

3) Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato.

4) 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.

5) È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuola o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale.

6) Le istituzioni di alta cultura, Università ed Accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.

Presentiamo per gli articoli 33 e 34 qualche dilucidazione che s'ispira a commenti di costituzionalisti, avvertendo però che molto complesse e controverse per ciascun comma sono le interpretazioni, nella dialettica delle quali non ci possiamo qui addentrare, v. *Bibl.* n. 5.13.18.20.

Il comma 1 riafferma e specifica la libertà di « manifestare il proprio pensiero » già sancite coi citati aa. 19 e 21, applicandola all'insegnamento dell'arte e della scienza: libertà, quindi, che andrà soggetta soltanto ai limiti minimi che risultino imposti dalle esigenze del buon costume e dell'ordine pubblico.

Ovviamente l'insegnamento *nella scuola* andrà soggetto alle norme giuridiche che proprio per questa debbono valere anche in rapporto all'età mentale, oltre che ai precetti, sempre validi, che scaturiscono dalle fonti etiche, pedagogiche e didattiche, v. *Bibl.* n. 6, pp. 50-52.

Le « norme generali » di cui al c. 2, che possono riguardare gli ordinamenti scolastici e titoli di studio, non possono essere estese alla scuola che non sia paritaria, anche se ad esse, come a quelle che concernono gli esami di stato, i suoi alunni e la stessa scuola sogliono sottoporsi.

Se lo Stato « istituisce scuole », ciò deve essere compiuto con modalità tali che queste non abbiano a soppiantare, nè a ostacolare volutamente l'iniziativa di « enti e privati », e nemmeno a pregiudicare la possibilità di scelta della scuola, che consegue ai diritti riconosciuti in materia alla famiglia.

Il diritto degli « enti e privati » a istituire scuole, c. 3, non comporta per essi un pari diritto a esigere contributi da parte dello *Stato per la loro istituzione*, secondo l'inciso « senza oneri per lo Stato ». Ma ciò non esclude affatto, secondo un'interpretazione comune benchè non unanime, il diritto dello Stato a contribuire: diritto che è ritenuto pacifico quando si tratti delle scuole paritarie o delle scuole dette *a sgravio*, che cioè col loro sussistere esimono lo Stato dall'istituire scuole pubbliche, v. *Bibl.* n. 13, pp. 761-762 e n. 12, pp. 149-160.

Per ciò che concerne le condizioni per l'esercizio del diritto l'istituire scuole private o paritarie, v. *avanti* nn. 790 e 793; degli esami di Stato già si è fatto cenno, v. sopra n. 775.

788. art. 34 L'art. 34 dispone:

1) La scuola è aperta a tutti.

2) L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.

3) I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

4) La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

Secondo questo articolo:

— la scuola, quella scuola statale o meno che sia preferita, deve essere messa a portata di tutti i cittadini che ne debbano — v. l'istruzione dell'obbligo — o ne vogliano usufruire;

— l'istruzione obbligatoria è *per ciò stesso* anche gratuita, onde l'onere per lo Stato di provvedere tale *gratuità* a favore di *tutti* gli obbligati, qualsiasi scuola essi frequentino;

— nessun cittadino « capace e meritevole » può esser lasciato nelle condizioni, in forza delle quali la mancanza di mezzi gli precluda la via degli Studi;

— l'aiuto economico che a tal fine viene offerto dev'essere distribuito dallo Stato in modo da non pregiudicare la libera scelta della scuola, v. *Bibl.* n. 33, p. 126, contenente la legge Martino, che eroga borse di studio per alunni di scuole statali e non statali;

— il disposto dei commi 2 e 3 non si limita a fissare direttive per lo Stato come fanno ad esempio gli aa. 4 (diritto al lavoro), 30 (diritti della famiglia per i figli), 35 e 36 (diritti vari dei lavoratori), con parecchi altri, ma costituisce a favore del cittadino un preciso *diritto azionabile* verso lo Stato, anche se la possibilità giuridica d'una tale azione non sia senz'altro ovvia, v. *Bibl.* n. 13, pp. 743-744.

Le norme costituzionali sull'istruzione e sulla scuola dànno applicazione in Italia ai principi fissati in merito dalla *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* adottata dalle Nazioni Unite, 10-12-1948, aa. 26-27, e dalla Convenzione europea sui diritti dell'uomo, Protocollo addizionale firmato a Parigi il 20-3-1952, a. 2, v. *Bibl.*, n. 17, pp. 584 e 679.

3. - Figure giuridiche di scuola.

789. Pluralismo sociale

È ben noto che la Costituzione è tutta ispirata al principio pluralistico per cui essa riconosce e tutela « le formazioni sociali » come espressione della persona umana e mezzo del suo sviluppo.

L'art. 2 sancisce espressamente che:

« La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale ».

Tra queste formazioni sociali ha una posizione peculiare la famiglia che ha come fondamento una necessità di natura; oltre a essa trovano preciso riconoscimento altre di origine consensuale, come: le associazioni in genere, a. 18; le confessioni religiose, a. 19; la scuola, aa. 33, 34; l'organizzazione sindacale, a. 39; i partiti politici, a. 49.

Riguardo alla scuola la Costituzione considera il pluralismo scolastico, non come una concessione dello Stato, ma come il riconoscimento d'un diritto originario, più assai di quanto non sia il diritto dello Stato stesso, v. *Bibl.* n. 5, pp. 100-101.

a) La scuola detta paterna.

Coi citati aa. 29, 30, 31 la famiglia, quale « società naturale fondata sul matrimonio » è considerata come una formazione giuridica originaria, nucleo primario della società; verso di essa lo Stato ha l'obbligo costituzionale di tutelarne l'autonomia e di coadiuvarla nell'adempimento dei compiti a essa inerenti, specie per l'educazione dei figli.

Ai fini della quale educazione, l'autonomia esige che siano poste e conservate le condizioni della libera scelta della scuola, fuori di qualsiasi imposizione e l'aiuto statale deve mirare a rendere effettiva tale possibilità di scelta.

Da ciò una conferma costituzionale della fondatezza di quella figura giuridica di scuola detta *paterna*, la cui istituzione è direttamente collegata coll'iniziativa dei genitori e che, prevista dalla legge Casati, aa. 251, 252, 253, e poi caduta in desuetudine, merita di venire ripristinata.

Da ciò, inoltre, un'esigenza costituzionale, in senso lato, che sia promossa e agevolata un'opportuna presenza attiva della famiglia nella scuola, v. *Bibl.* n. 15, aa. 17, 45.

b) La scuola detta privata.

790. Intendiamo qui come *privata* la scuola riguardo alla quale non hanno valore legale nè gli studi di essa compiuti, nè i titoli da essa rilasciati, qualunque sia la persona, fisica o morale, di diritto privato o pubblico, che la gestisca.

La facoltà di istituire una simile scuola definita dall'a. 33 della Costituzione è tale che esclude qualsiasi consenso preventivo dello Stato, rendendo illegittima l'imposizione d'una autorizzazione e sufficiente invece la notificazione data da chi intende istituirla alla competente autorità; la quale dovrà ovviamente accertare, secondo le disposizioni di legge, il verificarsi e il permanere delle debite condizioni.

Sussiste un'analogia chiarificatrice fra questo diritto e quello della libertà di stampa, per cui « la stampa non può esser soggetta a autorizzazioni », a. 21, salvo ciò che all'autorità sia necessario conoscere, a termini di legge, per identificare i responsabili della pubblicazione.

Una formale conferma su questo punto è venuta dalla sentenza della Corte costituzionale, 19-6-1958 n. 36, la quale ha abrogato l'a. 3 della legge 19-1-1942, n. 86, che sottoponeva a una previa autorizzazione l'apertura della scuola privata, v. *Bibl.* n. 28; n. 18, p. 829.

Le « norme generali sull'istruzione » dettate dallo Stato secondo il citato a. 33 della Costituzione, non possono in modo alcuno ledere la libertà di indirizzi ideologici, di programmi e d'orari, di metodi pedagogici e didattici, di amministrazione ecc.

Essa peraltro, continua ancora, quando da oltre un decennio è in vigore la Costituzione del 1948, a rimanere vincolata dalla legge 19-1-1942, n. 86, che la sottopone, aa. 1 e 3, a una illegittima, oltre che vessatoria conformità alla scuola statale; onde l'esigenza non più prorogabile che la legge provveda a dare a questa scuola la libertà che è anche condizione di efficienza, specie per l'istruzione professionale, v. *Bibl.* n. 32, p. 833; n. 15, a. 18.

c) La scuola detta dipendente dall'Autorità Ecclesiastica.

791. Siccome lo Stato riconosce alla Chiesa, coll'a. 7 della Costituzione, l'attributo di soggetto « indipendente e sovrano » e, col Concordato, l'esercizio di particolari compiti sul matrimonio, a. 34, sul tenere scuole a. 35, sull'istruzione religiosa nelle scuole, a. 36; e siccome esso inoltre statuisce il diritto per *Enti*, oltre che per privati, ad aprire scuole e istituti di educazione, a. 33, appare legittimo il considerare le scuole dipendenti dall'Autorità Ecclesiastica e aperte a tutti gli alunni e alunne che essa voglia accogliere, come distinte, sotto certi aspetti, dalle usuali scuole tenute da privati.

Sembrano perciò giustificate delle norme giuridiche che tengano nel debito conto il fatto che un soggetto quale la Chiesa già garantisce per queste scuole il possesso stabile di certi requisiti.

Può soccorrere per questa tesi l'analogia con la diversità di trattamento che lo Stato adotta, con ovvia fondatezza, verso enti di diritto pubblico, v. i Comuni, nei confronti di quello che usa verso i privati.

Si cita a conferma il diritto vigente, in quanto la legge 19-1-1942, n. 86, ha un capo che contiene espressamente delle « disposizioni particolari per le scuole dipendenti dall'autorità ecclesiastica », v. *Bibl.* n. 32, p. 843; v. la FIDAE, *Federazione Istituti Dipendenti dall'Autorità Ecclesiastica* e il suo bollettino « Docete », via Umiltà 36, Roma.

d) La scuola per ecclesiastici.

Ricordiamo qui la peculiare figura giuridica che riveste la scuola per « la formazione e la cultura degli ecclesiastici », in quanto essa è esente da qualsiasi « ingerenza delle autorità scolastiche », a norma dell'a. 39 del Concordato, che collima col cn. 1352, il quale riserva alla Chiesa, come suo *jus proprium et exclusivum*, l'educazione appunto degli aspiranti al ministero ecclesiastico.

e) La scuola detta statale, come pubblico servizio.

792. Servizio e non funzione di stato

È la scuola che lo stato gestisce, mediante la sua amministrazione, col pubblico denaro, a servizio di tutti.

Essa quindi va esattamente collocata, in sede giuridica, non certo tra le *funzioni* che allo stato sono necessariamente inerenti, ma fra quei servizi o gestioni che esso voglia, o in certi casi eventualmente debba, assumere.

Poichè allo stato moderno è riconosciuto oltre al fine essenziale dello stabilire l'ordine giuridico, anche l'altro, integrativo, del promuovere lo sviluppo del triplice ordine

di beni, economici, culturali e religioso-morali, onde effettivamente giunga a concreta e progressiva realizzazione il bene comune, inteso quale complesso di beni necessari alla vita umana, organizzato in modo che ogni persona si trovi i mezzi per conseguire il suo personale destino.

Da questa seconda finalità hanno origine gli interventi dello stato moderno nella vita economico-sociale, culturale e religioso-morale 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.

Appare radicale la distinzione che separa le precise funzioni statali, siano esse rivolte, come tali, alla costituzione e alla tutela dell'ordine giuridico oppure all'agevolare il conseguimento del bene comune, dalla posizione giuridico-politica nella quale viene a trovarsi lo stato quando si fa imprenditore di servizi quali le ferrovie, i vari monopoli, la scuola ecc.

Permane tuttavia in una tenace consuetudine che abitualmente si manifesta anche nelle pubblicazioni d'ogni genere, come nelle discussioni parlamentari, la convinzione che il compito che lo stato assolve facendosi imprenditore d'una scuola sua, corrisponda ad una « funzione » sua propria, anzichè essere soltanto un « servizio » che esso intraprende.

Coloro che pongono la scuola tra le funzioni originarie dello stato, naturalmente giungono a sostenere: che la scuola governativa debba dalla legge venir impostata secondo i privilegi inerenti allo stato stesso; che il solo stato fissi, in conformità di tale sua scuola, l'unico ordinamento didattico e i programmi validi per tutte le scuole; che il solo stato scelga, selezioni e destini per *tutta* la scuola gli insegnanti; che la scuola di stato, identificata senz'altro con lo stato stesso, dia valore legale ai titoli di studio; che alla scuola di stato siano destinate tutte le risorse dell'erario attribuibili per l'istruzione della nazione; che la scuola non statale si trovi, quindi, nei confronti della statale, in condizioni giuridiche di subordinazione, sia per l'ordinamento didattico, sia pel valore legale dei titoli di studio, sia pel costo, escludendola lo stato da qualsiasi partecipazione ai privilegi che vengono così riservati alla sola scuola statale.

Sicchè, secondo questa concezione, ormai secolare e radicata nel pensiero comune, lo stato, come impone indistintamente a tutti i cittadini, senza tener conto delle loro convinzioni anche contrarie, le sue funzioni originarie (legislativa, esecutiva, giudiziaria, difesa armata, ecc.) e il relativo costo, così *ugualmente impone* di pieno diritto la scuola statale, in quanto per tutti i cittadini indistintamente, qualunque scuola essi frequentino, ne rende obbligatori: sia gli ordinamenti didattici; sia il giudizio da cui dipende il dare valore legale ai titoli di studio, come accade mediante quegli esami in cui son giudici i soli insegnanti della scuola statale; sia il costo.

Si nota che questa concezione è contro la Costituzione stessa, v. *sopra* n. 2, 3, in quanto rende praticamente impossibile l'esercizio pieno del diritto della famiglia come degli Enti e dei privati a istituire scuole, poichè lo compromette nei tre punti fondamentali sopra citati.

Tale impossibilità grava soprattutto sul popolo meno abbiente, per rendere effettivo il diritto del quale ad una scuola libera rimangono soltanto le troppo esigue risorse della pubblica beneficenza e delle istituzioni religiose.

Si cita a conferma quanto segue dal commento dell'art. 33 della Costituzione, nel volume citato in *Bibl.* n. 5, p. 100.

« Per la famiglia trattasi di un privilegio originario; per lo stato di un dovere etico-

politico che la legge trasforma in diritto; ma questo diritto (fatta sempre salva la concorrenza con quello della famiglia) non deve essere esercitato in funzione d'una presunta capacità esclusiva dello Stato a educare e a istruire. Lo Stato democratico ammette la pluralità degli ordinamenti giuridici e riconosce ad altri ordinamenti, che istituzionalmente si prefiggono scopi educativi, la libertà di insegnare. Nessun monopolio della scuola, quindi, da parte dello stato ».

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.

Lo Stato, quindi, come già s'è accennato, deve riconoscere la priorità del diritto della famiglia, *Costituzione* a. 30, e il diritto di Enti e di privati, ***ivi***, a. 33; deve considerare la sua 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.

Perciò riconoscerà alla scuola non statale *diritti pari a quelli della statale* riguardo al darsi un ordinamento didattico autonomo; al valore legale degli studi e dei titoli, valore che il solo Stato e non la scuola, nemmeno la sua, annette, anche agli studi ed ai titoli conseguiti in tale scuola; al servizio pubblico che lo stato compie, riguardo al costo-scuola.

Da ciò la ragione che giustifica fra la scuola non statale e la statale una *parità*, il cui concetto giuridico va accuratamente precisato.

f) La scuola dotata di parità.

Il problema d'un rapporto di parità sorge soltanto nella contingenza storica quando accada che uno stato, avendo intrapresa la gestione d'una scuola sua, abbia per essa costituita una situazione di favore per la quale i soli cittadini che ad essa affluiscono possano godere del valore legale degli studi e di speciali facilitazioni economiche, gratuità compresa. 793.

In tale evenienza: o lo stato condanna la scuola non statale a una drastica minorazione ledendone i diritti; ovvero per dare riconoscimento effettivo alla libertà che le compete le riconosce uno *status* giuridico di parità colla propria scuola.

La Costituzione ha disposto per l'Italia la cessazione del primo caso e l'instaurazione del secondo, mediante il comma 4 dell'a. 33, sopra riferito. **La scuola paritaria nella Costituzione**

1°) La formola della Costituzione dicendo « *La legge* nel fissare i diritti e gli obblighi... della scuola paritaria », indica che tali obblighi debbono venir fissati dallo stato in quanto legislatore, e non in quanto gestore d'una scuola propria. **libertà**

La stessa formola fissa che « la legge... deve assicurare alla scuola che chiede la parità *piena libertà* ».

La libertà che la Costituzione vuole assicurata alla scuola paritaria non è la libertà generica « dell'arte e della scienza », già sancite col comma primo dello

stesso a. 33; nè la libertà di « enti e privati » per « istituire scuole », già fissata nel precedente comma terzo.

Ma essa appare come una libertà interiore che la legge deve assicurare alla scuola paritaria stessa.

Ciò sembra abbia a significare che la legge nel porre le condizioni della scuola paritaria deve tener presente che tali condizioni vanno subordinate al fine intrinseco ch'è inerente alla natura stessa della scuola, e cioè debbono esser tali da garantire ad essa la possibilità di realizzare in pieno « la propria personalità morale » di istituzione educatrice, secondo le sue libere e responsabili scelte, nelle norme interiori d'ordine pedagogico e didattico: norme che esigono da parte dello stato il pieno riconoscimento della loro autonomia.

diritto

2°) La parità si configura perciò come il riconoscimento d'un *diritto soggettivo* costituzionalmente precostituito, e non come una « concessione » dello Stato che si possa ritenere ricusabile.

Quindi, qualora lo stato abbia accertato che « la scuola che chiede la parità » ha realizzate 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.

749. autonomia generale

3°) La parità esige che nei confronti colla scuola statale, la scuola non statale abbia — analogamente — il sicuro riconoscimento d'un pari diritto a pari *autonomia* nel suo istituirsi e nel suo organizzarsi, così come essa deve avere un pari diritto riguardo al valore legale de' suoi studi; ed i suoi alunni debbono poter godere d'un trattamento scolastico effettivamente « equipollente » a quello degli alunni delle scuole statali.

... didattica

4°) Per realizzare l'*autonomia didattica* nei programmi e nell'ordinamento della scuola, la parità esclude almeno che la scuola statale sia assunta come *norma* alla quale la scuola non statale debba conformarsi: ciò che sarebbe la negazione stessa della « parità ».

Quindi, per ciò che riguarda i programmi d'insegnamento, la legge deve riconoscere alla scuola paritaria la piena libertà di scelta fra le tre ipotesi: o programmi « identici » a quelli della scuola statale; o programmi « equipollenti » a quelli della scuola statale; o programmi e strutture didattiche « del tutto diversi » da quelli della scuola statale.

Di conseguenza, riguardo all'ordinamento scolastico, stando alla parità, lo stato non può imporre l'ordinamento della scuola statale all'altra, ma deve riconoscere ad essa « pari diritto » di darsi, in completa autonomia, ordinamenti propri; altrimenti viene a sopprimerne l'esistenza peculiare in quanto « scuola » insieme con la sua interiore libertà didattica.

Naturalmente quando una scuola paritaria si discosti notevolmente dalla struttura o dai programmi della scuola statale, dovranno esser stabiliti, caso per caso, col decreto che riconosce la parità, l'uso del titolo legalmente valido in essa conseguìto ai fini della sua utilizzazione negli impieghi e nei concorsi.

795.

5°) Riguardo al *valore legale* degli studi e dei titoli scolastici che li concludono,

lo stato deve far sì che essi possano avere *pari valore legale* nella scuola paritaria come nella statale.

Valore legale degli studi e dei titoli

Qualora a ciò si rifiutasse esso, siccome da un secolo ha metodicamente ingenerato nella nazione la consuetudine dell'inscindibilità del valore giuridico da tutti gli studi ed i titoli scolastici della scuola statale, viene ad abusare di tale necessità, da esso stesso precostituita, per sottrarre alla scuola non statale un requisito che la consuetudine e la legge hanno reso indispensabile, onde gli studi abbiano tutti gli effetti civili per gli impieghi e per le carriere; e per abbassare così gli alunni della scuola non statale ad una posizione di molto grave minorazione nei confronti degli alunni della scuola statale, con conseguenze assai onerose per essi, poichè i loro studi e titoli non aprono loro alcuna possibilità giuridica d'impiego e poichè per raggiungere una simile possibilità si rende per loro indispensabile il subire gli esami soltanto e sempre nella scuola statale.

... dipendenza dallo stato e non dalla scuola di stato

6°) Dai caratteri della parità concernenti sia la libertà della scuola che l'equipollenza di trattamento degli alunni sembra derivare pure una parità analogica fra le due scuole, statale e paritaria, 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.

Si badi che questa netta e radicale distinzione delle competenze, pur nella necessaria collaborazione fra gli organi, è richiesta non solo dalla diversità giuridica fra lo stato che *vigila* un'attività non sua e lo stato che invece *gestisce* un'impresa sua, ma anche per una corretta funzionalità dei servizi della pubblica istruzione.

... con carattere privatistico

7°) Riguardo al quesito che sorge da questa parità giuridica: se, cioè, la scuola paritaria sia per ciò stesso dotata del carattere giuridico della *pubblicità*, si osserva che la legge non può classificare la scuola paritaria come un soggetto di diritto pubblico, quasi essa fosse concessionaria d'una funzione scolastica che fosse propria dello stato.

Il soggetto giuridico che gestisce la scuola paritaria rimane di diritto privato, come una persona singola, o di diritto pubblico, come un Comune, secondo la sua propria natura, mentre la scuola paritaria rimane, essa come tale, in campo « privato »; anzi pare fondato il sostenere che la parità è appunto un'istituzione rivolta proprio a meglio tutelare il carattere privatistico della scuola libera.

796. ... parità economica

8°) La parità voluta dalla Costituzione va estesa anche al campo economico, sicchè si possa sostenere che essa esiga che lo stato assicuri alla famiglia dell'alunno che frequenta la scuola paritaria un *costo pari* a quello che essa affronta per fargli frequentare la scuola statale?

Si prescinde affatto, qui ed ora, dal prendere in esame il quesito « se la Costituzione possa autorizzare una tale interpretazione »; e si prende atto che la risposta che viene data a tale quesito è di solito negativa.

Uscendo però 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 per i loro figli la scuola non statale, quali:

— l'obbligo costituzionale, sia di rendere gratuita per tutti gli alunni l'istruzione *obbligatoria* che va dai sei ai quattordici anni, sia di non limitare alla sola scuola statale gli aiuti che lo stato offre per « i capaci e meritevoli » a. 34;

— il diritto delle famiglie d'esser dallo stato poste in grado di poter provvedere al dovere costituzionale d'istruire i figli (a. 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 per il 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 perentoriamente 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 gli undici ed i sedici anni oggi non trovano a disposizione in Italia le scuole necessarie.

Un simile nuovo corso della politica scolastica che, oltre a tutto, il continuo accrescimento della popolazione 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 d'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 — e quale investimento è più produttivo di questo, in tutti i sensi, specie nell'istruzione professionale?

Ad una tale visione alta e degna, appare ispirato il messaggio pontificio alla XXVIII settimana sociale dei cattolici italiani, tenuta a Trento nel settembre 1955 sul tema « scuola e società », ove asserisce che, pur riconoscendo « la presenza di autentici valori, sostanzialmente cristiani, nella scuola statale italiana... ciò tuttavia non basta a soddisfare sempre e dovunque le legittime aspirazioni di molti genitori cattolici, solleciti di garantire in maniera più efficace l'educazione cristiana dei loro figli. Essi perciò compiono azione doverosa e si muovono nell'ambito dei loro diritti, riconosciuti dalla Costituzione italiana stessa, quando chiedono con fermezza una più comprensiva legislazione scolastica, che dia loro la possibilità di scegliere, senza un

eccessivo aggravio economico, la scuola più conforme alle loro giuste aspirazioni morali e religiose ».

9°) Riassumendo, la *nozione piena* della parità costituzionale, sembra includere per i suoi diritti e obblighi gli elementi che seguono, 797. Sintesi

— essa è un diritto soggettivo sancito dalla Costituzione;

— se è configurabile come una « concessione » in senso giuridico in quanto è lo stato che annette valore legale agli studi e ai titoli, simile « concessione » *deve* esser conferita a chi adempia le condizioni di legge;

— tali condizioni debbono assicurare alla scuola la « piena libertà »;

— questa libertà che si realizza nella piena autonomia, si coestende a « tutto » l'ambito della scuola, pedagogico, didattico, amministrativo, ecc.;

— l'equipollenza di trattamento per i suoi alunni sembra esigere che essi siano posti nelle stesse condizioni degli alunni della scuola statale per l'accesso alla scuola; per la carriera scolastica; per gli esami, con particolare riferimento agli esami di stato; per il passaggio dall'una all'altra scuola; per il valore legale degli studi e dei titoli; per usufruire dell'assistenza scolastica come patronato, borse di studio, facilitazioni ferroviarie, ecc.;

— questa scuola dipende bensì dallo stato ma non dalla scuola statale, anche se lo stato si serve di dipendenti di questa, ma non soltanto di essi, per certe funzioni di controllo;

— lo stato deve svolgere la sua funzione di vigilanza su di essa mediante organi appositi;

— essa ha diritto, come la statale, a una sua rappresentanza presso l'amministrazione dello stato;

— ragioni etico-politiche ed economico-sociali richiedono una certa estensione della parità anche al costo della scuola;

— il personale insegnante di essa deve possedere titoli di studio equipollenti a quelli degli insegnanti della scuola statale;

— esso deve esser tutelato per il suo rapporto d'impiego col gestore della scuola dalla normale legislazione sul lavoro, oltre che dall'organizzazione sindacale;

— i locali e le attrezzature debbono provvedere per la scuola il necessario in rapporto all'ordinamento e ai metodi didattici che essa ha adottato.

10°) Quale rapporto intercorre fra questa parità costituzionale e le figure giuridiche vigenti della scuola « legalmente riconosciuta », detta prima *parificata*, e della *pareggiata*? 798. Scuola paritaria, parificata e pareggiata

La disciplina di tali scuole è determinata dalla legge 19-1-1942, n. 86, agli articoli, rispettivamente, 6 e 8.

Da essa risulta che la *parità* è in netta antitesi con la parificazione e il pareggiamento, poichè mentre la prima assicura alla scuola la sua « piena libertà », le altre due formole, all'opposto, la gravano d'una conformità alla scuola statale, quale condizione perchè lo stato annetta valore legale ai suoi studi e titoli.

Tale conformità si estende: all'ordinamento didattico e ai titoli di studio di cui debbono essere in possesso gli alunni per la classe a cui sono iscritti e i docenti per le discipline che insegnano; e inoltre, per le scuole pareggiate, all'assunzione

dei professori, che deve avvenire a seguito di pubblico concorso; alla loro retribuzione iniziale; alla loro distribuzione per cattedre del numero e del tipo delle statali.

Un fatto di gran rilievo impone una conformità didattica, *l'interscambio degli alunni* qualora la scuola voglia che questo avvenga: e avvenga da essa alla scuola statale per obbligo di legge, ma dalla statale a essa, su suo giudizio.

La scuola pareggiata inoltre può aver convenienza a prevedere un interscambio cogli insegnanti della scuola statale, ovvero il passaggio a essa di tutti i propri docenti, quando le accada di venire, su sua richiesta, assunta dallo stato, come succede, specie per scuole pareggiate gestite da Enti pubblici.

Va però rigorosamente tenuto fermo il principio che qualsiasi scuola non statale se può aver motivo di uniformarsi alla statale, ciò essa deve poter compiere a titolo d'una sua soggettiva facoltà, e mai a causa di una imposizione di legge; la quale, oltre a tutto, sarebbe anche contraria alla libertà voluta dalla Costituzione.

La legge, in fine, che darà vita all'istituto della parità dovrà comprendere non le sole scuole medie, come la citata legge 19-1-1942, n. 86, ma anche le elementari.

Conclusione

799. Concludiamo riaffermando l'esigenza sovrana che tutte le categorie che comunque siano interessate a compiti attinenti l'educazione e la scuola nazionale — famiglie, ecclesiastici, funzionari, parlamentari, uomini di governo — e in modo più cospicuo pedagogisti e insegnanti con tutti coloro che operano in ogni scuola, avanzino verso una consapevolezza sempre più vasta e approfondita dell'influsso — potente nei due sensi, energetico o depressivo, e in certe zone determinante — che la legislazione scolastica, e sovente più ancora la regolamentazione e l'azione del potere esecutivo, immettono nell'afflusso alla scuola, nella ricchezza culturale, nell'abilità professionale, nella collaborazione e nel rendimento dei dirigenti, dei docenti e degli alunni: in tutto il divenire, quindi, dell'educazione nazionale sotto ogni suo aspetto, anche extra-scolastico.

Onde per tutti l'imperativo di una conoscenza competente e di intervento nel provocare i provvedimenti, fiancheggiarne l'elaborazione, stimolarne la retta esecuzione, per elevare costantemente, anche col mezzo principe della legge, il coefficiente formativo e l'estensione a tutti dell'educazione nazionale.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

1. Argentini F., *La scuola secondaria non statale nell'attuale ordinamento giuridico-didattico*. Bonacci, Roma, 1951. 800.

2. *La Costituzione Italiana*. Saggio Bibliografico, a cura di Arista G. B. Biblioteca del Senato della Repubblica, 1956, Giuffrè, Milano, pp. 414.
Fornisce una ricca bibliografia degli studi sulla Costituzione: commenti sistematici, trattati, manuali, opere e articoli di carattere generale; scritti su argomenti particolari raccolti in ordine sistematico.

3. Conti G., *Raccolta sistematica delle disposizioni sull'istruzione media non statale*. Agnesotti, Viterbo, 1953.

4. Ellena A., *La libertà della scuola secondo il concetto cristiano della democrazia politico-sociale*, in « Orientamenti Pedagogici », 1955, pp. 426-442, con buoni riferimenti bibliografici.

5. Falzone V., Palermo F., Cosentino F., *La Costituzione della Repubblica Italiana*, illustrata con i lavori preparatori, Roma, Colombo, 1954, 2ª ed., pp. 423.
Indica per ciascun articolo l'impostazione e il senso quali risultano dai resoconti stenografici dell'Assemblea Costituente e dagli Atti della Commissione dei 75 e delle Sottocommissioni.

6. Fois S., *Principi costituzionali e libera manifestazione del pensiero*. Milano, Giuffrè, 1957, pp. 257.
Inquadra anche la libertà della scuola in un orizzonte costituzionale più vasto.

7. Giannarelli R., *Compendio di leggi e regolamenti sull'istruzione secondaria*. Firenze, Le Monnier, 1956, pp. 714.
Contiene disposizioni dal 1917 al 1955 con due indici: analitico-sistematico e cronologico.

8. La Mendola V. e Prisinzano E., *Legislazione sull'istruzione secondaria*. Firenze, Le Monnier 1954, pp. 1065.

9. Monti G., *La libertà della scuola.* Milano, Vita e Pensiero, 1928.

10. *La Scuola laica.* Brescia, La Scuola, 1947.

11. — *La libertà scolastica.* Roma, Signorelli, 1949, pp. 207.
Contiene: fondamenti della libertà scolastica, P. I; violazioni di essa, P. II; la libertà scolastica nella Costituzione italiana, P. III.
Ha utili riferimenti alla dottrina e alle legislazioni; va però completato con un ripensamento critico aggiornato.

12. Moro R., *Legislazione della scuola elementare.* Milano, Garzanti, 1953, pp. 656.
Ha un'introduzione storica sulla legislazione dalla legge Casati in poi; raccoglie la materia secondo un indice analitico a cui fa seguito un indice alfabetico per argomenti.

13. Mortati C., *Istituzioni di Diritto Pubblico.* Padova, Cedam 1958, pp. 911.
Testo ormai classico che rielabora la più moderna dottrina su: il diritto e lo stato, P. I; la Repubblica italiana, P. II; la struttura dello stato-persona con la sua organizzazione costituzionale, P. III; la distribuzione delle funzioni fra gli organi, P. IV; l'organizzazione dello stato-comunità con le autonomie pubbliche, dei singoli e delle formazioni sociali, fra cui la scuola, P. V; le garanzie del diritto obbiettivo, P. VI; rapporti fra lo stato e gli altri ordinamenti sovrani, come la Chiesa, P. VII.
In tale quadro del diritto pubblico sono collocati nella loro posizione giuridica i problemi fondamentali dell'educazione e della scuola.

14. Nardi G., *Raccolta sistematica della legislazione scolastica sulla istruzione elementare dal 1859 al 1922.* Paravia, Torino, 1923.

15. *Norme generali sull'istruzione.* Camera Deputati, n. 2100, 13-7-1951.
È il disegno di legge Gonella per la riforma della scuola. L'ampia relazione, pp. 1-52, con i 56 articoli contengono una impostazione della scuola in tutti i suoi ordini e gradi e nei suoi problemi giuridici, secondo una pedagogia attuale e secondo la Costituzione; ad essa hanno collaborato la scuola stessa con l'amministrazione, col governo e con numerosi esperti. Ripubblicata, Roma, Uciim, 1959.

16. Pagella M., *Cento anni di storia della scuola italiana.* Dalla legge Casati al 1958; Roma, Uciim 1958, pp. 83 con bibliografia.

17. Pergolesi F., *Codice Costituzionale.* Bologna, Zanichelli, 1954, pp. 679.
Contiene testi legislativi di natura costituzionale dal 1848 al 1954 con un indice per argomenti, scuola compresa.

18. — *Diritto Costituzionale.* Padova, Cedam, 1959, pp. 838.
Dopo uno sguardo storico ai sistemi costituzionali dal 1848, espone la dottrina costituzionale e il contenuto della Costituzione italiana 1948.

19. Perugini A., *Concordata vigentia.* Roma, 1934, pp. 344.
Ha i testi con commento storico e giuridico.

20. Sailis E., *La Costituzione italiana del 1948 e le libertà scolastiche.* Roma, U. Pinnarò, 1950, pp. 230.
È una delle trattazioni più ampie in materia.

21. SANDULLI A. M., *Manuale di Diritto Amministrativo*. Napoli, Jovene, 1959, pp. 869.
Trattazione organica sul potere e sull'azione della pubblica amministrazione, anche in riferimento all'istruzione e alla scuola pubblica e privata, par. 236-243, sul quale argomento appare ancora ispirato allo statalismo pre-costituzionale.

22. SINISTRERO V., *Verso la libertà della scuola mediante la parità;* Torino, SEI, 1947.

23. — *Problemi attuali della scuola*, Torino, SEI, 1956, pp. 168.

24. — *La parità nella Costituzione*, in « Scuola libera », 1952, n. 2-3.

25. — *La nuova legge per le abilitazioni all'insegnamento medio*, in « Orientamenti Pedagogici », marzo 1956.

26. — *Tre disegni di legge sulla scuola paritaria*: Gonella, Banfi, Lamberti, in « Orientamenti Pedagogici », marzo 1956.

27. — *La legge Moro per gli esami di stato di maturità e di abilitazione*, in « Orientamenti Pedagogici », maggio 1958, pp. 382-402.
Contiene i punti essenziali per una legge su tali esami di stato e i testi giuridici che li concernono.

28. — *Sentenza della Corte Costituzionale sulla scuola privata*, in « Orientamenti Pedagogici », sett. 1958.

29. TALAMO F., *L'istruzione secondaria nella legislazione italiana vigente*. Roma, Ausonia, 1955, pp. 746.
Articoli di testi legislativi dal 1859 al 1955 con commento e copioso indice analitico-sistematico.

30. TOVAJERA M., *Codice dell'Istruzione media e normale*. Città di Castello, Lapi, 1914, 2 voll. pp. 1876.
Riporta testi giuridici dal 1785 al 1914 con indici: cronologico e analitico-sistematico.

31. ZANOBINI GUIDO, *Corso di diritto amministrativo*. Milano, Giuffrè, 1958.
Testo classico in 5 voll. l'ultimo dei quali contiene la trattazione sull'istruzione e la scuola.

32. ZANOBINI LUCIANO, BRACCI A., *Codice delle leggi sulla pubblica istruzione*. Milano, Giuffrè, 1956, pp. 2528.

33. — 1ª appendice-aggiornamento al 30-9-1956, pp. 350.

34. — 2ª appendice-aggiornamento al 30-9-1957, pp. 352.
Testi giuridici dal 1853 al 30-9-1957 con indici: analitico, cronologico, sistematico.

ILLUSTRAZIONE ALLA TAVOLA I.

ITALIA. L'ORDINAMENTO SCOLASTICO 1958

1 - Rappresenta l'ordinamento scolastico italiano ufficiale, 1958.

2 - Ciascun rettangolino raffigura una scuola, la cui denominazione è iscritta in esso.

3 - I rettangoli con linee punteggiate indicano scuole che non fanno ancora parte organica dell'ordinamento ufficiale.

4 - I numeri posti sopra ai rettangolini indicano gli anni di durata della scuola in essi iscritta.

5 - Ciascuno di tali anni di scuola è segnato in uno spazio che si trova fra i due *anni d'età* che a esso corrispondono: da un ottobre al successivo.

6 - Le frecce indicano i passaggi fra le varie scuole.

7 - Per l'illustrazione dell'ordinamento v. nel testo il Capo I. In particolare per la scuola Secondaria articolata, v. n. 2.5; per il biennio secondario superiore articolato, v. n. 2.6.

Tavola I

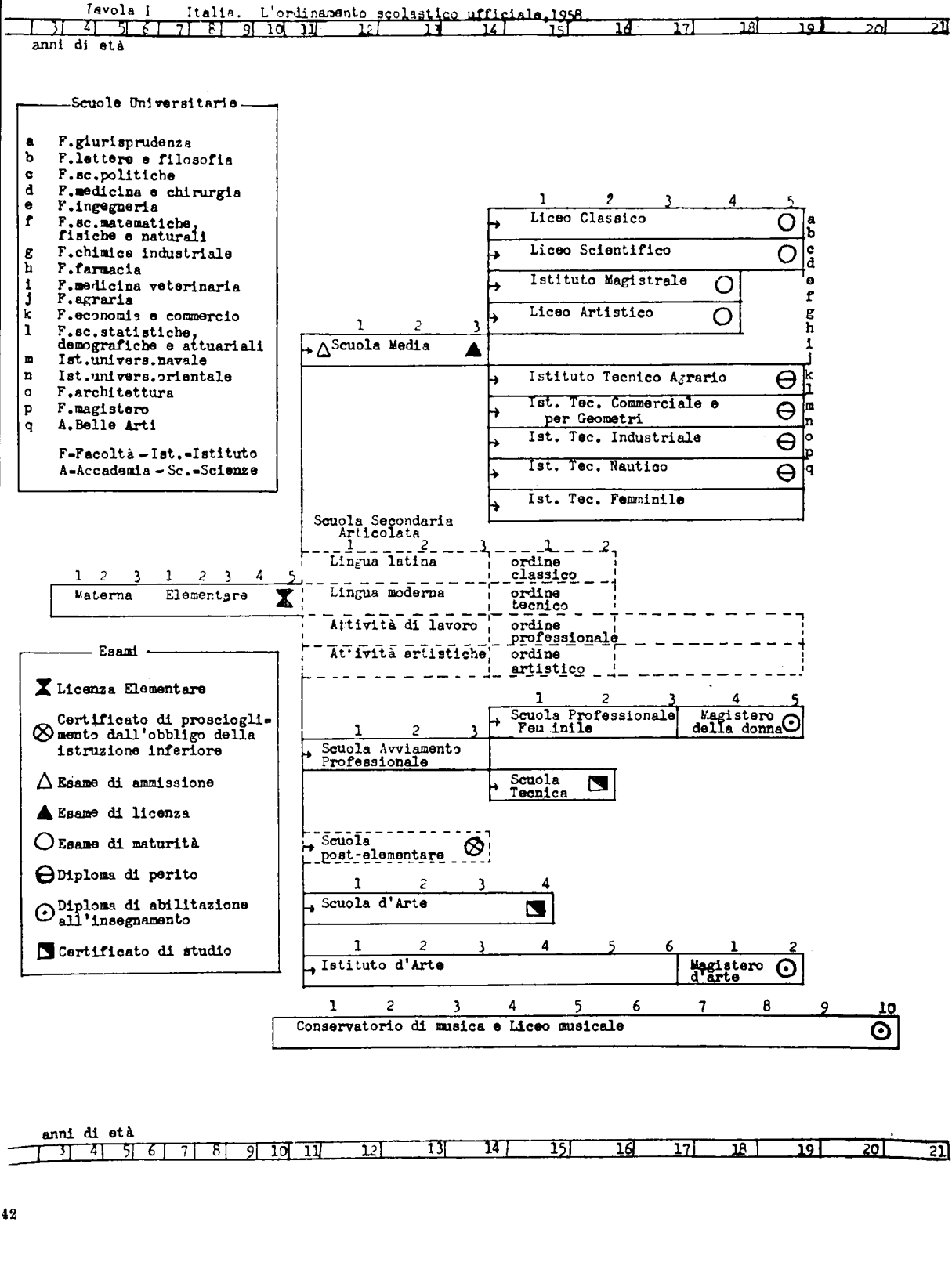


Tavola I Italia. L'ordinamento scolastico ufficiale, 1958
anni di età
3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21
Scuole Universitarie
a F.giurisprudenza
b F.lettere e filosofia
c F.sc.politiche
d F.medicina e chirurgia
e F.ingegneria
f F.sc.matematiche, fisiche e naturali
g F.chimica industriale
h F.farmacia
i F.medicina veterinaria
j F.agraria
k F.economia e commercio
l F.sc.statistiche, demografiche e attuariali
m Ist.univers.navale
n Ist.univers.orientale
o F.architettura
p F.magistero
q A.Belle Arti
F=Facoltà - Ist.=Istituto
A=Accademia - Sc.=Scienze
Esami
Licenza Elementare
Certificato di proscioglimento dall'obbligo della istruzione inferiore
Esame di ammissione
Esame di licenza
Esame di maturità
Diploma di perito
Diploma di abilitazione all'insegnamento
Certificato di studio
Materna
Elementare
Scuola Media
Liceo Classico
Liceo Scientifico
Istituto Magistrale
Liceo Artistico
Istituto Tecnico Agrario
Ist. Tec. Commerciale e per Geometri
Ist. Tec. Industriale
Ist. Tec. Nautico
Ist. Tec. Femminile
Scuola Secondaria Articolata
Lingua latina
Lingua moderna
Attività di lavoro
Attività artistiche
ordine classico
ordine tecnico
ordine professionale
ordine artistico
Scuola Professionale Femminile
Magistero della donna
Scuola Avviamento Professionale
Scuola Tecnica
Scuola post-elementare
Scuola d'Arte
Istituto d'Arte
Magistero d'arte
Conservatorio di musica e Liceo musicale
anni di età
3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21

ILLUSTRAZIONE ALLA TAVOLA II.

ITALIA. L'ORDINAMENTO AMMINISTRATIVO DELLA SCUOLA 1958.

1 - Rappresenta l'ordinamento amministrativo della scuola come è raffigurato in UNESCO - *World survey of education*, II, Primary education, 1958, pp. 611.

2 - Gli organi dell'ordinamento sono distinti in tre zone:
- — centrali, nn. 1-29;
- — regionali e provinciali, nn. 30-41;
- — locali, nn. 42-48.

3 - Si osservi la ramificazione di certi organi principali, colle relative scuole, nelle tre zone:
- — istruzione media classica, scientifica e magistrale, nn. 13. 34. 45;
- — istruzione tecnica, nn. 23. 34. 44;
- — istruzione elementare, nn. 24. 35. 46. 47;
- — istruzione media non governativa, nn. 17. 41. 48;
- — centri didattici, nn. 10. 20. 33.

Tavola II.

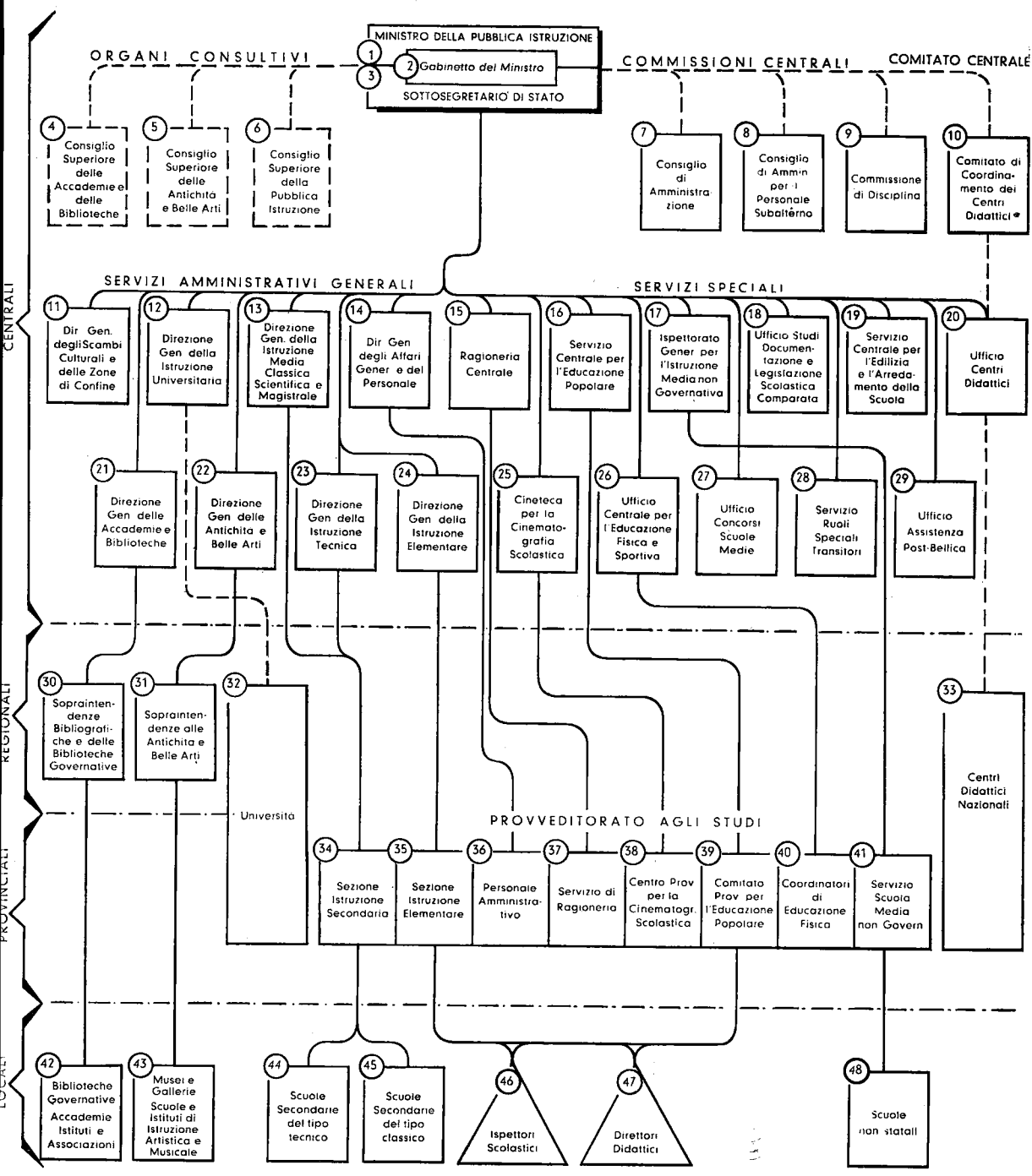

MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
1
2 Gabinetto del Ministro
3
SOTTOSEGRETARIO DI STATO
ORGANI CONSULTIVI
COMMISSIONI CENTRALI
COMITATO CENTRALE
4 Consiglio Superiore delle Accademie e delle Biblioteche
5 Consiglio Superiore delle Antichità e Belle Arti
6 Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione
7 Consiglio di Amministrazione
8 Consiglio di Amm.ne per il Personale Subalterno
9 Commissione di Disciplina
10 Comitato di Coordinamento dei Centri Didattici
SERVIZI AMMINISTRATIVI GENERALI
SERVIZI SPECIALI
11 Dir Gen. degli Scambi Culturali e delle Zone di Confine
12 Direzione Gen della Istruzione Universitaria
13 Direzione Gen. della Istruzione Media Classica Scientifica e Magistrale
14 Dir Gen degli Affari Gener e del Personale
15 Ragioneria Centrale
16 Servizio Centrale per l'Educazione Popolare
17 Ispettorato Gener per l'Istruzione Media non Governativa
18 Ufficio Studi Documentazione e Legislazione Scolastica Comparata
19 Servizio Centrale per l'Edilizia e l'Arredamento della Scuola
20 Ufficio Centri Didattici
21 Direzione Gen delle Accademie e Biblioteche
22 Direzione Gen delle Antichità e Belle Arti
23 Direzione Gen della Istruzione Tecnica
24 Direzione Gen della Istruzione Elementare
25 Cineteca per la Cinematografia Scolastica
26 Ufficio Centrale per l'Educazione Fisica e Sportiva
27 Ufficio Concorsi Scuole Medie
28 Servizio Ruoli Speciali Transitori
29 Ufficio Assistenza Post-Bellica
30 Soprintendenze Bibliografiche e delle Biblioteche Governative
31 Soprintendenze alle Antichità e Belle Arti
32 Università
33 Centri Didattici Nazionali
PROVVEDITORATO AGLI STUDI
34 Sezione Istruzione Secondaria
35 Sezione Istruzione Elementare
36 Personale Amministrativo
37 Servizio di Ragioneria
38 Centro Prov per la Cinematogr. Scolastica
39 Comitato Prov per l'Educazione Popolare
40 Coordinatori di Educazione Fisica
41 Servizio Scuola Media non Govern
42 Biblioteche Governative Accademie Istituti e Associazioni
43 Musei e Gallerie Scuole e Istituti di Istruzione Artistica e Musicale
44 Scuole Secondarie del tipo tecnico
45 Scuole Secondarie del tipo classico
46 Ispettori Scolastici
47 Direttori Didattici
48 Scuole non statali
CENTRALI
REGIONALI
PROVINCIALI
LOCALI

Tavola III.

SCUOLA ITALIANA - ALUNNI 1947-48 E 1956-57

D.A.E. = Scuole Dipendenti dall'Autorità Ecclesiastica
D.L. = Scuole Dipendenti da gestioni di laici

Scuole A = 1956-57 B = 1947-48 C = % di A a B a)		Statali b)	Non statali		Totale di b + c + d e)	% sul Totale colonna e)		
			D.A.E. c)	D.L. d)		Stat. f)	D.A.E g)	D.L. h)
1 - Scuole Elementari	A	*4.456.106*	*260.276*	*59.060*	*4.775.442*	*93,3*	*5,5*	*1,2*
	B	4.501.028	249.264	54.001	4.804.293	93,7	5,2	1,1
	C	—1,0	+4,4	+9,4	—0,6			
2 - Scuole Medie	A	*368.977*	*82.556*	*30.039*	*481.572*	*76,6*	*17,2*	*6,2*
	B	204.621	68.056	32.554	305.231	67,0	22,3	10,7
	C	+80,32	+21,3	—7,7	+57,8			
3 - Scuole di Avviamento	A	*413.969*	*19.563*	*14.733*	*448.265*	*92,3*	*4,4*	*3,3*
	B	200.571	12.772	12.606	225.949	88,8	5,6	5,6
	C	+106,4	+53,2	+16,9	+98,4			
4 - Totale Secondarie Inferiori	A	*782.946*	*102.119*	*44.772*	*929.837*	*84,2*	*11,0*	*4,8*
	B	405.192	80.828	45.160	531.180	76,3	15,2	8,5
	C	+93,2	+26,3	—0,9	+75,1			
5 - Tecniche e Istituti Professionali	A	*64.707*	*1.842*	*3.455*	*70.004*	*92,4*	*2,7*	*4,9*
	B	17.912	969	1.802	20.683	86,6	4,7	8,7
	C	+261,2	+90,1	+91,7	+238,5			
6 - Istituti Tecnici	A	*193.142*	*7.587*	*25.255*	*225.984*	*85,5*	*3,3*	*11,2*
	B	88.449	3.563	14.147	106.159	83,3	3,4	13,3
	C	+118,4	+28,7	+78,5	+112,9			
7 - Scuole Femm. cogli Istituti Tecnici Femm.	A	*9.528*	*2.544*	*2.701*	*14.773*	*64,5*	*17,2*	*18,3*
	B	3.388	654	953	4.995	67,8	13,1	19,1
	C	+145,1	+288,9	+183,4	+195,7			
8 - Totale Scuole Tecniche	A	*267.377*	*11.973*	*31.411*	*310.761*	*86,0*	*3,9*	*10,1*
	B	109.749	5.186	16.902	131.837	83,3	3,9	12,8
	C	+143,6	+130,8	+85,8	+153,7			

9 - Licei Ginnasi	A B C	*114.297* 101.119 +13,0	*23.029* 22.915 +0,5	*7.357* 9.984 —26,3	*144.683* 134.018 +7,9	*79,0* 75,5	*15,9* 17,1	*5,1* 7,4
10 - Licei Scientifici	A B C	*37.773* 35.753 +5,6	*5.903* 5.165 +14,3	*4.036* 3.621 +11,5	*47.712* 44.539 +7,1	*79,2* 80,3	*12,4* 11,6	*8,4* 8,1
11 - Istituti Magistrali	A B C	*74.044* 32.015 +131,3	*25.421* 16.488 +54,2	*9.639* 5.830 +65,3	*109.104* 54.333 +100,8	*67,9* 58,9	*23,3* 30,4	*8,8* 10,7
12 - Totale Istruz. Class. Scient. Magistrale	A B C	*226.114* 168.887 +33,9	*54.353* 44.568 +21,9	*21.032* 19.435 +8,2	*301.499* 232.890 +29,5	*75,0* 72,5	*18,0* 19,1	*7,0* 8,4
13 - Totale Istruzione Secondaria Superiore	A B C	*493.491* 278.636 +77,1	*66.326* 49.754 +33,3	*52.443* 36.337 +44,3	*612.260* 364.727 +67,8	*80,6* 76,4	*10,8* 13,6	*8,6* 10,0
14 - Totale Istruzione Secondaria Inf. e Sup.	A B	*1.276.437* 683.828	*168.445* 130.582	*97.215* 81.497	*1.542.097* 895.907	*82,8* 76,3	*10,9* 14,6	*6,3* 9,1
15 - Totale Istruzione Artistica	A B	*18.235* 9.639	*6.074* —		*24.309* 9.639	*75,0* —	*25,0* —	
16 - Insegnamento Universitario	A B	*139.731* 167.397	*14.908* 12.752		*154.639* 180.149	*90,4* 92,9	*9,6* 7,1	

ILLUSTRAZIONE ALLA TAVOLA III.

SCUOLA ITALIANA. ALUNNI 1947-48 e 1957-58.

1 - Siccome il numero degli alunni indica le correlative quantità di aule e di docenti, esso è il più rappresentativo dell'intero volume della scuola.

2 - Il rapporto fra gli alunni del 1947-48, lettera B, e quelli del 1957-58, lettera A, è indicato colla percentuale di A a B, nella lettera C che dà il movimento, in crescenza o in decrescenza, della popolazione scolastica.

3 - La colonna e) contiene il totale degli alunni delle scuole statali e non statali per ogni tipo di scuola.

Meritevoli di rilievo gli aumenti verificatisi nel decennio nelle scuole segnate ai nn. 5. 7. 8. 6. 3.

4 - Le colonne f) g) h) contengono la percentuale sul totale degli alunni iscritti, rispettivamente, nelle scuole statali, f), e non statali, g) h).

5 - Si osservino in modo particolare i totali per i vari gradi di scuole: secondarie inferiori, n. 4; secondarie superiori, n. 13; entrambe, n. 14.

TAVOLA IV.

PRESENZA NELLE SCUOLE DEI VIVENTI DAI 3 AI 19 ANNI

ANNO SCOLASTICO 1956-1957

ANNI DI ETÀ a)	VIVENTI b)	ISCRITTI NELLE SCUOLE		NON ISCRITTI NELLE SCUOLE	
		N. ASSOLUTO c)	% VIVENTI d)	N. ASSOLUTO e)	% VIVENTI f)
1 - 3-6	2.400.000	1.072.233	44,7	1.327.767	55,3
2 - 6-11	4.330.000	4.055.213	93,7	324.787	6,3
3 - 11-14	2.220.000	1.543.810	69,5	676.190	30,5
4 - Totale 6-14	6.550.000	5.599.023	74,2	1.000.977	25,8
5 - Totale 14-19	4.150.000	688.557	16,6	3.461.443	83,4

ILLUSTRAZIONE ALLA TAVOLA IV.

PRESENZA NELLE SCUOLE DEI VIVENTI DAI 3 AI 19 ANNI

ANNO SCOLASTICO 1956-57

1 - Nella colonna a) i nn. 1. 2. 3. 4. 5. indicano, rispettivamente: la scuola materna, anni 3-6; la scuola elementare, anni 6-11; le scuole del triennio successivo, anni 11-14; le scuole secondarie superiori, di varia durata negli anni 14-19.

2 - Si osservi la gravità del 25,8 % dei viventi evasori all'obbligo scolastico, n. 4, col. f); dell'83,4 % dei non iscritti a scuola dopo il 14° anno, quando cioè incomincia l'istruzione professionale.

N.B. 1 - Il n. 4.055.213 rappresenta l'84% del totale degli iscritti nelle elementari, ritenendo che il restante 16% abbia superato gli 11 anni.

2 - Pel n. 1.543.810 si prescinde da circa 10.000 alunni in età 11-14 frequentanti i primi 3 anni delle scuole artistiche (di arte e conservatori).

3 - Pel n. 688.557 si prescinde dai precedenti 10.000 alunni delle scuole artistiche in età 14-19.

INDICI

INDICE ANALITICO

Abbotsholme, Scuola di A.: 233, 716.
Abito-Abitudine: v. anche virtù; 9, **26** (e nota 3); Aristotele, 118; positivismo, 215; 425, 426; formazione e distruzione, 427.
Ach, N.: 441.
Ackerman, N. W.: 449.
Actio transitiva (educare): 10, 18, 24, 56, **93, 94.**
Adattamento: 408.
Adcock, C. J.: 329 (nota 3).
Adkins, D. C.: 335.
Adler, A.: 377, 442, 534, 587.
Adolescenza: 468, 500-532.
Adrenalina: 363.
Adulta, età: 500, 514, 517, (e l'adolescente) **522-524**, 530.
Adultismo: 177, 221.
Affettività: v. anche: comportamento tendenziale-affettivo; **398-400**; bambino, **481**; adolescente, 514; anormalità, **586-593.**
Agazzi, A.: 26 (nota 1), 237, 241, 782.
Agazzi, sorelle: 209, **231**, 233, 721, 726, 763.
Agazzi, R.: 241.
Agenti dell'educazione: 8, **79-89.**
Agno, « Scuola serena di Agno »: v. anche: **Boschetti Alberti M.**, 728.
Agosti, M.: 26 (nota 1); 240, 739.
Agostino, (S.): 16, 138, **144**, 155, 161, 239.
Alberti, L. B.: **162.**
Alcoolismo: 355.
Alcuino: 146.
Alessandria: **142.**
Alessandrini, A.: 721.
Alexander: **327.**
Allegria: 213 (Don Bosco).
Allievo, G.: 28 (nota 6), 100, 240.
Allport, G. W.: 273, 428 (nota 4), 442 (nota 4), 445, **448**, 448 (nota 2), 451, 545; tratti, **572-573**; opere, 572 (nota 2).
Allucinazione: 376.
Alone, effetto di alone: **273.**
Alsted, G. E.: 178 (nota 4).
Altea, E.: 417 (nota 2).
Altruismo: 399.
Alunno: 18; conoscenza 288.
Ambiente: **355**, 386, 402, 464, 490, 492, 504, 505, 517; (e differenze individuali) **540-542**; (e superdotati) 582, 590, 724.
Americo, (Padre): 717.
Amicizia (adolescenza): **520, 521**, 530.
Amore: adolescente 521; educazione dell'a., 701.
Amore pedagogico: **87**; Platone, **117**; 134; Fénelon, 186; Pestalozzi, 195; Don Bosco, **213.**
Amorevolezza (Don Bosco): **213.**
Amorfo (tipo): 552.
Amoros: 678.
Amor puro: 186 (nota 9).
Anastasi, A.: 260 (nota 4), 571, 593.
Ancona, L.: 268 (e nota 1), 273 (nota 7).
Anderson: 460 (nota 5).
Andrews, T. G.: 379 (nota 2), 453.
Anèr Agathos: **106.**
Angiulli, A.: **215.**
Angoscia: v. ansia.
Animismo: bambino 478; 488.
Anoressia mentale: **590.**
Anormalità, Anormale: **577-593**; falsi anormali, **585.**
Ansia: 362, 387, 396; adolescente, 517; **588.**
Antinomie dell'educazione: 8, **58-78.**
Antiochia: 142.
Antisocialità: **591-592.**
Antonelli, T.: 758.
Antropometria: 548.
Apatico (tipo): 552.
Aploide: 348.
Aporti, F.: **209**, 240, 763.
Appercezione: **205.**

Apprendimento: reminisci, 117; **415-424;** Curva 420 (nota 2); 463.
Appunti, prendere appunti: 755.
Ardigò, R.: 16, 47, **215,** 226.
Areté: 16; Grecia, **106;** areté militare omerica, **108;** dialettico-oratorio-politica dei Sofisti, **111;** etica: Socrate, **112-113;** Aristotele: areté etica, **118** (nota 5); retorica - Isocrate, **120;** Sparta-militare, **123; 134.**
Argentini, F.: 800.
Aristocratica, educazione: Omero 108; Aristotele, 119; 122; Roma **126;** Umanesimo, 160.
Aristofane: 105.
Aristotele: 16, 18, 93, 117 (nota 3), **118-119,** 155.
Armonia: educazione come armonia, 28; principio dell'armonia, **57,** 76; in Grecia, 106, 122; Umanesimo, 159.
Arnold, M. B.: 450 (nota 3).
Ars: 18, **93, 95.**
Arte educativa: 3, 18.
Arte: svalutazione in Platone, 117; rivalutazione con Aristotele, 119.
Artificialismo: bambino, 478, 488.
Arti liberali: 121, 146, 150, 154 (nota 6).
Ascesi: Platone, 114; Oratoriani, 183; **184,** 185.
Asch, S.: 402 (nota 2), 448 (nota 2), 563 (nota 39).
Asilo d'infanzia: 209.
Aspettativa, teoria dell'a.: **418.**
Assistenza: Don Bosco, **213; 618, 629, 655-668, 689.**
Associazione: 414-415, 435.
Associazioni giovanili: 632-634.
Associazioni interne: 654.
Assoluto: 197, **198.**
Astenico: 560.
Astrazione: 378-381.
Atene: 111, 121 (nota 7), 123.
Atletico (tipo): **562.**
Attenzione: 359, 427, **437.**
Attitudini: 291.
Attivismo: 18, 57, 67 (e nota 4), **77-78** (in senso storico 77, e in una concezione teoretica spiritualistica, 78); Socrate, 113; Quintiliano, 129; 177; Comenius 178; Locke 179, 180; 182, 187; 192, 219, **220-234;** cristiano, **224** e **233-234;** pedagogia sovietica, **235-236;** scoutismo **643,** 686, 687, **712-723, 741.**
Attività, attivo (tipo): 552; Le Senne, **555.**
Attualismo: 217.
Audiovisi (mezzi): 725, 753.
Audras, G. B.: 240.
Auer, L.: 20.
Auffray, A.: 240.
Autoctisi: 217.
Autoeducazione e eteroeducazione (antinomia): **59-60;** idealismo, **217** e **219; 222, 673.**
Autogoverno: Lunaciarskj, 235; Makarenko, 236; **622, 631, 673.**
Automatismo: 215, 425, 426, 434, 435.
Autorità e libertà: antinomia, **61-67;** Lambruschini, 210; D. Bosco, 213; in famiglia, 601; **658-663, 673.**
Autoritarismo: 62, 485, 520, **657.**
Ave Maria (scuole): 233.
Azione educativa: 2, 7, 9, 91.
Azione Cattolica Giovanile: 640-641.
Bacone, F.: 177 (nota 1 e 2).
Baden-Powell, R.: 642-645.
Badley, E. H.: 233, 716.
Bailey, E. W.: 244.
Bain, A.: 275.
Baker: 273, 394.
Balbuzie: 355, 590.
Baldwin: 456.
Bales, R.: 449.
Ballard, P. W.: 289 (nota 1).
« Banda » (di ragazzi): **494-495,** 498; scautismo, 643.
Banfi, A.: 25.
Barbera, M.: 240, 558 (nota 19).
Bard: 405.
Barnabiti: 171.
Barolo, (marchesa di): 212.
Baroni, A.: 100.
Barth, P.: 758.
Barzizza, Gasparino: 163.
Basedow: 686.
Basedow (morbo di): 364.
Basilio di Cesarea, (S.): 138, **139,** 167.
Bauwens, L.: 581 (nota 4).
Bayley: 515.
Bedales (scuola di): 233, 716.
Behaviorismo: 16, **339, 458-459,** 541.
Bembo: 394.
Bene comune: 83, 84.
Benedetti, P.: 548 (nota 9).
Benedetto, (S.): 145.
Benetti-Brunelli, V.: 238.
Berger (questionario di): 557 (nota 18).
Berger, S.: 539.
Bergson, H.: 229, 412.
Bernard, Cl.: 386.
Bernardino da Siena, (S.): 162, 167.
Bernreuter, R.: 274, 276 (nota 1), 287 (nota 3).
Bernyer, G.: 539.
Bertier, G.: 715.
Bertin, G. M.: 99.
Bianca, G.: 100.
Biblioteca: 756.
B.I.E. (Bureau International de l'Education): 714.
B.I.E.N. (Bureau International des Ecoles Nouvelles): 714.
Bierens de Haan: 443.

Binet, A.: 244, 258, 456, 460, 534, 535, 538, 544, 546, 550, 715.
Binet - Simon, scala: 280, 286.
Bingham, W. V.: 273.
Biogenetica, legge: **222, 229,** 457, 720.
Biografico, metodo: **460,** 551, 580.
Biopatia: 583, 584.
Biot, R.: 706.
Biotipo: Pende, 558-559.
Biotipologia (Pende): **558-561.**
Bishop, E. L.: 244.
Bisogno: 382, **385-388,** 436, 480.
Blackburn: 273.
Blackey: 326.
Blaz, W. E.: (nota 3) 407.
Block, H.: (nota 39) 563.
Blondel, M.: 2.
Bobbit: 268.
Boldrini, M.: 293 (nota 1).
Bollea, G.: 586 (nota 13).
Boncompagni, Legge: **785.**
Bonifacio, E.: 154 (nota 6).
Bonaventura, E.: 434 (nota 1).
Bonnardel, R.: 251 (nota 1).
Borghi, L.: 99, 240.
Boring, E. G.: 340 (nota 6).
Borromeo, C. (S.): **171.**
Boschetti Alberti, M.: 233, 720, 728.
Bosco, G. (S.): 87, 165, 186, 206, **212-213,** 240; collegio, **618-619**; 658, 665, 666, 667, 672, 743.
Bossuet, B.: 186 (nota 9).
Both, C.: 240.
Bovet, L.: 380, 591 (nota 19).
Bracci, A.: 800.
Brachitipo: 548.
Braido, P.: 100, 101, 203 (nota 8), 236 (e nota 6), 240, 241, 243 (nota 1), 782.
Brambilla, F.: 299 (nota 5).
Bravais-Pearson (coefficiente di correlazione): 255, 314.
Brentano: 337.
Brevilineo: 559, 560.
Bridges, K. M. B.: 481.
Brooks: 504, 517.
Brown: 326.
Bruni, L.: 158, 167.
Bugia (infantile): **484.**
Bühler: 519.
Bukh: 678.
Burks, B. S.: 541, 581 (nota 5).
Buros, O. K.: 335.
Burt, C.: 251 (nota 1), 265, 268, 279 (nota 1), 289, (nota 1), 327, 328, 445, 515, 583 (nota 7).
Busnelli, C.: 578 (nota 1).
Buyse, R.: 243 (nota 1), 249, 251 (nota 1), 310 (nota 3), 334.
Buytendyk: 443.
Caballero, P. V.: 240.
Ca' Giocosa: 165.
Cafasso, G. (S.): 212.
Calasanzio, G. (S.): **170,** 187.
Calò, G.: 585 (nota 11), 758.
Calocagathia: **106.**
Calonghi, A.: **578** (nota 1).
Calonghi, L.: 251 (nota 2), 276 (nota 1), 279 (nota 2), 289 (nota 1 e 2), 290 (nota 3), 334.
Cameron: 268.
Campanella, T.: **178** (nota 3).
Campeggio: **627-631.**
Campione: **318-320.**
Campo di Forza: 389.
Campo Percettivo: 339.
Cannon: 405.
Capacità: 30.
Capella, Marziano: 154 (nota 6).
Capponi, G.: 719.
Carattere: morale, 181; 185; psicologico **446**; Le Senne, 553; Pende, 558; Kretschmer, **565**; **692.**
Caratterologia: Le Senne, **550-557.**
Carità (gruppi caritativi): **651.**
Carità: **134, 701.**
Carlini, A.: 100.
Carlo Magno: 146, 147.
Carmichael: 460 (nota 5), 469 (nota 2).
Carolingia, Rinascita: 146.
Carta della scuola: 785.
Carter: 541.
Caruso, H.: 485.
Casa dei bambini: **230.**
Casa del giovane: **639.**
Casati, Legge: **785.**
Casi difficili: 86.
Casotti, M.: 100, 101, 133 (nota 1), 239, 240, 241, 334, 747, 758.
Cassiodoro: 145, 154 (nota 6).
Castiello, J.: 291, 758.
Castighi: **66**; Gesuiti, 169; Calasanzio, 170; Lambruschini 210; Don Bosco, 213; 407; infanzia, **484**; **671.**
Castiglioni, G.: 264 (nota 3).
Castiglioni, L.: 238.
Castità: **700.**
Catecumenato: **137.**
Catarsi: 427.
Catone il Censore: 124.
Cattedrali, Scuole: **149.**
Cattell, R. B.: 282, tests di F. e P., 285; 286, 287 (nota 3), 328, 329 (nota 3), 335, 445, 515, 541, 544, 545; tratti, **575-576**; opere 575 (nota 6); 576 (nota 7).
Causalità: 374.
Cavalleria, educazione cavalleresca: Omero, 108; **153.**
Cavan: 275.
Cena, G.: 720.
Cenestesi: 376.
Centili: **309-312.**
Centri d'interesse (Decrolv): **731.**
Centro di osservazione: 578.

Centro medico-psico-pedagogico: 578.
Cerebrale (tipo): 549.
Cerebropatia: 583, 584.
Cerebrotonia: **569, 570.**
Cervellati, S.: 585 (nota 11).
Cesarea di Cappadocia: 142.
Cesarea di Palestina: 142.
Cesselin, F.: 280 (nota 4).
Champagnat, M. (B): 206.
Charmot, Fr.: 240, 758.
Chiesa (diritti e doveri educativi): **88-89, 135-139, 143.**
Chauchard, P.: 452.
Chierico: 147.
Chiesa: diritti educativi, **88-89**; educatrice, **135-145**; 149 (nota 4), Università, **152**; cavalleria, 153; scuola, **784-786.**
Chizzolini, V.: 240.
Cianfrusaglie: 231.
Cicerone: 103, 124, 125 (e nota 2), 126, 127 (e nota 4), 129, 156, 158, 159.
Ciclico, caso: 249.
Ciclofrenici: 561, **562.**
Cicloide (tipo): **563.**
Ciclotimico: 560, **563-564,** 576.
Cilindrasse: 357.
Cinestesi: 367.
Circolo giovanile: **639.**
Circolo vizioso del test: **255.**
Citarista: 121 (nota 6).
Città dei ragazzi: **622.**
Cittadino: 106, 134.
Civis Romanus: 124, 126.
Claparède, E.: 25, 71, 74, 222, 550 (nota 14), 712, 733, 741, 742.
Clark: 268.
Classici Pagani (uso): Pratistica, **138-139**; Umanesimo, **166-167.**
Classicismo: v. Umanesimo, 156, 159, 219.
Classi differenziali: 585.
Clemente Alessandrino: 133.
Clerici, I. M.: 703.
Clinico,metodo: 460.
Clubs: cinematografici, **649**; **753.**
Coeducazione: gruppi misti, **653**; educazione nuova, 722.
Coetanei (e l'adolescente): **520,** 530.
Cograduazione: 314.
Cole: 518.
Colinesterasi: 353.
Collegio: Gesuiti, 168; Oratoriani, 183; Don Bosco, 213; **606-626.**
Collerico (tipo): 552.
Correlazione morfogenetica (legge): **548.**
Collettivo: 47; Makarenko, **235-236.**
Colloquio: **267**; validità, **268-271**; condizioni, **272-273.**
Colonia: **627-631.**
Colori: **370.**
Comando: **669.**
Comenius, A.: 47, 163, **178,** 178 (nota 3 e 4), 179, 180, 220, 240, 456, 713, 763.
Compagnia di Gesù: **168-169.**
Compensazione: 587.
Compiti scolastici: **751.**
Comportamento (v. anche condotta): **339, 340,** 381, 386, **408**; conoscitivo: (infanzia) **477, 485-490,** (adolescenza) **513-516**; morale: (infanzia) **484-485,** (fanciullezza) **496-498,** (adolescenza) **525-527**; motorio: (infanzia) **476**; religioso: (infanzia) **486,** (fanciullezza) **499,** adolescenza) **528**; sociale: (infanzia) **482-483,** (fanciullezza) **492-495,** (adolescenza) **519-525**; tendenziale-affettivo: (infanzia) **480-481,** (fanciullezza) **491,** (adolescenza) **517-518**; (disturbi) 586.
Comportamento (tests): 497.
Comuni: 151, 152.
Comunicazione: 16, 47.
Concentrazione, principio della C.: 730.
Concentrico, insegnamento: Lunaciarskij, 235.
Concetto: Socrate, **112**; **378-381.**
Concordato: 784.
Concretezza (principio): **55.**
Condillac: 713.
Condizionamenti biologici e sociali: 17, 21, 22, 54, 288, **343-364.**
Condotta: 340 (nota 6), 342, (fasi) 365, 366, 386, **408, 409-432,** 462; anormalità, **592-593.**
Conduite des écoles chretiennes: **187.**
Conferenza di S. Vincenzo: **651.**
Conflitto: **389-392, 450-451,** 504, 516.
Contemplazione: Platone, 114, 117.
Conti, G.: 800.
Contratto sociale: **189-191.**
Convito (dialogo platonico): 114 (nota 2), 117.
Convitto: v. anche **collegio, internato**: **620.**
Coob: 328.
Coppino, Legge: 785.
Corallo, G.: 29, 64 (nota 1), 65, 100, 101, 239, 241, 758.
Corporazioni: 151, 152.
Correlazione: coefficiente, 257; **313-315.**
Correzione: **670.**
Cortina: 363.
Coscienza: **judicium conscientiae**; 433, **689.**
Cosentino, F.: 800.
Cossa, P.: 452.
Costantino Magno: 138.
Costanza: dei reattivi, **257**; **coefficiente, 258**; indice, 258.
Costituzione: Pende, **558-559**; Kretschmer, **565.**
Costituzione Italiana: e scuola, **786-788.**
Cousinet, R.: metodo, 738.
Cox, C. M.: 581 (nota 5).
Covarianza, analisi: **321, 323.**
Cratilo (dialogo platonico): 16, 114.
Credaro, L.: 240.
Crescita mentale: 515.

Crisi dell'adolescenza: 501, 503, **504-505**, 519.
Crisolora: 163, 164.
Cristianesimo: 122, **131-144**; Umanesimo, **166.**
Critica didattica: **218.**
Croce, B.: 25.
Cromosomi: 346, **347-350.**
Cronassia: 358.
Crutchfield, R. S.: 393, (nota 4), 453.
Cultura: **44**; materiale e formale, **68-70**; Isocrate, 120.
Cunningham, W. F.: 100.
Cuoco, V.: 719.
Dalbiez, R.: 434 (nota 1), 485.
Dalla Volta, A.: 481.
Dalton, piano: 724, **734**, 737.
Darwin: 456.
Davenson, H.: 758.
David. H. P.: 450 (nota 3).
De Berulle, P.: 183.
Debesse, M.: 501, 510, 512, 517, 525, 528.
De Catechizandis Rudibus: **144.**
Decili: **309-312.**
Decisione volontaria: 441.
De Condren, Ch.: 183.
De Craecker: 580 (nota 2 e 3).
Decroly, O.: 16, 25, 229, 233, 235, 244, 251 (nota 1), 310 (nota 3), 717, **731**, 732, 737.
De Dominicis, S.: **215.**
Deficiente mentale: **583-585.**
De Giovanni: 548, 558.
De Guyon, M.me: 186 (nota 9).
De Hauranne, J.: 184.
De Hovre, Fr.: 99, 241.
De institutione oratoria: 125 (nota 3), 129 (note 5 e 9).
Deismo: 188.
De la Salle, G. B.: **(S.)**: v. La Salle.
Delekat, F.: 240.
Delhaye, Ph.: 147 (nota 2), 239.
Delinquenza minorile: **591-592.**
Deliri: 377.
Della Casa, G.: 157.
Dellaert, R.: 578 (nota 1).
Dellarovere, S.: 578 (nota 1).
De Magistro: S. Agost. 16, 144; S. Tomm., 18 (cfr. anche **De Veritate**), 155.
Demeny, G.: 678.
Demenza: 583.
Democrazia: Dewey, 227; **634**; scuola, 780.
Demolins, Ed.: 233, 715.
De Montpellier, G.: 444 (nota 7).
Dennis: 480.
De Sanctis, S.: 253, 585 (nota 10).
Descartes, R.: **182** (e nota 8), **183, 184, 189.**
Descoeudres, A.: 585 (nota 11).
Desplanques, Fr.: 133 (nota 1).
De Urmeneta, F.: 240.
De Vasconcelos, F.: 717.
Dévaud, E.: 76 (nota 8), **234**, 241, 758.
Devergottini, M.: 299 (nota 5).
De Veritate: 164, 18 (nota 1, 2, 3, 4, 5, 6), 61 (nota 1), 155; cfr. anche **De Magistro.**
Deviazioni dalla norma: **579**; intelligenza, **579-585**; affettivo-volitive, **586-593.**
De Warens, M.me: 189.
Dewey, J.: 25, 62, 71, 74, 219, **221, 225-228**, 229, 232, 233, 235, 241, 712, 718, 724.
D'Holbach: 188, 190.
Dialogo: Socrate, 113.
Diario: 506, 509.
Diaz. J.: 289 (nota 1).
Didachè: 136.
Didactica magna: 178 (nota 4), **178.**
Didascaleion: **142.**
Didattica: 46; **96**, 708; differenziale, 546.
Diderot: 190.
Difesa: 396.
Differenze individuali: **537-538**, 540, 543, 544, 545.
Differenziazione (legge): 461.
Digestivo (tipo): 549.
Dilthey, W.: 44, 232.
Dimensioni della personalità: Eysenk, **574.**
Dimock: 519.
Di Napoli, G.: 29, 99, 100, 240.
Diploide: 348.
Direzione dello sviluppo (legge): 461.
Diritti del Fanciullo: 80, **81**; difesi dallo Stato, **84.**
Diritti educativi: **79-89.**
Diritto canonico e scuola: 89, 784.
Disciplina: **65**; Quintiliano, 129; Umanesimo, 159; Gesuiti, 169; Calasanzio, 170; Comenius, 178; De La Salle, 187; Lambruschini, 210; 407, **656-675.**
Disciplina: 14, 18, 19
Disciplinare, Educazione: 68, **182-185.**
Disgiunzione dei caratteri (legge): **345, 349.**
Displasico (tipo), displasia: **562, 567.**
Distrazione: 437 (e nota 1).
Disturbi del comportamento: **586.**
Divini illius magistri: 89; 135.
Docilità: 697.
Docimologia: **251.** 775.
Dominanza (legge), **Dominante** (carattere): **344**, 346, **349.**
Dominici, G. (B.): Lucula noctis, **166**, 167.
Doni (Froebel): **199.**
Dottrens, R.: 736.
Dottrina Cristiana, Congregazione e scuole: **171.**
Douglas, H. R.:
Dovere, pedagogia: 87.
Doveri educativi: **79-89.**
Downey: test, 285 (e nota 1).
Doxa: Isocrate, 120.
Driscoll, G.: 244.
Driver: 268.
Ducati, A.: 705.
Duhr, J.: 707.
Dumas, G.: 453.
Dumas, P.: 758.

Dunlap, J. W.: 321, 427 (nota 3).
Dunn, S. S.: 280 (nota 4).
Dupanloup, E.: 758.
Dupertuis, C. W.: 566 (nota 40).
Durkheim, E.: 215.
Dürr: 441.
Ebbinghaus: 742.
École Des Roches: 233, 715, 732.
Ectipo: 548.
Ectomorfo (tipo): 566, 567, 570.
Edessa: 142.
Educando: 12, 18, 22; diritti, **81**, 134.
Educatore: causalità 18; diritti e doveri, **85-87.**
Educazione: limiti, 15, **22-23**; necessità, 14, **19-21**; possibilità, 13, 16, **17-18**; 91, 594, 655, 684, 760; — **adulti**: 10; — **civica**: 83; — **di base**: 10; **estetica**: 34, 40, **43**; Platone, 117; — **fisica**: 34, 40, **42**, **674-683**; — **intellettuale**: 34, 40, 43, **708-711**; — **morale**: **34-35**, 40, 41; Seneca, 129; 129, 603, **684-693**; — **negativa**: **71-73**; — **« nuova »**: 218, 712; movimenti, **712-721**; principi, **722-723**; orientamenti, **724-740**; — **positiva**: 73; — **preventiva**, **72-73**; — **religiosa**: 40, **45**, **603**, **694-696**; — **repressiva**: **72-73** — **sociale**: 40, 45.
Edwards, A. L.: 249, 286 (nota 2), 334.
Efebia: **121** (nota 7).
Effetto (legge): **417**, 419.
Eggersdorfer, F. X.: 28 (nota 6).
Egidio Romano: 154 (nota 6).
Egocentrismo (del fanciullo): 478, 482, 488, 491.
Egoismo: 399.
Egotismo (adolescente): 510.
Eidetica, immagine: 377.
Élan Vital: 229.
Elementarismo: 340.
Elementarità, elementare: principio, **56**; metodo, **196.**
Elettroencefalogramma (E.E.G.): **359.**
El Koussy: 327.
Ellena, A.: 800.
Ellenismo: 120, 121, 124.
Elliot: 251, 326.
Emicrania: 355.
Emiliani, G. (S.): **171.**
Emiliano, (Fr.): 240.
Emilio: **189-194**, 201.
Emotività, emozione: 251, 354, 362, 363, **401-407**, 427; bambino, **480-481**; Le Senne, 552, **555.**
Empirismo: **179-181.**
Emulazione: **169.**
Enciclopedica, formazione: Cicerone, **127**; Umanesimo, **158**, **165**; Rabelais, 175; 177.
Enciclopedisti: 25.
Endocrino (condizionamento): **363-364**; Pende, **559.**
Endomorfo (tipo): **566**, 567, **570.**
English, H. B. e A. C.: 340 (nota 6).
Enriques, P.: 452.
Enuresi: 590.
Epilessia: 355.
Episcopale, Scuola: **145**, 148, 149.
Epistemologia pedagogica: 8, **90-98**, 203, 204 (nota 8).
Eraclito: 13.
Erasmo da Rotterdam: 25, 129 (nota 10), **173**, 174.
Ereditarietà: **343-356**; differenze individuali, **540-542.**
Eroe, Educazione eroica: **108-109.**
Eros educativo: Platone, **117.**
Esame: **292**, **775**; e. di stato, **776.**
Esemplarità (dell'educatore): **86**, 485, 525, 667, **689.**
Esercizio: L. B. Alberti, 162; positivismo, 215; 463, **689**, **750-752.**
Esiodo: **110.**
Esistenzialismo: 62, 67.
Esperienza: limiti, 4.
Esperimento (pedagogico): limiti, 4; 242, **247-249**; schemi 249, **330-333.**
Esplorazione: 745.
Esquirol: 583.
Esternato: **624.**
Estetica (preoccupazione): adolescente, **511.**
Estimativa: 411.
Estroversione, estroverso (tipo): Allport, **573**; Eysenck, **574.**
Età cronologica: **280-282**, 472.
Età di ragione: 484, **488**, 496.
Età mentale: **280-282.**
Eteroeducazione: **59-60.**
Eterogeneità: 536, **539.**
Eterozigote: 348.
Euritmia: 106, 115, 159.
Evoluzionismo: 221, 456.
Eymieu, A.: 707.
Eysenck: 445, 545, (tratti) **574.**
Facoltà o potenza attiva: 9, **18.**
Falorni, M. L.: 285, 335.
Falzone, V.: 800.
Famiglia: v. anche genitori, matrimonio; diritti e doveri educativi, 82, 84; Roma, 124; Quintiliano, 129; Chiesa, 136, 139; L. B. Alberti, 162; Pestalozzi, 195; 201, 202, 213, 231; adolescente, 530; **449**, **591**, **596-605**, 621; nell'orfanotrofio, **626**; educazione religiosa, **694.**
Fanciullezza: Quintiliano, 129; Cristianesimo, 134; 186; affettività, 400; pedagogia, 177, **180.**
Fantasticheria: 378, **516.**
Fattoriale, analisi: **324-329.**
Fauville, A.: 480, 514, 531.
Faverge, J. M.: 293 (nota 1).
Fearing: 268.
Fechner, G. T.: 337, 369.

Fedeltà: dell'osservazione, **246**; dei reattivi, **256-259.**
Fels (scale): 286.
Femminile, educazione: Vives, 174; Fénelon, 186.
Fénelon, Fr. de Salignac: **186** (e nota 9).
Fenomenismo: 67, 68.
Fenotipo: 349, 351, 559.
Ferguson, L. W.: 335.
Ferrauto, E.: 706.
Ferrè, A.: 289 (nota 1).
Ferretti, G.: 720.
Ferrière, A.: 25, 222, **229**, 712, 714, 719, 720, 722 (nota 2).
Fichte: 16, 25, 62, 203 (nota 7).
Fidanzamento: 599.
Fierro Torres: 703.
Figli della Carità: **211.**
Figlie di Maria Ausiliatrice: **212-213.**
Figlio unico: 598.
Filangieri, G.: 719.
Filippo di Harvengt: 154 (nota 6).
Filosofia: 1, 2, 5, **92.**
Filosofia dell'educazione: **5-9, 94-96,** 97, 99, 155.
Filosofia della Praxis: 54.
Fine dell'educazione: **24-31.**
Finlayson: 251 (nota 1).
Fisher, R. A.: 249, 321, 323.
Fisica, formazione: 109.
Flanagan, (P.): 658.
Flemmatico: 552.
Flores D'Arcais, G.: 99, 240.
Foerster, W.: 658, 703, 705, 707.
Fois, S.: 800.
Foley, J. P.: 563 (nota 29).
Fonzi, A.: 453.
Foran, T. G.: 281 (nota 5).
Ford: 227.
Forma: v. anche psicologia della forma: **371**, 418, 427.
Formalismo: letterario, 169, 172-176; morale, 687.
Formazione: 33.
Formiggini - Santamaria, E.: 240.
Fornaca, R.: 240.
Fortezza: **699.**
Forum: v. clubs.
Foster: 589 (nota 17).
Foulquié, P.: 758.
Fraisse, P.: 453.
Francesco di Sales, (S.): 212.
Franchetti, L. e A.: 720, **727.**
Franchi, A.: 20, 100.
Franchini, A.: 591 (nota 18).
Fratelli Boemi: 178 (nota 4).
Fratelli delle Scuole Cristiane: **187**, 206.
Fratelli Maristi: **206.**
Freeman: 352, 541.
Freinet: 712.
Frenastenia: 583.
Frequenze: rappresentazione grafica, **295.**
Freud, S.: 16, 384, 387, 394, 422, 424, 434 (nota 1), 436, 442, 448, 481, 485, 491, 546.
Froebel, F.: 25, **197-200,** 201, 209, 456, 713, 763.
Fromm: 388.
Frustrazione: 382, **393-395**; adolescente, **518.**
Fryer, D.: 335.
Fuga: **591.**
Funzionalismo: **225.**
Funzionale, Educazione: 594.
Gabelli, A.: **215.**
Gabrielli, G.: 706.
Gaillat, R.: 244 (nota 3), 557 (e nota 18).
Galileo Galilei: 177 (nota 1).
Galton: 460, 534, 541.
Gambaro, A.: 129 (nota 10), 240.
Gameti: 348.
Garcia Hoz: 310 (nota 3).
Garcin, F.:: 240.
Garin, E.: 240.
Garret, H. E.: 323 (nota 2).
Gates, A. I.: 372 (nota 5), 431 (nota 2).
Gaulhofer, K.: 678.
Gauss (curva): **304**, 537.
Gedda, L.: 452, 541.
Geheeb, P.: 717.
Gelosia: **589.**
Gemelli: 352, 463.
Gemelli, A.: 244 (nota 2), 291 (nota 4), 340 (nota 6), 453, 479, 484, 495.
Genidio, Gene: 347, 350, 351, 355.
Genitori: diritti e doveri educativi, **82**; investitura educativa ecclesiastica, **89**; adolescente, 520.
Genotipo: 349, 559.
Gentile, G.: 25; autoeducazione 59; 60, **216-219**; legge, **785.**
Gentiluomo: Locke, 181.
Gerini, G. B.: 238.
Gerolamo, (S.): 138, **141**, 161.
Gesell: 458, 463, 468, 476.
Gestalt, Gestaltpsychologie: v. forma; v. psicologia della forma.
Gesù Maestro: **132-134.**
Ghiandole endocrine: **363-364**; Pende, **559.**
Giac (Giov. Ital. di Azione Cattolica): **640-641.**
Giannarelli, R.: 800.
Ginandromorfo (tipo), **Ginandromorfismo**: **567.**
Giansenismo: 184.
Giardino d'Infanzia: 197 (nota 5), **199-200.**
Gilberto di Tournai: 154 (nota 6).
Gingsberg: 529.
Gini, C.: 297 (nota 3).
Ginnastica: 106, 121, **121** (nota 6), 674, **678-679, 683.**
Gioberti, V.: 20.

Gioco: **198-199**; Manjòn, 233; Makarenko, 236; psicologia, 479 (e nota 3), 482; e lavoro, 488; nell'Oratorio, **637**; scoutismo, **643, 681-683.**
Giovanni da Conversino: 163.
Giovinezza: 500.
Girard, G.: 196, 201, **202,** 209.
Girotto, S.: 703.
Giustizia: **698.**
Globale, globalismo: 340, **420,** 427.
Goelz, E.: 100, 239.
Goethe, W.: 203 (nota 7).
Gonsette, S.: 148 (nota 3), 239.
Gonzaga, duca di Mantova: 165.
Göttler, J.: 29, 100.
Gourevic: 363.
Gozzer, G.: 702, 782.
Gradazione: v. gradualità.
Gradi formali: **205.**
Gradus docentis: 174.
Gradualità, principio: 56; Comenius, **178**; Pestalozzi, 196; Lambruschini, **210**; Rosmini, **211.**
Grammaticus: Roma, 126.
Grammatista: 121 (nota 6).
Grasso, P. G.: 245 (nota 4), 270 (nota 4), 276, 277 (nota 2), 279 (nota 1), 286 (nota 2), 448 (nota 2), 512, 520.
Grasson, J. A.: 450 (nota 3).
Grecia, educazione e pedagogia: **105,** 106, 123, 124, 131, 132.
Griéger, P.: 703, 758.
Grouchy, J.: 452.
Grozio: 189.
Grüner: 198 (nota 5).
Gruppo giovanile: **646-653.**
Gruppo, vita di gruppo: fanciullo, **492-495**; adolescente, **520.**
Guarino Guarini: 163, **164,** 165.
Guastalla, E.: 240.
Guilford, J. P.: 261 (nota 5), 286 (nota 2), Guilford-Martini (test), 287 (nota 3); Guilford-Zimmermann (test), 287 (nota 3), 293 (nota 1), 307, 312 (nota 4), 329 (nota 3).
Guillaume, P.: 372 (nota 3), 442 (nota 3), 443.
Guillermin, B.: 706.
Guthrie: 416.
Gutierrez, M.: 578 (nota 1), 584 (nota 9).
Haeckel: 456, 457.
Haggerty - Olson - Wickman Rating Schedules: 286.
Hall, St.: 447, 457, 460, 503, 504, 514, 528, 545 (nota 5), 712.
Hanfmann - Kasanin: 379.
Harriet, A.: 563 (nota 29).
Hartl, E. M.: 566 (nota 40).
Hartshorne, H.: 285 (nota 1), 326, 428 (nota 3), 497.
Hastings Rashdall: 239.
Haweg: 273.
Hawker, B.: 716.
Hayes: 516.
Healy: 498.
Hebert, G.: 678.
Heim, A. W.: 261 (nota 6).
Henle: 393.
Henri, V.: 534, 535, 538, 544.
Herbart, G. F.: 4, 28 (nota 6); metodo, 47; 90, **203-205**; interesse, **22.**
Herman, J. B.: 240.
Hessen, S.: 100, 101, 782.
Hetzer: 519.
Heymans, G.: 550, **551,** 552, 555, 556.
Hicks: 516.
Hilgard, E.: 245 (nota 5).
Hirsch: 541.
Historia magistra vitae: 103, 159.
Hoffer, H.: 583 (nota 7).
Hollingshead, A.: 501 (nota 1), 502, 504.
Hollingworth, L.: 268, 528, 580 (nota 2), 582 (nota 6).
Holmes, Edm.: 716.
Holzinger, K. J.: 328, 340, 541.
Hovland: 268.
Hubert, R.: 100, 237, 475, 528, 643.
Hull: 417.
Humanitas: 21, 44, 104; romana, **124-130**; Umanesimo, 156, 163, 177.
Hume, D.: 189, 336.
Hyman, H. H.: 268 (nota 2).
I. C. (intervallo di classe): 296.
Ideale: 451, 461, **512,** 525, 691.
Idealismo: metodo, **47**; autoeducazione, **59,** 66; 69, 80, 90, 95, 197, 203, 214, **216-219.**
Idee: **Platone**, 114, 117; 378.
Identificazione: 395.
Idiozia: 355.
Idrocefalia: 584.
Igiene: 676.
Ignazio di Loyola: **168-169.**
Illuminismo: 25, 80, **188,** 190, 207, 214, 224.
Illusione ottica: 371.
Immaginazione creatrice: 377.
Immagine v. anche immaginazione: **376-377**; pensiero senza immagini, **380**; 429, 432, 435, **516.**
Incarnazione, principio: **54,** 76.
Inconscio: **434-436.**
Indipendenza dei caratteri, legge: 346, 349.
Individualizzazione: 222, 230, **733-736, 742.**
Individuazione: 15, **22.**
Indurimento fisico: Sparta, 123; Vittorino da Feltre, 166; Locke, 180.
Infanticidio: 122.
Infantilismo: 363.
Infanzia: **197-198,** 202.
Inferenza statistica: **316-320.**
Inferiorità, sentimento: 587.
Inhelder, B.: 513, 517.
Inibizione volontaria: 440.
Iniziativa privata: 84.

Insegnabilità della virtù: 11, 16; areté, 108; Socrate, 112; 113 (e nota 1).
Insight: 418.
Insulina: 363.
Integrazione, legge: psicologica, **461**; pedagogica **595**, 693.
Intellettualismo etico: Socrate, 112, Platone 115 e 117, Aristotele, 118, 121; 122, 685.
Intelligenza v. anche pensiero: tests **279-282**; Spearman-Burt, **326-328**; **352-353, 429-432,** animale, **443**; umana **444,** 477, 489; adolescenza, **513-516**; deviazioni, 579-585.
Interazione: 226, 245.
Interesse: 74-76, 87; Herbart, **205**; D. Bosco, **213**; **222**; interessi totali, 224; Ferrière, **229**; Dévaud, **234**; 419, **431**; Decroly, **731.**
Internato: 607-617.
Interrogatorio: 460.
Intervento, Principio: 52.
Intervista: 267-269; difficoltà e valore, **270-273, 460.**
Introspezione: 337, 338.
Introversione, introverso (tipo): Allport, **573**; Eysenck, **574.**
Intuitivo, metodo: 56, 177; Comenius, 178; **193, 196, 209, 724-725.**
Intuizione caratterologica (Le Senne): **553.**
Intuizionismo morale: 686.
Inventario, v. anche questionario: 460.
Inventio: 14, 18, 19, 21.
Io: scoperta, 501, 503, 506; **507-508**; affermazione, **506-509**; Le Senne, 553.
Ipercrinico, temperamento: Pende, **559.**
Ipersomico: 559.
Iperuranio: 114, 117.
Ipnosi: 434.
Ipocrinico, temperamento: Pende, 559.
Iposomico: 559.
Ipostenico: 559.
Ippolito, (S.): 138.
Ireneo, (P.): 239.
Ironia: 113.
Irwin: 480.
Isidoro di Siviglia, (S.): 154 (nota 6).
Isocrate: 120, 121, 124, 125, 158.
Isolamento: insufficienza educativa, 51; 495, 509; adolescenza, 519; superdotati, 582.
Isomorfismo: 372.
Isteria: 387, 434.
Istinto: 401, 406, **411-412,** 451.
Istituzioni educative: 594-595.
Istogramma: 295.
Istruzione: educativa, **36, 205**; — e stato, 83, 709; — **popolare** (Calasanzio); 170; — **religiosa,** 89.
Itard: 713.
Iudicium conscientiae: 35-38, 39.
Jackson, R. W.: 265 (nota 4), 321, 323 (nota 2).
Jacquin, G.: 533, 706.
Jaeger, W.: 238, 678.
Jaensch: 377, 546.
Jahn: 678.
James, W.: 326, 404, 420, 426 (nota 1), 428, 587 (nota 15).
Janet, P.: 372, 406, 438.
Jensen, D. W.: 581 (nota 5).
Jersild: 507, 509, 515, 518. **588.**
Johnson, D. M.: 431 (nota 2).
Jolivet, R.: 412 (nota 2).
Jones, M. C.: 427.
Jordan, A. M.: 289 (nota 1).
Judd: 428.
Jung, K.: 545, 546, 550, 574.
Kant, E.: 71 (nota 6).
Karnes, M. P.: 335.
Katz: 387.
Keilhacker, M.: 704.
Kelley: 327.
Keplero: 189.
Kernagg: 268.
Kerschensteiner, G.: 232, 233, 235.
Key, E.: 16.
Kibler, M.: 563.
Kilpatrick, W. H.: 737.
Klineberg, O.: 563 (e nota 39).
Koffka: 366, 372, 411, 459.
Köhler: 372, 443, 459, 583 (nota 7).
Koos, L. V.: 277 (nota 2).
Kraepelin: 561.
Krech, D.: 393 (nota 4), 418, 453.
Kretschmer: 545, 546, 548, 558, 560; tipologia, **561-565,** 566, 568, 574.
Kriekemans, A.: 707.
Krupskaja, N. K. U.: 235.
Laberthonnière, L.: 64 (e nota 2), 658.
Laboratorio, scuola-laboratorio: 724.
Lacombe, M.: 715.
Laeng, M.: 26 (nota 1).
Laicismo: 67, 68, 70, 80; Mazzini, 208; 687.
Lama, E.: 240.
Lamanna, P.: 237.
Lambruschini, R.: 64 (e nota 2), **210,** 211, 240, 719.
La Mendola, V.: 800.
Lange: 404.
Lapique, L.: 358, 452.
Lapsus: 110 (nota 1).
La Salle, G. B. (S.): 187, 206.
Lashley: 418.
Latino: 767.
Laton, A. D.: 244.
Laugier, H.: 251 (nota 1), 266.
Lavoro: scuola, 55; Pestalozzi, 195; Froebel, **198**; **scuola del lavoro:** Dewey, **227**; Kerschensteiner, **232**; pedagogia sovietica, 235; Makarenko, **236**; 780, 781.
Lealy: 541.
Lealtà: 698.

Le Bon, G.: 715.
Ledesma, P. S.: 168.
Le Gall: 557 (nota 18).
Leibniz: 189.
Lenin: 235.
Leoncio da Silva, C.: 28 (nota 5), 703.
Leone Di Maria: 707.
Leptosomico (tipo): 562.
Lesage, H.: 453.
Le Senne, R.: 244 (nota 3), 247; caratterologia, **550-557.**
Lesne, E.: 147 (nota 2), 239.
Lessing, G. E.: 20.
Leta, lett. a Leta: 141.
Lettura: 751, 754.
Ley, J.: 320 (nota 1).
Levin, H.: 449,
Lewin: 390, 394, 421, 459.
Lézine, I.: 453.
Lezione: **746-752.**
Liberale, educazione: **106**; Aristotele, 119; 121; 150 (nel M. E.); 154 (nota 6), **157.**
Liberazione etica: v. libertà o educazione; **32-33.**
Libertà: educazione, **29-34, 63-64,** 351, 355, **442,** 465, **691.**
Libertà della scuola: **793-794.**
Libertarismo: 62, 657.
Licentia docenti: **149.**
Liebman: 388.
Lietz, H.: 233, 717.
Liguori, G.: 241.
Limiti dell'educazione: **15, 22-23.**
Linquist, E. F.: 249. 260 (nota 4), 263 (nota 2) 321. 323 (nota 2), 334, 335.
Lindworsky, S.: 691, 707.
Lindzey, G.: 447 (nota 1), 448, 545 (nota 5).
Ling: 678.
Linguaggio: 16, 47; **381**; infanzia, **483.**
Lingua nazionale: 174.
Litt, Th.: 73 (nota 7).
Livi, L.: 293 (nota 1).
Locke. J.: 25, 68, **179-181,** 179 (nota 6), 189, 240, 713.
Lodge, W. J.: 274.
Lombardo-Radice, G.: 216, **218-219,** 241, 719, 720, 721, 756 (nota 1), 758.
Longilineo: 559, 560.
Longitipo: 548.
Lorenzini, G.: 557 (nota 18), 558 (nota 19), 593.
Loutitt, C. M.: 589 (nota 17), 593.
Ludi Magister: **126.**
Lunaciarskj, A. V.: **235,** 236.
Lupo, Bambini-Lupo: **464.**
Machiavelli: 189.
Maccobby, E. E.: 449.
Maestro: 16, 18; Quintiliano, 129; Erasmo, 173; Vives, 174; Vittorino da Feltre, 165.
Maestro interiore: 16, 18, 134, 144.
Magistretti, F.: 400 (nota 1).
Majo: 387.
Maieutica: **113.**
Mailloux, N.: 442 (nota 3).
Maistria, P.: 277 (nota 2), 557 (e nota 18).
Makarenko, A. S.: 16, 47, 71 (nota 6), 235, **236.**
Malattie ereditarie: 355.
Malebranche: 189.
Manacorda, G.: 239.
Mancato, atto: 434 (nota 1).
Manetti, Giannozzo: 167.
Manjon, A.: **233,** 717, 726.
Mariana, Pedagogia: Champagnat, 206; Don Bosco, 213.
Marin Cabrero, R.: 133 (nota 1).
Marique, P.: 239.
Maritain, J.: 100, 740.
Marrou, H. I.: 238.
Martin: 238.
Martino, legge: 788.
Marx-Marxismo: 16, 25, 44, 47, 54, 71 (nota 6), **235-236.**
Marziale: 129 (nota 6), 129.
Masante, M.: 240.
Materialismo: 59, **235, 236,** 458, 465.
Materie scolastiche: psicologia, 291.
Materna, educazione: Comenius, 178; Pestalozzi, 195; A. Necker de Saussure, 201; P. Girard, 202.
Matrici: 16, 215, 226, 236.
Matrimonio e diritto educativo: **82, 89.**
Mattai, G.: 67 (nota 4).
Maturazione: 459, 463, 500.
May, M. A.: 285 (nota 1), 326, 428, 497.
Mazzini. G.: **208.**
McAuliffe: 549.
McCall: 249, 289 (nota 1).
McDermott, E.: 566 (nota 40).
McDonough: 327.
McDougall: 446.
McGeogh: 273.
McGraw: 463.
McNemar, Q.: 320 (nota 1).
Mead: 504.
Media aritmetica (M. A.): **297,** 298.
Mediana: **296.** 298.
Medioevo: 121, 144, **145-155,** 156.
Mediosomico: 559.
Meek: 519.
Megalosomico: 548.
Megalosplancnici: 548.
Meili: reattivo, 282.
Meiosi: 348.
Memoria: Umanesimo, 159; 375, **413-414,** 430, 432, 435. 490.
Mendel, G., leggi: 343, **344-346,** 349, 351
Mendousse, P.: 504.
Mens sana in corpore sano: 42, 675.
Mesomorfo: 566, 567, **570.**
Metelli, C.: 543.
Metodologia pedagogica: 46. 70, 94. **95-98.**
Metodo naturale: 176, 177; Comenius, 178.

Metodo pedagogico-didattico: **46-57** (concetto: 47; natura e necessità: 48; valore e limiti: 49; principi: 50-57).
Metodo positivo-sperimentale in pedagogia: 242, 243.
Metodo scientifico: 177.
Meyerson: 443.
Meylan, L.: 758.
Miano, V.: 93 (nota 1), 101, 239.
Michaud, E.: 513.
Micheels, W.: 335.
Michotte, A.: 273, 340 (nota 6), 373, 441.
Microsomico: 548.
Microsplancnico: 548.
Militarismo: **62**; Sparta, **123.**
Millichamp, A. D.: 407 (nota 3).
Milton: 428.
Minnesota multiphasic personality inventory: 276, 287 (nota 3).
Misiak, H.: 340 (nota 6).
Misurazione: **289.**
Mitchell, B. C.: 541.
Mixedema: 584.
Moda: **296.**
Modernismo: 210.
Modugno, G.: 707.
Modus parisiensis: 169.
Moede, W.: 261 (nota 5).
Monachesimo, scuole monastiche: **140-141,** 145, 147, 148.
Mondo fenomenico: 366.
Mongolismo: 584.
Monoideismo: 437.
Monopolio scolastico: dello stato, 80; Platone, 116; Aristotele, 119, 123; della Chiesa, 149 (nota 4).
Montaigne, M.: 68, 70, **176,** 177, 189, 713.
Montalenti, G.: 452.
Montessori, M.: 209, **230,** 721, 726, 763.
Monti, G.: 800.
Montini. G. B. (Card.): 636.
Moore, Th. V.: 339 (nota 5), 395 (nota 5).
Morale, comportamento: v. comportamento.
Morale professionale dell'educatore: **85-87.**
Moralismo: 30; stoico (Seneca), 128.
Moralità, test: 497, 498.
Morando, D.: 237, 240.
Moreno, J. L.: 495.
Morenos, D. L.: 720.
Morgan, C. T.: 453.
Morgan, legge: 350.
Moro, R.: 800.
Morrison: **732.**
Mortati, C.: 800.
Mosso: 742.
Motivazione, motivo: 342, 382, 421, 427, 448.
Motorio, comportamento: v. comportamento.
Mouroux, J.: 706.
Movimenti giovanili: **632-634.**
Movimento: 373.
Müller: 678.
Multiplo, caso: 249.
Munz, E.: 563.
Murphy, G.: 453.
Muscio: 326.
Muscolare, (tipo): 549.
Muscoli: 358, 361.
Musica: Grecia; 109; **121** (e nota 6).
Nadal, (P.): 168.
Napoleone, sistema scolastico napoleonico: 80.
Napolitani, D.: 334.
Nardi, B.: 154 (nota 6), 239.
Nardi, G.: 800.
Natorp, P.: 232.
Natura: 177.
Naturale, educazione (e metodo) naturale: 176, 177; Comenius, **178**; **191-192**; Pestalozzi, **194,** 195, **196.**
Naturalismo: 71; L. B. Alberti, 162; Rabelais, 175; 177, **192, 194,** 197, 201 **214-215, 221,** 222, **223,** 224, **225, 229,** 232, 236, 713.
Nazionale, educazione: 208.
Nazionalismo: 62, 80.
Necessità dell'educazione: **14, 19-21.**
Necker De Saussure, A.: 192, **291,** 211.
Negativa, educazione: 192, 197.
Nelson, B. H.: 99.
Neo-illusionismo: 62.
Neo-positivismo: 25.
Neri, Filippo (S.): **171.**
Nervoso, condizionamento: **356-362.**
Nervoso (tipo): 552.
Neuroticismo: Eysenck, **574.**
Newman, J.: 268, 352, 541.
Newton: 189.
Nigrisoli, R.: 721.
Nihil est in intellectu quod non fuerit prius in sensu: 30, 56.
Nisibi: 142.
Normolineo: 559.
Normosonico: 548.
Normosomico: 548.
Normotipo: 548.
Nosengo, G.: 133 (nota 1), 706.
Nourrison, J. F.: 240.
Noyes, E. S.: 265 (nota 4).
Nurture: 540.
Nuttin, J.: 383 (nota 1), 384 (nota 2), 395 (nota 5), 417, 434 (nota 1), 442 (nota 5), 450, 451, 459.
Obbedienza: servile, 64; liberatrice, 64; 484.
Obbligo, Istruzione: **764.**
Oblati: 146, 147.
Oblio: **422-424**, 435.
Occhio, G.: 241.
Odbert, H. S.: 572 (nota 4).
Oden, H. H.: 581 (nota 5).
Oestreich, P.: 717.
Oggettività: dell'osservazione, 246.
Oggetto materiale e formale: **92-93,** 94.

O'Hara, K.: 450 (nota 3).
Oléron, M.: 542.
Oldfield, R. C.: 271 (nota 5), 273.
Olgiati, F.: 240.
Oligofrenia: 583.
Ombredane, A.: 453.
Omeostasia: 385.
Omero: **108-109**, 110.
Omogenee, classi: **733, 742.**
Omozigote: 348, 352.
Onicofagia: 590.
Onore: 181.
Orator: Isocrate, 120; Cicerone, **125-127**; 158.
Oratoriani: **183**, 185, 206.
Oratorio: **171, 212**, 213, **635-639.**
Orazio: 124 (nota 1).
Orbis sensualium pictus: 178.
Orden: 515.
Ordinamento scolastico: **761**; quadro **762-776**; amministrativo, **777-778.**
Orfanotrofio: 625-626.
Orientamento: **291.**
Orientamento scolastico-professionale: v. vocazione.
Origene: **142.**
Originalità: dell'educazione, 22; principio, **53**; 67 (nota 4); crisi, **510.**
Origlia: 530.
Orlando, legge: **785.**
Ormoni: 363, 517.
O'Rouke: 268.
Osereckij: 563.
Osservazione: empirica, **244**; sistematica, **245-246**, 339, 460.
Osterrieth: 466, 467 (nota 10).
Otis, O. S.: 255, 294, 296, 300.
Ovsiandina: 421, 422.
Overstreet: 531.
Pace, E.: 452.
Pace, G.: 706.
Padri della Chiesa: 138.
Pagana, cultura: **138-139**; **166-167.**
Pagella, M.: 800.
Paideia: termine, **105**; limiti, **107**; militare - Omero, **108**; 114; Isocrate, **120**; ellenistica, **121**; romana **124-125**; 127; cristiana, 132, 177.
Palermo, F.: 800.
Palmes: 372 (nota 4).
Palmieri, M.: **161.**
Pansofia: 177, **178**, 178 (nota 3 e 5).
Paolo Diacono: 146.
Papi: Università, 152.
Paplauskas-Ramunas, A.: 706.
Paralleli, gruppi: 249.
Parasimpatico: 361, 362, 363.
Paratormone: 364.
Parità: della scuola, **793-795**; economica **796.**
Parker, F.: 718.
Parkhurst, H.: 734.
Parmenide: 13.
Parsons, T.: 449.
Passioni: 690.
Pastorale, pedagogia: **143.**
Patria Potestas: Roma, 124.
Paura: 588.
Pavlov: 415, 416, 427.
Payot, J.: 758.
Pearson, G.: coefficiente di correlazione, **255**; 326, 541, 588 (nota 16).
Pedagogia della Provvidenza divina: 19, 20.
Pedagogia: v. scienza poietica dell'educazione: v. metodologia pedagogica: 46, 57, 94, **95-98**; **204** (nota 8); **218.**
Pedagogia cristiana: **97**, 100, 135.
Pedagogia differenziale: 535.
Pedagogia generale: filosofia dell'educazione, **96**; Herbart, 203.
Pedagogia sperimentale: **98**, 242, 243 (e nota 1).
Pedocentrismo: 71, 712.
Pedotriba: **121** (nota 6).
Pedrazzi, L.: 289 (nota 1).
Pedroni, F.: 295 (nota 2).
Pelacani, B.: 163.
Pende, N.: 452, 548; opere, **558-561**; 558 (nota 19).
Penfold: 263 (nota 1).
Pensiero: 435, 444.
Pensiero razionale: v. ragionamento.
Pensionato: 620.
Percezione: **366-375**, 376, 429.
Pergolesi, F.: 800.
Perico, G.: 706.
Periferica, teoria: 404.
Perret, J.: 291 (nota 5).
Perrin: 326.
Perrini, M.: 26 (nota 1).
Perse, J.: 281 (nota 6).
Persona: 22; persona e scuola, 134, **780.**
Personalismo: 26 (nota 1), 100; Rosmini, 211.
Personalità: 22, **283**; tests, ecc.: **284-287**; psicologia, 340, 342, 442, **445-450, 450-451**; fanciullo, 484; adolescente, 530, 553; dimensioni, 574; anormalità, 586, **587-591**; rafforzamento, 590; formazione, **693.**
Perugini, A.: 800.
Peso, crescito: 470.
Pestalozzi, E.: 25, **195-196**, 197 (e nota 5), 201, 203 (nota 7), 209, 220, 456, 713.
Petruzzellis, N.: 100.
Piacere: 398.
Piaget, J.: 459, 477, 478, 485, 513, 517.
Piccole scuole di Port-Royal: 183, **184-185.**
Piccolomini, Enea Silvio: **161, 167.**
Pichot, P.: 277 (nota 2).
Picnico (tipo): 562.
Pidgeon, D. A.: 260 (nota 4), 266.
Pieraccini, A.: 452.
Pier Damiani, (S).: 148 (e nota 3).

Piéron, H.: 282, 423, 539, 545 (nota 3 e 4), 593.
Pietralba, quaderni: 100.
Pihan, J.: 758.
Pio XI: 135.
Pio XII: collegio, 607; sport, 683, 743.
Pizzigoni, G.: 721, **729.**
Planchard, E.: 702, 713 (nota 1), 758.
Platone: 16, **114-117**, 114 (nota 2), 117 (nota 3), 118, 119, 120, 121, 713.
Plutarco: **130**, 159, 189.
Polis: 105.
Politica: Platone, 115; Aristotele, 118 (e nota 4), 119; adolescente, 523; gruppi, **650.**
Pompilj, G.: 334.
Popolare, educazione: 108; Esiodo, 110; 165; Calasanzio, **170**; 208; De la Salle, 187; Pestalozzi, 195.
Popolazione scolastica: 779.
Port-Royal: v. Piccole scuole di Port-Royal.
Positivismo: 16, 25; metodo, 47; eteroeducazione, 59; castighi naturali, 66, 67; 80, 90; 205; **214-215**, 216, 221 224, 226, 339.
Positività, principio: **51-52.**
Possibilità dell'educazione: **13, 17-18**, 23.
Potenze attive: v. Facoltà: 18.
Pourrat, P.: 239.
Powell, M. G.: 274.
Pradines: 528.
Pragmatismo: 25, 62, 80, 221, 224, 225.
Pratica: e praticismo, 3, 4; educativa, 2; principio, **55.**
Pratt: 528.
Praxis, pedagogia: **54.**
Premi: **66**, 210, **672.**
Presocratici: 111.
Preventivo, metodo: insufficienza 51; **72-73**; Champagnat, 206; Don Bosco, **212-213.**
Preyer: 456, 458.
Primario (tipo): 552, **555.**
Principe: **158**, 160, 165.
« Principi illuminati »: 25, 80.
Prisinzano, E.: 800.
Probitates: cavalleria, 153.
Problematicismo: 62, 67, 80, 687.
Professionali, Scuole: D. Bosco, **212.**
Professione: v. vocazione: 43; scuola, **780.**
Profilo: **545.**
Profit, M.: 715.
Profitto scolastico: valutazione, **251**; **288-290**; controllo 292.
Profondo, psicologia: 384, 434.
Progetti, Metodo: 737.
Programmi scolastici: 44.
Progressione per salti, principio: **53.**
Progressiva: 192; A. Necker de Saussure, 201; Rosmini, 211.
Proiettivi, Tests: 287, 460, 516.
Proiezione: 395.
Propaideia: 121.
Protagora: 16, **111.**
Prove oggettive: **289-290.**
Provvidenza divina: 19-20.
Prudenza: 9, **39, 115-116, 155,** 697.
Prüm: 441.
Psicagogia: 114.
Psicanalisi: **448**, 459.
Psicofisica: 337.
Psicogramma: Allport, **573.**
Psicologia: Locke, 180; **336**; storia, 337-339; definizione e divisione, 340-341 — **clinica**: 341, 543; — **comparata**: 341, 460; Vives, 174; — **della forma**: 16, **372-373,** 418, 427, 458, 459; — **differenziale**: 341; adolescenza, **501, 534, 535, 543**; — **evolutiva**: 341, 455, **456-459**; — **genetica**: 341, 455; — **individuale**: 341, 534; — **industriale**: 341; — **pedagogica**: 341; — **religiosa**: 341; — **sociale**: 16, 341; — **sperimentale**: 336, 337, **340**, 341, 342.
Psicopatologia: 341, 460, 543.
Psicotecnica: 341.
Psicoticismo: Eysenck, **574.**
Pubertà: 363, 473, 474, 500, 505, **511**, 514.
Puerocentrismo: v. anche pedocentrismo: 220, 223, 224, **712, 726-729, 742.**
Puglisi, F.: 241.
Punti tipici: **300-308.**
Purezza: **700.**
Putnej: 268.
Quartili: **309-312.**
Questionario: **274**; limiti, **275-276**; tipi e uso, **277-278**; 460.
Q. I. (Quoziente Intellettuale): **281**, 308, 340; deficienti, **584.**
Quietismo: 189 (nota 9).
Quintiliano: 125 (nota 3) ,126, **129** (e nota 5 e 8), 134, 141, 158, 159, 164.
Rabelais, F.: **175**, 177, 713.
Racine: 189.
Radaelli, U.: 591 (nota 18).
Ragazzi difficili: 578.
Ragazzi eccezionali: 578.
Ragionamento: **432**, 444; intuitivo nel bambino, **478**; logico-concreto del fanciullo, **488**; **logico** nell'adolescente, **513-516**, 517.
Ragione, uomo-ragione: **182, 185.**
Rapporto educativo: 7, 8, **10-23**, 24; antinomico, **58**, 134.
Rappresentazione: **376-379**, 432.
Ratio studiorum: **168-169.**
Ratke, W.: 47, 178 (nota 3).
Rayneri, G. A.: 20, 29, 100.
Ravier, A.: 71 (nota 5), 133 (nota 1), 240.
Razionalismo: 25: teologico, 71 (nota 6); **182**, 184.
Realismo critico: **9, 67.**
Realismo pedagogico: **177**; Comenius, 178; Locke, **179.**
Realismo: bambino, 478.
Reattivi: v. anche tests: **250**; concetto, **252-254**; costruzione, **255**; validità, **255**;

fedeltà, **256-259**; uso, **260**; limiti, **261**; di intelligenza, **279**; risultati, **280-282**; di personalità, **283-287.**
Recessivo (carattere): 336, 337.
Recta ratio agibilium: 9, 37, 39.
Recta ratio factibilium: 57, **93.**
Reddie, C.: 233, 716.
Reggenti, metodo: 739.
Regolamenti: 660, 662, **663.**
Relativismo: 111.
Religione, educazione religiosa: Rousseau, 193; Froebel, 197; A. Necker de Saussure, 201; Girard, 202; Lambruschini, 210; Rosmini, 211; Don Bosco, 213.
Remy, M.: 280 (nota 3).
Renault, J.: 240.
Reobase: 358.
Repressivo, metodo: **72-73**, 87.
Residenziali, gruppi: **652.**
Respiratorio (tipo): 549.
Responsabilità morale: fanciullo, **484**; adolescente, 525.
Resta, R.: 100.
Restaurazione: 206.
Retest: 257.
Retore, retorica: Isocrate, 120; Roma, 125, 126; 158.
Rey, P.: 452.
Ricaldome, P.: 240.
Richter, G. P.: 20.
Ricreazione: 637; gruppi ricreativi, **648.**
Rieducazione, istituti: 592, 623.
Riflessione: 1, 2, 5.
Riflesso psicogalvanico: 362, 402, 409-410, 412, 415, 416, 425.
Riflessologia: 16, 339, **415-416.**
Rimaud, G.: 533, 703.
Rimozione: 394.
Rigault, G.: 240.
Rinascimento: v. Umanesimo - Rinascimento.
Rinascita carolingia: 146, 147.
Ripetizione, revisione: 752.
Risonanza: Le Senne, 552, **555.**
Risorgimento: 207, 210.
Ritmo del nervo: 357, 359.
Rivelazione: 133.
Roback: 446.
Rogers, C.: 285.
Roma, educazione e pedagogia romana: **124-130**, 131, 132.
Romanini, L.: 241, 702, 758.
Romanticismo: 25, 190.
Rorschach, H.: 253, 287.
Rosmini, A.: 20, 29, **211.**
Ross: 589 (nota 17).
Rotazione dei fattori: 256.
Rousseau, J. J.: 25, 44, 62, **71** (e nota 6), 186, **188-194**, 195, 196, 197, 201, 203, 222, 223, 240, 456, **657**, 686, 713.
Rovigatti, M. T.: 585 (nota 11).
Rubin: 371.
Rundquist: 268.
Russel, W. A.: 334.
Sacramenti: 696.
Sacra Scrittura: 139, 140, 141, 142.
Sadoleto, J.: 25, **161.**
Saggi: **262-263**; validità, **264**; correzione, **265-266.**
Sailis, E.: 800.
Salesiani: **212-213.**
Saloni, A.: 704.
Salto qualitativo: 49, **53.**
Sanità mentale: 43.
Sanchez Buchon, C.: 703.
Sandulli, A. M.: 800.
Santità, ideale educativo: cristiano, 134.
Santomauro, G.: 26 (nota 1), 758.
Sarason, S.: 583 (nota 7).
Saunders, D. R.: 576 (nota 7).
Scala di temperamenti: Sheldon, 569.
Scale di giudizio (rating scales): **290.**
S. Cerbone: 210, 719.
Scetticismo: Sofisti, 111.
Schede, metodo delle schede: 736.
Schelling, F.: 197.
Schiller, F.: 203 (nota 7).
Schizofrenia: 561, 562.
Schizoide (tipo): **563.**
Schizotimico: 560, **563-564**, 576.
Schlosberg, H.: 453.
Schmidt, K.: 237.
Schneider, F.: 100, 703, 704.
Schneiders, A. A.: 587 (nota 14).
Schonell, F J.: 280 (nota 4), 289 (nota 1).
Schulze, F.: 99.
Scienza: **92-93.**
Scienza poietica: **93.**
Scienza poietica dell'educazione: v. pedagogia; v. metodologia pedagogica: 94, **95-98**, 242.
Scienza positiva dell'educazione: 94, 97.
Scienze positive: 92.
Scienza pratica: **93.**
Scienze ausiliari dell'educazione: 5, 9.
Scolastico: 149.
Scolopi (Scuole Pie): **170.**
Scoutismo: 641, **642-645.**
Scriptoria: 148.
Scuola costituzionalistica italiana: 546, **547-548** (nota 9); Pende, **558-561.**
Scuola: bambino, **487**; adolescente, 524; 530.
Scuola: e orientamento, **291**; pedagogia e organizzazione, **759-782**; legislazione, **783-800**; caratteri, **780-781**; — **acattolica, 89**; — **aperta, 745**; **cattolica**, 84, **89**; — **degli 11-14 anni, 766**; — **elementare, 765**; — **laica**, 84; — **materna, 231, 763**; — **« nuova »**: v. anche educazione « nuova »: 177; (movimenti), **724-740**; — **pagana** (frequenza) **138**; — **pareggiata, 798**; — **parificata, 798**; — **paritaria, 793-798**; — **paterna, 788**; — **popo-**

lare, 187; — privata, 790-791; — professionale, 187, **773-774; — pubblica,** 129; **— secondaria, 769-774; — statale, 792; — superiore, 142; — tradizionale,** 77; **— unica o unitaria, 766-767, 771.**
Scuola morfologica francese: 546, **549.**
Scuola monastica: v. monachesimo.
Scuola neutra o laica: v. laicismo: 68; critica, 70; restrizioni per i cattolici, 84, 89.
Scuola parrocchiale: 187.
Scuola palatina: 146.
Scuola su misura: v. Claparède.
Scuole umanistiche: 163.
S. D. (Standard Deviation): 299 (nota 4).
Sears, R. L.: 449.
Seashore, C. E.: 254.
Seconda nascita: 501, 503, **503-505,** 506.
Secondario (tipo): Le Senne, 552, **555.**
Segnale, teoria: 418.
Segreto professionale: dell'insegnante-educatore, **86.**
Seguin, Ed.: 713.
Selettività dell'osservatore: 245.
Semiconvitto: 616.
Seminario: 89; associazioni, **654.**
Seneca: 128, 129, 159.
Sensazione: 359, 366 (nota 1), 367
Sensi, educazione: **375.**
Sentimenti: 399-400.
Sentimento morale: 690.
Sertillanges, A. D.: 758.
Sessuale, educazione: 492, 511, 520, 526.
Sforzo, pedagogia: **74-76.**
Sheldon: 546, 558; opere, **566-570,** 566 (nota 40).
Sherman: 480.
Shirley: 476 (nota 2).
Shumsky: 526.
Shuttleworth, F. K.: 428.
Siciliani, P.: 215.
Sifilide: 355.
Sigaud, C.: 549.
Sigma: 299.
Signa sensibilia: 18.
Simon, Th.: v. Binet-Simon: 280 (nota 3), 460.
Simpatico: 361, 362, 363.
Sims: 264, 266.
Simultaneo, metodo: 187.
Sincretismo indifferenziato: 475.
Singh: 464.
Sinistrero, V.: 28 (nota 6), 782, 800.
Sistema nervoso: 356-362.
Sistema preventivo: 72-73; Don Bosco, **212-213.**
Sistema repressivo: 72-73.
Sociale azione: gruppi, 650.
Sociale, comportamento: v. comportamento.
Socialismo: 62, 80.
Socialità: 2; Dewey, **226;** Agazzi, 231; Kerschensteiner, 232; Makarenko, 236; 387, 399, **449,** 594; nell'oratorio, 638; scuola, 780.
Socializzazione: 222; Dewey, **227;** Montessori, 230; Agazzi, 231; 449, **737-739, 744-745.**
Società intermedie: diritti educativi, 84; Chiesa, 88.
Sociogramma: 493.
Sociologismo: 94, **214-215,** 221; Dewey, **226;** Natorp, 232.
Sociometrico, reattivo: 660, 493.
Socrate: 112-113; 113 (nota 1), 114, 118, 713.
Sofisti: 111, 112, 114, 120.
Soggettivismo: bambino, 478; adolescente, 514.
Soggiorno: 627-631.
Soglia, legge: 357, **368-369.**
Sogno: 377, **436.**
Somaschi: 171.
Somatotipo: 566, 567.
Somatotonia: 569, 570.
Sonno: 421, 436.
Sovietica, educazione: v. Marxismo, v. Makarenko.
Sovietica, pedagogia: **235-236.**
Sparta: 117 (nota 3), **123,** 236.
Spearman, C.: 326-327, 574.
Spencer, H.: 16, 25, 47, **215,** 456.
Spengler, O.: 44.
Sperimentalismo: 225, 227, **330-333.**
Sperimentazione: 242, **247-249; schemi,** 249; **330-333.**
Spersonalizzazione: nel collegio, **608.**
Spielman: 268.
Spinoza, B.: 16.
Spirito, U.: 25, 240.
Sport, gruppi sportivi: **637, 648, 680, 683.**
Stadi dello sviluppo: 466-467, 503.
Spranger, E.: 449, 546, 550, 559; tipi e tratti, **573.**
Squadre, lavoro: 738.
Stalin: 236.
Stalnaker, J. M.: 263 (nota 2), 264, 265 (nota 4), 266.
Stanton: 273.
Starch: 251.
Statalismo educativo-scolastico: v. monopolio educativo-scolastico: 80, 116; Platone, 117; 117 (nota 3); Aristotele, 119; 122; Sparta, 123; Makarenko, 236.
Statistica: 293.
Stato: diritti e doveri educativi, **83-84; 116;** Scuola, **792.**
Statura, crescita: **468-469.**
Staudt, V. M.: 340 (nota 6).
Stefanini, L.: 78, 100, 241, 752.
Stenico: 559, 560.
Stenzel, J.: 238.
Stephenson: 326, 327.
Stern, W.: 456, 534 (e note 1 e 2).

Stevens, S. S.: 453, 566 (nota 40).
Stice, G. F.: 576 (nota 7).
Stimolo, (S): 339.
Stoicismo: Seneca, 128.
Storia: 103; Umanesimo, **159.**
Storia dell'educazione e della pedagogia: **94, 102-103.**
Storicismo: 67.
Stratton, G.: 326.
Streicher, M.: 678.
Stroboscopico, fenomeno: 373.
Strohal, R.: 705.
Strong: 531.
Strumentalismo: 225.
Struttura: 371, 373, 421, 430, 431; ristrutturazione 432.
Stuart, Rice: 273.
Studio di Ferrara: 163, 164.
Sublimazione: 394.
Successiva, educazione: 192.
Suedecor, G. W.: 321.
Sullivan: 387.
Sulpiziani: v. Oratoriani: 187.
Super: 529.
Superdotati: 579, **580-582.**
Superego: v. Freud, freudismo.
Suraci, A.: 239.
Sussidiarietà, principio: **84.**
Sviluppo: **461**; fisico **462**; **472**; pubertà, **473**; psichico, **475.**
Symonds, P. M.: 393 (nota 4), 394 (nota 5), 516.
Tabula rasa: 18, 68, **179** (Locke).
Tabulazione dei dati: 294.
Taft, R.: 273.
Taine, I.: 456.
Talamica, teoria: **405.**
Talamo, F.: 800.
Tanner: 469.
Tecnica educativa: 18, **93, 95.**
Temperamento: 354, **446, 559**; Kretschmer, **565**; Sheldon, **568**; scala di temperamenti, **559**; 570.
Temperanza: 700.
Tendenza: v. anche comportamento tendenziale-affettivo: **382-396,** 398, 427, 430, 439.
Tendenza centrale: 296, 298.
Tensione psicologica: 438.
Tentativi ed errori: 417.
Teologia dell'educazione: 9, 21 (nota 7), 31 (nota 7), 71 (nota 6), **94,** 97, 135.
Terman, L.: 581.
Terrori notturni: 588.
Tertulliano: 138, **139.**
« Testa ben fatta »: 68, 70, 176.
Tests: v. anche reattivi: circolo vizioso, 255; di intelligenza, **279-282**; di personalità, **283-285**; di giudizio, 286; proiettivi, **287,** 459.
Testurale, aspetto: 567.
Thomson, G.: 326, 463 (nota 6), 469 (nota 2).
Thorndike, E. L.: 273, 326, 417, 428 (e nota 5), 460, 538, 541.
Thurstone: 327, 328, 574.
Tics: 590.
Tiedeman: 456.
Tilton: 538, 541.
Timico, ormone: 363.
Tinker, M. A.: 334.
Tipo psicologico: Ferrière, **229**; **544-545, 546**; classificazione. **548-549.**
Tipologia: 377, 449, 540, 543, 544; classificazione, **546**; somatiche, **547-549**; psichiche, **550-557.**
Tiroide: 363, **364.**
Tissier: 678.
Titoli, valore legale: 795.
Titone, R.: 241, 758.
Tolman: 418, 443.
Tolstoj, L.: 62, 233, 686.
Tommaso d'Aquino, (S.): 18 (e nota 1), 26 (e nota 2), 28, 34 (nota 1), 60 (nota 1), **155.**
Toops, H. A.: 278.
Torgerson: questionario, 286.
Toth Tihamer: 707.
Tovajera, M.: 800.
Traccia: **421-424,** 435.
Traditio symboli: 137.
Tradizionalismo: v. Scuola tradizionale.
Tradizionale, scuola: **712.**
Tradizione: 124.
Transfer: 415, **428.**
Trasher, F.: 244 (nota 2).
Tratto: **448, 544, 545, 550; 569-570, 571-576,**
Traversari, A.: 167.
Tredgold, A. F.: 583 (nota 7).
Tripsichismo: 115.
Trivio e quadrivio: 154 (nota 6).
Trost, F.: 704.
Tucker, W. B.: 328, 566 (nota 40).
Twila, N.: 272 (nota 6).
Tyron: 353.
Tyrs: 678.
Umanesimo: 44; Sofisti, **111**; 166, 177, 780; — **classico,** 104, 111, 119, 120, 156, 169; — cristiano, **167**; — **formale,** 111; 112, **169, 172**; — **tecnico, 104.**
Umanesimo-Rinascimento: 104, 121; influsso di Quintiliano, 129; 130, **156-176.**
Umanitarismo: Mazzini, 208.
Unesco: 714, 782.
Unico, caso o gruppo: 249.
Unità, metodo: 732, **736.**
Unità dell'educazione: Rosmini, **211.**
Università: 152 (e nota 5), 169.
Uomo: 9, 17; spirito incarnato, 48, 54; 69; ideale greco, **106.**
Vagabondaggio: 591.
Validità: dell'osservazione, **246**; dei reattivi, **255.**

Valori: 36, 50, 63, 87; Grecia, **106**; Socrate, 112; Dévaud, **234**; 427, 449; adolescenza, **503**; **512, 691, 692.**
Van Der Horst: 563.
Van Omer, E. B.: 421.
Valorizzazione: principio, **50**, 55, 70, 76.
Vangelo, pedagogia: **133** (e nota 1), 154, **213.**
Variabile-variabilità: unica, **248**; variabilità, 299, 536, **537-538.**
Varianza, analisi: **257-258**; analisi, **321-322.**
Vegio, M.: 25, 158, **161, 167.**
Ventura, L.: 239.
Verbalismo: **490.**
Verga, A.: 583 (nota 8).
Vergani, O.: 591 (nota 18).
Vergerio, P. P.: 157, **161.**
Verlaine: 443.
Vernon, P. E.: 261 (nota 5), 266, 285, 335, 448, 497.
Vico, G. B.: verum est factum 55; 719.
Vidari, G.: 94, 240, 758.
Viglietti, M.: 289 (nota 1), 453.
Villaggio dei Fanciulli: **622.**
Vincent, L.: 549 (e note 11 e **12**).
Vineland: Scala di maturità sociale, 286.
Vinette, R.: 100.
Viola, G.: 548 (e note 9 e 10), 558, 559.
Viollet, J.: 705.
Viotto, P.: 26 (nota 1).
Virtù: v. areté: 106, **155.**
Virtù: **26**; — **cardinali**, 40; Platone, 115; Aristotele, 118; S. Tommaso, 155; — **etiche e dianoetiche**, 118; — **morali**, 9, 26, 31 (nota 7), **34-35, 39-40** classificazione, 40.
Virtus Christiana: **134.**
Visalberghi, A.: 289 (nota 1).
Viscerotonia: **569, 570.**
Vittorino da Feltre: 25. 163. 164. **165.**
Vives, L.: 76, **174.**
Vocazione: **529-531.**
Volontà: **439-442**; fanciullo, **491**; **691.**
Volontà generale: **191.**
Volontà di potenza: **587.**
Volpicelli, L.: 239, 241.
Voltaire: 188, 189, 190.
Von Braken, H.: 450 (nota 3).
Voti scolastici: soggettività, **251.**
Wagner, R.: 268 (e nota 1).
Wallenstein: 703.
Walker, H. M.: 320 (nota 1).
Wallin Wallace, J. E.: 565 (nota 11).
Walters, A.: 450 (nota 3).
Warner: 415.
Warren, H. C.: 445, 556.
Washburne, C.: 735.
Watson: **339**, 445, 458, 460, 480, 541.
Watts, A. F.: 260 (nota 4).
Waverly, M.: 279 (nota 2).
Weber: 369.
Wechsler, D.: 538.
Weinberg: 266.
Weitsman: 519.
Wertheimer: 372, 459.
Wesman, A. G.: 276 (nota 1).
Westphal, K.: tipi, **562.**
Wiersma, E.: **551-552** (e nota 16).
Wilderspin, S.: 209.
Willmann, O.: 28 (nota 6), 238, 758.
Windelband, W.: 232.
Winnetka, piano: **735.**
Wiseman: 263 (nota 1), 266.
Wissler: 326.
Witty, P.: 580 (nota 2).
Wolff, Ch.: 336.
Wonderlich: 268.
Woodward, W. H.: 240.
Woodworth, R. S.: 453.
Wundt, W.: 215, 336, 337.
Würzburg, scuola: 380.
Wilie: 275.
Wyneken, G.: 717.
Yates, A.: 260 (nota 4), 266.
Yerkes: 280, 443.
Yoakum: 268.
Zaccaria, A. M. (S.): **171.**
Zadou-Naisky, G.: 291 (nota 5).
Zanobini, G. e L.: 800.
Zaragüeta, J.: 100, 703.
Zarncke, R.: 485, 496.
Zavalloni, R.: 441, (nota 2), 442 (nota 3), 586 (nota 12), 593.
Zazzo, R.: 281 (nota 7), 308 (nota 2), 469, 541.
Zecca, G.: 481.
Zeigarmik: 421, 422.
Zigosi: 348.
Ziller, T.: 205.
Zingg, R.: 464.
Zubin, J.: 323 (nota 2).
Zunini, G.: 243 (nota 1), 340 (nota 6), 369, 453.

INDICE DELLE MATERIE

Presentazione . . . . . *pag.* 7
Piano del primo volume . . . . . » 10

PARTE PRIMA

FONDAMENTI FILOSOFICI, STORICI, METODOLOGICI

1.

PRINCIPI DI FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE

di *Pietro Braido*

CONCETTI INTRODUTTIVI . . . . . *pag.* 13
1. Dal fatto alla teoria . . . . . » 13
2. Filosofia dell'educazione: concetto e problemi . . . . . » 16

Cap. I - IL RAPPORTO EDUCATIVO . . . . . » 20
1. Il problema . . . . . » 20
2. Excursus historicus . . . . . » 23
3. Soluzione della questione . . . . . » 24
a) Possibilità dell'educazione . . . . . » 24
b) Necessità dell'educazione . . . . . » 26
c) Limiti dell'educazione . . . . . » 27
d) Limiti temporali dell'educazione . . . . . » 28

Cap. II - IL FINE DELL'EDUCAZIONE . . . . . » 30
1. Il problema . . . . . » 30
2. Opinioni . . . . . » 30
3. Soluzione realistica e spiritualistica. Due ipotesi . . . . » 31
4. La soluzione . . . . . » 33

Cap. III - GLI « ASPETTI » FONDAMENTALI DELL'EDUCAZIONE . . . » 36
1. L'educazione morale e le sue articolazioni o parti integranti . » 36
2. I momenti dell'educazione . . . . . » 38
3. L'organismo delle virtù fine dell'educazione morale . . . » 40
4. Le « articolazioni » dell'educazione (morale) integrale . . . » 41

Cap. IV - Il metodo pedagogico-didattico . . . . . pag. 45
1. Il problema filosofico del metodo pedagogico-didattico . . . » 45
2. Soluzione realistico-spiritualistica . . . . . » 47
3. I principi primi del metodo . . . . . » 48
a) Il principio della valorizzazione . . . . . » 48
b) Il principio dell'incarnazione . . . . . » 50
c) Il principio dell'armonia dinamica e dell'attivismo . . . » 51

Cap. V - Le antinomie dell'educazione . . . . . » 53
1. Autoeducazione e eteroeducazione . . . . . » 54
2. Autorità e libertà . . . . . » 55
3. Cultura materiale e cultura formale . . . . . » 59
4. Educazione negativa e educazione positiva: pedocentrismo o no » 60
5. Pedagogia dell'interesse e pedagogia dello sforzo . . . . » 62
6. Attivismo e passivismo . . . . . » 63

Cap. VI - Gli agenti dell'educazione. Diritti e doveri educativi » 65
1. I diritti dell'educando . . . . . » 65
2. I diritti dei genitori e della famiglia . . . . . » 66
3. Lo Stato e l'educazione . . . . . » 66
4. Gli educatori. Diritti naturali e doveri etici professionali . . » 67
5. La Chiesa e il diritto educativo . . . . . » 69

Cap. VII - Epistemologia pedagogica . . . . . » 70
1. Il problema . . . . . » 70
2. Educare e sapere . . . . . » 70
3. Il sistema delle scienze pedagogiche . . . . . » 72
4. La pedagogia come scienza poietica dell'educazione . . . » 73
Indicazioni bibliografiche . . . . . » 75

2.
LINEAMENTI DI STORIA DELLA PEDAGOGIA
di *Mario Simoncelli*

Introduzione . . . . . pag. 81

Cap. I - La paideia greca . . . . . » 83
1. Cultura, pedagogia, educazione greca . . . . . » 84
2. Omero e l'educazione greca . . . . . » 85
3. Umanesimo sofista . . . . . » 86
4. Umanesimo socratico . . . . . » 86
5. Cultura filosofica e educazione sociale platonica . . . . » 87
6. Aristotele . . . . . » 89
7. Pedagogia e cultura retorica - Isocrate . . . . . » 90
8. Conclusioni sull'educazione greca . . . . . » 91
9. La parentesi spartana . . . . . » 92

Cap. II - Humanitas romana . . . . . » 93
1. Cultura, pedagogia, educazione romana . . . . . » 93

2. L'orator . . . . . pag. 94
3. Cicerone e il programma culturale dell'Humanitas . . . » 95
4. Seneca e l'educazione morale . . . . . » 96
5. Quintiliano e la metodologia pedagogico-didattica . . . . » 96

Cap. III - Cristianesimo e pedagogia . . . . . » 98
1. Ciò che la filosofia non potè dare . . . . . » 98
2. Pedagogia del Vangelo e pedagogia cristiana . . . . . » 99
3. La Chiesa educatrice dell'umanità . . . . . » 101
4. Educazione e scuola nei primi secoli del Cristianesimo . . » 102
a) Chiesa e famiglia . . . . . » 102
b) La scuola e i classici . . . . . » 102
c) Scuole monastiche e scuole catechetiche superiori . . . » 103
d) Opera educatrice integrale . . . . . » 104
5. L'opera della Chiesa e la cultura nel Medioevo . . . . » 105
a) La crisi dei secoli VI-VIII . . . . . » 105
b) Rinascita carolingia . . . . . » 106
c) Il clero e la scuola . . . . . » 106
d) L'Università . . . . . » 108
e) La Cavalleria . . . . . » 109
f) Pedagogia medioevale . . . . . » 109

Cap. IV - Pedagogia umanistico-rinascimentale . . . . . » 111
1. Classicismo e umanesimo . . . . . » 111
2. Cultura e educazione umanistica . . . . . » 112
3. Teorici della pedagogia umanistica . . . . . » 113
4. Scuole e educatori . . . . . » 115
5. Umanesimo e pedagogia cattolica . . . . . » 117
a) Umanesimo o Cristianesimo? . . . . . » 117
b) La Compagnia di Gesù . . . . . » 118
c) S. Giuseppe Calasanzio e le Scuole Pie . . . . . » 120
d) Altri rappresentanti della pedagogia cattolica . . . . » 121
6. Reazione alla decadenza umanistica . . . . . » 121

Cap. V - Realismo e disciplinarismo pedagogico . . . . . » 124
1. La corrente realistica in pedagogia . . . . . » 124
a) Scienza e pedagogia . . . . . » 124
b) Amos Comenius . . . . . » 126
c) John Locke . . . . . » 127
2. Pedagogia disciplinare . . . . . » 130
a) Razionalismo cartesiano . . . . . » 130
b) Oratoriani e portorealisti . . . . . » 131
c) Fénelon . . . . . » 132
d) S. G. B. de La Salle e i Fratelli delle Scuole Cristiane . . » 133

Cap. VI - Dall'illuminismo al romanticismo pedagogico . . . » 135
1. Gian Giacomo Rousseau . . . . . » 135
a) Il pensiero sociale . . . . . » 136
b) La dottrina pedagogica . . . . . » 137

2. Enrico Pestalozzi . . . . . *pag.* 140
3. Federico Froebel . . . . . » 142
4. A. Necker de Saussure . . . . . » 145
5. Padre Gregorio Girard . . . . . » 146
6. G. F. Herbart e la pedagogia scientifica . . . . . » 147
7. Il B. Marcellino Champagnat e i Fratelli Maristi . . . . » 150

Cap. VII - PEDAGOGISTI E EDUCATORI DEL RISORGIMENTO ITALIANO . . » 152
1. Giuseppe Mazzini . . . . . » 152
2. Ferrante Aporti e gli asili d'infanzia in Italia . . . . . » 153
3. Raffaello Lambruschini . . . . . » 154
4. Antonio Rosmini . . . . . » 155
5. San Giovanni Bosco e il metodo preventivo . . . . . » 156
6. Il positivismo pedagogico . . . . . » 159

Cap. VIII - SCUOLA E PEDAGOGIA NEL SECOLO XX . . . . . » 162
1. Reazione al positivismo. La pedagogia idealistica . . . . » 162
2. Attivismo pedagogico . . . . . » 164
3. Il maestro dell'attivismo americano: John Dewey . . . » 167
4. Adolfo Ferrière, apostolo della scuola attiva . . . . . » 171
5. Educazione attiva in Italia. Maria Montessori . . . . » 172
6. Rosa e Carolina Agazzi . . . . . » 172
7. Giorgio Kerschensteiner e l'attivismo oggettivo . . . . » 173
8. Attivismo cristiano. A. Manjon e E. Dévaud . . . . . » 174
9. Pedagogia sovietica. A. S. Makarenko . . . . . » 176
Indicazioni bibliografiche . . . . . » 180

3.
ELEMENTI DI METODOLOGIA DELLA RICERCA PSICO-PEDAGOGICA
di *Luigi Calonghi*

Introduzione: MOMENTI E METODO DELLA RICERCA SCIENTIFICA . . *pag.* 187
1. L'osservazione . . . . . » 188
a) Osservazione empirica . . . . . » 189
b) Osservazione sistematica . . . . . » 190
2. L'esperimento . . . . . » 193
a) Variabile unica . . . . . » 193
b) Schemi di esperimenti . . . . . » 194

Sezione prima: STRUMENTI E PROCEDIMENTI DI DESCRIZIONE DEI FATTI PSICO-PEDAGOGICI . . . . . » 195

Cap. I - I REATTIVI . . . . . » 196
1. La docimologia . . . . . » 196
2. Il concetto di « reattivo » . . . . . » 198

3. Fasi di costruzione di un reattivo e sue proprietà . . . . *pag.* 200
a) Validità . . . . . » 200
b) Fedeltà . . . . . » 202
c) Requisiti pratici . . . . . » 204
4. Uso dei reattivi . . . . . » 204
5. Limiti dei reattivi . . . . . » 205

Cap. II - I SAGGI . . . . . » 207
1. Concetto . . . . . » 208
2. Validità dei saggi . . . . . » 208
3. Fedeltà della correzione . . . . . » 209

Cap. III - IL COLLOQUIO . . . . . » 213
1. Validità e fedeltà di questo strumento . . . . . » 213
2. Il tipo di informazione fornito . . . . . » 215
3. Condizioni d'uso . . . . . » 216

Cap. IV - IL QUESTIONARIO . . . . . » 219
1. I limiti del questionario . . . . . » 220
2. Usi del questionario . . . . . » 221

Cap. V - VALUTAZIONE DEI VARI ASPETTI DELLA PERSONALITÀ . . . » 224
VALUTAZIONE DELL'INTELLIGENZA . . . . . » 224
VALUTAZIONE DELLA PERSONALITÀ . . . . . » 229
1. Validazione delle prove . . . . . » 229
2. Reattivi di personalità . . . . . » 230
3. Scale di giudizio . . . . . » 230
4. Tests proiettivi . . . . . » 231

VALUTAZIONE SCOLASTICA . . . . . » 232
1. Strumenti per la valutazione del profitto . . . . . » 233
2. Scuola e orientamento . . . . . » 235
3. Controllo del profitto e didattica . . . . . » 235

Sezione seconda: ELABORAZIONE STATISTICA DEI RISULTATI . . . » 237

Cap. I - STATISTICA DESCRITTIVA . . . . . » 239
1. Tabulazione dei dati . . . . . » 239
2. Rappresentazione grafica delle frequenze . . . . . » 241
3. Misurazione della Tendenza centrale . . . . . » 243
4. Misure di variabilità . . . . . » 247

Cap. II - LA POSIZIONE DEI SINGOLI RISULTATI . . . . . » 251
1. Punti tipici . . . . . » 251
a) Trasformazione in punti tipici . . . . . » 251
b) Punti tipici normalizzati . . . . . » 254
2. Quartili, decili, centili . . . . . » 260

Cap. III - Correlazioni, inferenza statistica, analisi della varianza e analisi fattoriale . . . . . pag. 265
1. Le correlazioni . . . . . » 265
a) Tipi di coefficienti . . . . . » 266
b) Interpretazione dei coefficienti . . . . . » 268
2. Inferenza statistica . . . . . » 268
a) Determinazione e descrizione della popolazione statistica . » 268
b) Scelta del campione . . . . . » 269
c) Passaggio dal campione alla popolazione . . . . . » 270
3. Analisi della varianza e della covarianza . . . . . » 272
a) Analisi della varianza . . . . . » 272
b) Analisi della covarianza . . . . . » 274
4. Analisi fattoriale . . . . . » 275
a) Molteplicità e senso dei fattori . . . . . » 276
b) Diversità di metodi e di risultati . . . . . » 277
c) Applicazioni e risultati . . . . . » 279
Conclusione . . . . . » 280
Appendice . . . . . » 284
Indicazioni bibliografiche . . . . . » 286

PARTE SECONDA

PSICOLOGIA GENERALE, EVOLUTIVA, DIFFERENZIALE

1.

ELEMENTI DI PSICOLOGIA SPERIMENTALE

di *Pier Giovanni Grasso*

Introduzione: Sviluppo, natura e metodo della psicologia scientifica . . . . . pag. 291
1. Gli inizi . . . . . » 292
2. La reazione « oggettivistica » del Behaviorismo . . . . . » 293
3. Definizione e divisione della psicologia . . . . . » 294
4. Quadro sistematico della trattazione . . . . . » 296

Sezione prima: Gli aspetti o fasi fondamentali della condotta . » 297

Cap. I - Condizionatori biologici della vita psichica . . . . » 298
1. Il condizionatore ereditario . . . . . » 298
a) Le leggi di Mendel . . . . . » 298
b) L'interpretazione cromosomica . . . . . » 300
c) Ereditarietà psichica . . . . . » 302
2. Il condizionamento nervoso . . . . . » 304
a) Il flusso nervoso e la sua trasmissione . . . . . » 305
b) Il sistema nervoso autonomo . . . . . » 307
3. Il condizionamento endocrino . . . . . » 308

Cap. II - La fase percettiva . . . . . pag. 311
1. I diversi campi sensoriali e le condizioni fisiche dell'attività percettiva . . . . . » 311
2. Il campo sensoriale visivo . . . . . » 313
a) Il punto di vista statico: la « forma » . . . . . » 313
b) Il punto di vista cinetico: impressione di movimento . . » 318
c) Il punto di vista dinamico: impressione di causalità . . » 319

Cap. III - La fase rappresentativa . . . . . » 321
1. La rappresentazione nell'immagine . . . . . » 321
2. La rappresentazione concettuale . . . . . » 323

Cap. IV - La fase tendenziale . . . . . » 326
1. La tendenza nasce dal bisogno . . . . . » 326
2. I bisogni e le tendenze fondamentali . . . . . » 327
a) Sul piano psico-fisiologico . . . . . » 328
b) Sul piano psico-sociale . . . . . » 329
c) Sul piano spirituale . . . . . » 330
3. La situazione di conflitto e di frustrazione . . . . . » 331
a) I casi tipici di situazioni di conflitto . . . . . » 331
b) La frustrazione e i suoi effetti costruttivi e distruttivi . . » 333
c) Conclusioni generali sui meccanismi psicologici di difesa . » 336

Cap. V - La fase affettivo-emotiva . . . . . » 338
1. L'affettività . . . . . » 338
2. Le reazioni emotive . . . . . » 340
a) Natura e tipi di emozioni . . . . . » 340
b) Teorie sulla natura delle emozioni . . . . . » 342
c) Significato e funzione delle reazioni emotive . . . . » 343
d) Il controllo degli stati emotivi . . . . . » 343

Cap. VI - La fase operativa . . . . . » 344

Sezione seconda: Le principali forme di condotta . . . . . » 345

Cap. I - Le condotte innate. Riflessi e istinti . . . . . » 346
1. I riflessi . . . . . » 346
2. Gli istinti . . . . . » 347
a) Caratteristiche della reazione istintiva . . . . . » 347
b) Interpretazioni della condotta istintiva . . . . . » 348

Cap. II - Le condotte acquisite . . . . . » 350
1. La memoria . . . . . » 350
2. L'apprendimento . . . . . » 351
a) Forme di apprendimento per associazione . . . . » 351
b) Teorie dell'apprendimento . . . . . » 352
c) Le leggi della formazione delle associazioni o delle sintesi » 354
d) La riproduzione o evocazione delle tracce . . . . . » 356
e) L'oblio . . . . . » 358

Cap. III - L'AUTOMATIZZAZIONE DELLE CONDOTTE ACQUISITE. LE ABITUDINI . . . . . pag. 361
1. Caratteristiche fondamentali dell'abitudine . . . . . » 362
2. Alcuni principi psicologici sulla formazione e distruzione degli abiti . . . . . » 362
3. Il « transfer » dell'apprendimento e delle abitudini . . . . » 364

Cap. IV - LE CONDOTTE INTELLIGENTI . . . . . » 367
1. Definizioni e distinzioni . . . . . » 367
2. Natura del processo intellettivo . . . . . » 368
3. Valore e dinamismo dell'ipotesi . . . . . » 368
4. Il ragionamento . . . . . » 369

Sezione terza: I LIVELLI DELLA CONDOTTA E LA LORO SINTESI. LA PERSONALITÀ . . . . . » 371

Cap. I - L'INCONSCIO . . . . . » 372
1. Esistenza dell'inconscio . . . . . » 372
2. Natura dell'inconscio . . . . . » 373

Cap. II - L'ATTENZIONE E LA TENSIONE PSICHICA . . . . . » 375
1. L'attenzione . . . . . » 375
2. La tensione psicologica . . . . . » 376
3. La condotta volontaria . . . . . » 376
a) L'atto volontario in senso largo . . . . . » 376
b) La volontà in senso stretto . . . . . » 377
4. Condotta istintiva animale e condotta razionale umana . . » 380

Cap. III - LA PERSONALITÀ, SOGGETTO DELLA CONDOTTA UMANA . . » 383
1. Definizioni della personalità . . . . . » 383
2. Personalità, temperamento e carattere . . . . . » 384
3. Alcune teorie sulla struttura e lo sviluppo della personalità » 385
a) Freud e la psicanalisi . . . . . » 385
b) Allport e l'autonomia funzionale dei motivi . . . . » 386
4. Personalità e fattori sociali (famiglia) . . . . . » 387
5. Verso una teoria spiritualistica della personalità . . . . » 388
Indicazioni bibliografiche . . . . . » 391

2.
PSICOLOGIA DEL FANCIULLO E DELL'ADOLESCENTE
di *Gérard Lutte*

Introduzione . . . . . pag. 395

Cap. I - NOZIONI GENERALI . . . . . » 396
1. Definizione . . . . . » 396
2. Visione panoramica della storia e dei sistemi . . . . . » 396
3. Metodi della psicologia del fanciullo e dell'adolescente . . . » 398
4. Caratteri dello sviluppo . . . . . » 399

5. Fattori dello sviluppo . . . . . *pag.* 400
6. Stadi . . . . . » 402
7. Significato dell'infanzia e dell'adolescenza . . . . . » 403

Cap. II - Sviluppo fisico e fisiologico . . . . . » 404
1. Il peso e la statura . . . . . » 404
2. Pubertà fisiologica . . . . . » 406

Cap. III - Sviluppo psichico da zero ai sei anni . . . . . » 409
1. Il comportamento dal punto di vista motorio . . . . . » 409
2. Il comportamento dal punto di vista conoscitivo . . . . » 410
3. Il comportamento dal punto di vista tendenziale e affettivo . » 411
4. Il comportamento dal punto di vista sociale . . . . . » 413
5. Il comportamento dal punto di vista morale . . . . . » 414
6. Il comportamento dal punto di vista religioso . . . . » 415

Cap. IV - Sviluppo psichico dai sei agli undici anni . . . . » 416
1. Il comportamento dal punto di vista conoscitivo . . . . » 416
2. Il comportamento dal punto di vista tendenziale e affettivo . » 419
3. Il comportamento dal punto di vista sociale . . . . . » 419
4. Il comportamento dal punto di vista morale . . . . . » 422
5. Il comportamento dal punto di vista religioso . . . . » 424

Cap. V - Introduzione allo studio dello sviluppo psichico dagli undici anni all'età adulta . . . . . » 425
1. « Crisi dell'adolescenza », « Seconda nascita » . . . . . » 427
2. La « scoperta dell'io » o la « nascita di un nuovo io » . . . » 429
3. La « scoperta dei valori ». « Età dell'ideale » . . . . . » 432

Cap. VI - Gli aspetti del comportamento dell'adolescente . . » 433
1. Il comportamento dal punto di vista conoscitivo . . . . » 433
2. Il comportamento dal punto di vista tendenziale e affettivo . » 436
3. Il comportamento dal punto di vista sociale . . . . . » 438
4. Il comportamento dal punto di vista morale . . . . . » 441
5. Il comportamento dal punto di vista religioso . . . . » 442
6. Lo sviluppo dal punto di vista vocazionale . . . . . » 443
Conclusione . . . . . » 445
Indicazioni bibliografiche . . . . . » 446

3.
ELEMENTI DI PSICOLOGIA DIFFERENZIALE
di *Manuel Gutierrez*

Cap. I - Problemi generali . . . . . *pag.* 449
1. Concetto e sviluppo storico . . . . . » 449
2. Studio delle differenze: Variazioni interindividuali e eterogeneità . . . . . » 451
a) Variabilità . . . . . » 451
b) Eterogeneità . . . . . » 452

3. Le cause delle differenze: Eredità e ambiente . . . . . *pag.* 453
4. Quadro generale . . . . . » 454

Cap. II - Lo STUDIO DEL TIPO: LE TIPOLOGIE . . . . . » 456
1. Sul concetto di tipo . . . . . » 456
2. Le tipologie . . . . . » 458
Tipologie somatiche . . . . . » 458
1. La Scuola Costituzionalistica Italiana . . . . . » 459
2. La Scuola Morfologica Francese . . . . . » 459
Tipologie psichiche . . . . . » 460
La caratterologia di R. Le Senne . . . . . » 460
a) I precedenti offerti da Heymans e Wiersma . . . . » 460
b) L'elaborazione di Le Senne . . . . . » 461
Tipologie somatopsichiche . . . . . » 454
1. Biotipologia di N. Pende . . . . . » 464
2. Tipologia di E. Kretschmer . . . . . » 468
3. Tipologia di W. H. Sheldon . . . . . » 472

Cap. III - Lo STUDIO DEI TRATTI . . . . . » 477
1. I tratti in G. W. Allport . . . . . » 478
2. I tratti in H. J. Eysenck . . . . . » 479
3. I tratti in R. B. Cattell . . . . . » 480

Cap. IV - LE DEVIAZIONI DALLA NORMA . . . . . » 481
1. Deviazioni nella sfera intellettiva . . . . . » 482
a) I superdotati intellettuali . . . . . » 482
b) I deficienti mentali . . . . . » 485
2. Deviazioni nella sfera affettivo-volitiva . . . . . » 486
a) I problemi della personalità . . . . . » 487
b) I problemi della condotta . . . . . » 489
Indicazioni bibliografiche . . . . . » 491

PARTE TERZA

PROBLEMI DI METODOLOGIA EDUCATIVA E DIDATTICA

1.
PROBLEMI DI METODOLOGIA EDUCATIVA
di *Pietro Gianola*

Introduzione . . . . . *pag.* 495

Cap. I - FAMIGLIA EDUCATRICE . . . . . » 497
1. L'ambiente familiare . . . . . » 497
2. Preparazione e modi di influsso . . . . . » 499
3. Ambiente istruttivo, morale, religioso . . . . . » 501

Cap. II - Educazione collegiale . . . . . pag. 503
1. Premessa . . . . . » 503
2. L'internato . . . . . » 504
a) Pericoli e difetti . . . . . » 505
b) Pregi e vantaggi . . . . . » 507
c) Rimedi e cure . . . . . » 508
3. Il collegio di Don Bosco . . . . . » 510
4. Altre forme di educazione collegiale . . . . . » 511
5. Forme speciali . . . . . » 513
a) L'orfanotrofio . . . . . » 513
b) Colonie, soggiorni, campeggi . . . . . » 514

Cap. III - Movimenti e associazioni giovanili . . . . . » 517
1. Origine e validità . . . . . » 517
2. L'oratorio . . . . . » 519
3. L'Azione Cattolica Giovanile . . . . . » 522
4. Lo Scoutismo . . . . . » 524
5. Gruppi giovanili . . . . . » 526
6. Gruppi e associazioni interne . . . . . » 530

Cap. IV - Problemi di organizzazione esterna. La disciplina . . » 532
1. La « disciplina » . . . . . » 533
2. I fattori della disciplina . . . . . » 535
3. L'assistenza come presenza educativa . . . . . » 538
4. Comandi, correzioni, premi, castighi . . . . . » 542
5. Autoeducazione e autogoverno . . . . . » 544

Cap. V - Nozioni di educazione fisica . . . . . » 546
1. Principi d'igiene . . . . . » 548
2. La ginnastica . . . . . » 549
3. Lo sport . . . . . » 551
4. Il giuoco . . . . . » 552
5. Problemi educativi comuni . . . . . » 554

Cap. VI - Educazione morale e religiosa. Principi e mezzi pratici » 556
1. Principi generali . . . . . » 556
2. Formazione della coscienza morale . . . . . » 559
3. Formazione del sentimento morale . . . . . » 560
4. Educazione della volontà . . . . . » 562
5. Formazione del carattere e della personalità . . . . . » 563
6. Fini e momenti dell'educazione religiosa cristiana . . . . » 564
7. I mezzi dell'educazione religiosa . . . . . » 567
8. Virtù giovanili . . . . . » 568
a) dalla docilità alla prudenza . . . . . » 568
b) dalla lealtà alla giustizia . . . . . » 569
c) dall'impegno alla fortezza . . . . . » 569
d) dalla purezza alla temperanza . . . . . » 570
e) la regina delle virtù giovanili . . . . . » 570
Indicazioni bibliografiche . . . . . » 573

2.

PROBLEMI DI METODOLOGIA DIDATTICA

di *Renzo Titone*

Cap. I - L'EDUCAZIONE INTELLETTUALE . . . . . *pag.* 579

1. Concetto e funzione dell'educazione intellettuale . . . . » 579
2. Fattori dell'educazione intellettuale . . . . . » 580
3. Principi metodologici generali . . . . . » 581

Cap. II - SIGNIFICATO E STORIA DEL RINNOVAMENTO DIDATTICO CONTEMPORANEO . . . . . » 582

1. Tradizionalismo o attivismo? . . . . . » 582
2. Maturazione storica del movimento . . . . . » 583
3. Principi fondamentali dell'educazione nuova . . . . . » 586

Cap. III - ORIENTAMENTI FONDAMENTALI DEL MOVIMENTO DIDATTICO CONTEMPORANEO . . . . . » 589

1. Didattica intuitiva . . . . . » 589
2. Didattica puerocentrica . . . . . » 590
3. Didattica unitaria . . . . . » 591
4. Didattica individualizzatrice . . . . . » 593
5. Didattica socializzatrice . . . . . » 595
6. Giudizio sulla didattica contemporanea . . . . . » 598

Cap. IV - LINEAMENTI GENERALI DI DIDATTICA ATTIVA . . . . . » 599

1. Fisionomia di una classe attiva . . . . . » 599
2. Individualizzazione del metodo . . . . . » 600
3. La socializzazione didattica . . . . . » 602

Cap. V - LA LEZIONE . . . . . » 604

1. Orientamento iniziale . . . . . » 604
2. Ricerca e analisi . . . . . » 605
3. Sintesi finale . . . . . » 606
4. Esemplificazione . . . . . » 606
5. L'esercizio del sapere . . . . . » 607

Cap. VI - ATTIVITÀ CULTURALI GIOVANILI . . . . . » 610

1. Forme scolastiche di partecipazione attiva . . . . . » 610
2. Metodologia dello studio individuale . . . . . » 611

Indicazioni bibliografiche . . . . . » 614

3.

ORGANIZZAZIONE E LEGISLAZIONE DELLA SCUOLA

di *Vincenzo Sinistrero*

Cap. I - Pedagogia e organizzazione della scuola . . . . . *pag.* 618

1. Quadro dell'ordinamento scolastico . . . . . » 619
   a) La scuola materna . . . . . » 619
   b) L'istruzione dell'obbligo . . . . . » 620
   c) La scuola elementare . . . . . » 621
   d) La scuola degli 11-14 anni . . . . . » 622
   e) La scuola secondaria superiore . . . . . » 623
2. Gli esami . . . . . » 627
3. L'ordinamento amministrativo . . . . . » 629
4. Elementi integrativi dell'ordinamento scolastico . . . . » 629
5. La scuola-organismo e i suoi caratteri . . . . . » 630

Indicazioni bibliografiche . . . . . » 635

Cap. II - Pedagogia e legislazione della scuola . . . . . » 638

1. Legislazione canonica e concordataria . . . . . » 639
2. La Costituzione della Repubblica e la scuola . . . . . » 640
3. Figure giuridiche di scuola . . . . . » 643
   a) La scuola detta paterna . . . . . » 644
   b) La scuola detta privata . . . . . » 644
   c) La scuola detta dipendente dall'Autorità Ecclesiastica . . » 645
   d) La scuola per ecclesiastici . . . . . » 645
   e) La scuola detta statale, come pubblico servizio . . . » 645
   f) La scuola dotata di parità . . . . . » 647

Indicazioni bibliografiche . . . . . » 653

Tavola I . . . . . » 657
Tavola II . . . . . » 659
Tavola III . . . . . » 660
Tavola IV . . . . . » 662

Indice analitico . . . . . » 665
Indice delle materie . . . . . » 682

VISTO PER LA CONGREGAZIONE SALESIANA

SAC. VINCENZO MIANO

ROMA, 12 SETTEMBRE 1959

VISTO NULLA OSTA ALLA STAMPA

CAN. LUIGI MONETTI, REV. DEL.

TORINO, 25 OTTOBRE 1959

IMPRIMATUR

CAN. PIO BATTIST PROV-VIC. GEN.

TORINO, 25 OTTOBRE 1959

FINITO DI STAMPARE
IL 3 NOVEMBRE 1959
PRESSO LA TIPOGRAFIA APPIANO
IN TORINO