COLLANA PEDAGOGICA "D. BOSCO"
SERIE PRIMA · VOLUME II

C. LEONCIO DA SILVA

PEDAGOGIA
SPECIALE PRATICA

I

L'EDUCANDO

SOCIETÀ EDITRICE INTERNAZIONALE

Volume 10°

C. Leoncio da Silva

PEDAGOGIA GENERALE SPECULATIVA

"L'EDUCAZIONE"

SOMMARIO

Introduzione. - Il sapere pedagogico.

Preliminari. - Definizione, fine, oggetto, fonti, metodo della Pedagogia.

Sezione prima: *L'educazione.*

Cap. I. - I concetti di educazione.

Cap. II. - I fondamenti integrali della educazione.

Sezione seconda:

Il Soggetto *dell'educazione.*

Cap. III. - I vari elementi educabili dell'uomo.

Cap. IV. - Gli individui e persone educabili.

Cap. V. - La natura umana educabile.

Sezione terza:

I fini *dell'educazione.*

Cap. VI. - I fini prossimi personali dell'educazione.

Cap. VII. - I fini remoti sociali dell'educazione.

Cap. VIII. - I fini soprannaturali dell'educazione.

Sezione quarta:

Gli agenti *dell'educazione.*

Cap. IX. - L'educando come agente della sua educazione.

Cap. X. - I coagenti personali dell'educazione.

Cap. XI. - I coagenti sociali dell'educazione.

Cap. XII. - I mezzi dell'educazione.

Sezione quinta:

La forma *dell'educazione.*

Cap. XIII. - L'educazione familiare o vita di famiglia.

Cap. XIV. - L'educazione collegiale o vita di collegio.

Cap. XV. - L'educazione sociale o vita di scuola e di società.

Epilogo.

I grandi principi dell'educazione.

La legge suprema dell'educazione.

A
III
3
BIBLIOTECA "MANFREDINI"

PEDAGOGIA

SPECIALE PRATICA

UNIVERSITÄTS-BIBLIOTHEK OSNABRÜCK

C. LEONCIO DA SILVA

PEDAGOGIA
SPECIALE PRATICA

I - L'EDUCANDO

« Affretti il Signore nella sua misericordia la compilazione di un trattato di pedagogia essenzialmente tomistico, il quale appunto perchè tale, nella vetusta sicurezza dei principi, risponda pure a quanto vi ha di legittimo nei progressi e nei bisogni della società moderna. *Non nova sed noviter* ».

D. F. Cerruti - *Dei princìpi pedagogici sociali di San Tommaso.* - S. A. I. D. Buona Stampa, Torino, 1915.

SOCIETÀ EDITRICE INTERNAZIONALE
TORINO MILANO GENOVA PARMA ROMA CATANIA

Ristampa Settembre 1951

Proprietà riservata
alla Società Editrice Internazionale di Torino

Stab. Grafico - L. Androetto - Via Montevideo 6 - Torino
(M. E. 24199)

AVVERTENZE DELL'AUTORE

« ... qui tu, o lettore, troverai molte buone considerazioni non facili a trovarsi altrove, come viceversa troverai altrove molte belle cose che qui non ci sono ».

S. Fr. di Sales - *Il Teotimo* - Ceria - S. E. I. pag. 12.

1. — È questo il secondo dei tre volumi di cui si costituirà tutta la *trattazione pedagogica.* Il 1° volume contiene la parte speculativa del problema educativo come scienza, e si intitola: *Pedagogia Generale Speculativa - L'Educazione.* Il 2° ed il 3° volume contengono la parte pratica del problema educativo piuttosto come arte e vengono chiamati: *Pedagogia Speciale Pratica* - Tomo 1°: *L'Educando* - Tomo 2°: *L'Educatore.*

2. — *La trattazione* vien condotta con criterio e preoccupazione scientifica (speculativa e pratica): perciò vuol mantenere le linee della sistemazione, rispettando posizioni e categorie, anche a costo di sminuzzare la compagine del fatto naturale, senza però falsarlo, nè creare situazioni artificiali solo per teorizzare. Non si cerchi perciò qui esposizione o critica-storica di ciò che hanno fatto o detto gli altri autori, i quali, conosciuti pure e consultati, entrano qui solo accidentalmente per chiarire o confermare posizioni od opinioni. Non si pretendano neppure lunghe e vivide digressioni parenetiche: non è questo il momento dell'esortazione per muovere i cuori e la volontà; è il momento dell'illuminazione e formazione

della mente, il momento della scienza, non della pratica, benchè sempre quella sia ordinata e caldamente destinata a questa.

3. — *Lo stile* od il linguaggio vuol essere scientificamente esatto, ma allo stesso tempo, facile e chiaro. Perciò molte volte entrano in conflitto gli interessi della espressione scientifica con quelli dell'espressione pratica e spesso, solo nella forma e non nel contenuto, si cedette più alla pratica che alla scienza, cioè si respinse apposta il termine e la frase tecnica, ricercata, cara e gradita agli scienziati e si preferì l'espressione comune più chiara e comprensibile purchè *esatta*. Molte questioni, infatti, nella rispettiva sede scientifica si vedono purificate e sceverate da molti elementi che pur l'accompagnano sempre nella realtà storica della vita e dell'educazione. Si credette più utile presentarle già così immischiate in questi elementi e fattori più pratici che teorici e perciò più educativi e più pedagogici. In fondo c'è il criterio dominante: la pedagogia non dev'essere impostata su piano filosofico ma su quello speculativo-scientifico, benchè non si riduca a scienza positivo-descrittiva e meno ancora a semplice arte.

4. — Inutile aggiungere che si è voluto far sempre e dappertutto *pedagogia cristiana*, anzi cattolica, unendo perciò gli apporti della ragione a quelli della Fede, seguendo in tutto gli insegnamenti o almeno le sapienti direttive dell'Angelico Dottore San Tommaso, in quella forma allo stesso tempo « profondamente umana e sublimemente divina » con cui Don Bosco ha trattato le cose della vita e dell'educazione che egli, — come ha sentenziato Pio XI — ha voluto sempre « completamente, profondamente e squisitamente religiosa ».

QUADRO SINOTTICO DELLA TRATTAZIONE

INTRODUZIONE

L'EDUCANDO

SEZIONE PRELIMINARE. - **La Conoscenza dell'educando.**

Cap. unico - Esigenze e risorse per la conoscenza dell'educando.

LA FORMAZIONE DELL'EDUCANDO

SEZIONE I. - **Il problema dell'educazione fisica.**

Cap. I. La teoria dell'educazione fisica.
Cap. II. La pratica dell'educazione fisica.

SEZIONE II. - **Il problema dell'educazione intellettuale.**

Cap. I. La formazione della mente.
Cap. II. L'istruzione della mente.

SEZIONE III. - **Il problema dell'educazione morale-religiosa.**

Cap. I. La formazione della Coscienza morale.
Cap. II. La formazione del Cuore.
Cap. III. La formazione della Volontà.
Cap. IV. La formazione del Carattere.
Cap. V. La formazione della Personalità.
Cap. VI. *Problemi particolari* di educazione morale.

Art. 1° - La formazione religiosa.
Art. 2° - La formazione estetica.
Art. 3° - Autorità e libertà nell'educazione.
Art. 4° - Il problema della purezza e la crisi dell'adolescenza.
Art. 5° - La vocazione e l'orientamento professionale.

SEZIONE IV. - **Il problema dell'educazione sociale.**

Cap. I. Principi e basi dell'educazione sociale.
Cap. II. La pratica dell'educazione sociale.

Conclusione.

INTRODUZIONE

« *Late fusum opus est et multiplex et prope cotidie novum et de quo nunquam dicta erunt omnia* ».

QUINTILIANO - *Inst. Orat.*, Lib. II, 14.

« *L'uomo non può formarsi se non per virtù dell'educazione* ».

KANT - *Pedagogia*, Introduz

« Più meraviglie compionsi nell'educazione di un'anima che nella creazione d'un mondo ».

TOMMASEO - *Pensieri sull'Educazione*, I, 1.

1. — Concetto. La Pedagogia viene generalmente intesa e trattata e come *scienza* e come *arte* dell'educazione. Noi, in un precedente studio, (1) l'abbiamo già presentata come *scienza* e l'abbiamo denominata *pedagogia generale.* Ora ci accingiamo a studiarla piuttosto come *arte* e la chiameremo *pedagogia speciale.*

L'abbiamo studiata come scienza non nel senso modernamente più comune di scienza descrittiva positiva, che ricerca e formula *le leggi* dei fatti di cui si occupa, ma nel senso di vera scienza speculativa, che indaga le ragioni, il perchè o *le cause* delle cose: *cognitio rerum per causas.*

Ma siccome le cause sono o *prossime o remote* ed alla filosofia si assegna generalmente lo studio delle cause remote, noi, volendo fare una scienza speculativa dell'educazione, dipendente ma distinta dalla filosofia, abbiamo considerato il problema educativo nella luce delle cause *prossime,* tenendo d'altra parte per fermo che queste non devono poi venir confuse con le leggi o costanti dei fatti, proprie delle scienze posi-

(1) C. LEONCIO DA SILVA, *Pedagogia Generale Speculativa:* L'Educazione. « Collana Pedagogica D. Bosco » Vol. 1, S. E. I. (*In corso di stampa*).

tive, descrittive, le quali limitano la loro indagine al *come* del fenomeno.

La Pedagogia così intesa riceve dalla filosofia, e, più precisamente, *dalla filosofia dell'educazione,* il problema educativo — l'uomo è educabile — già formulato per riflessione filosofica, e con esso i concetti particolari che lo costituiscono: concetto di natura umana educabile, di agente educativo, di fine dell'educazione, di forma dell'educazione.

La Pedagogia si impossessa e prende allora conoscenza profonda e ragionata di questo problema educativo e di questi concetti filosofici che rappresentano gli aspetti causali dell'educazione (causa materiale, efficiente, finale e formale) e approssimandoli (2) ai singoli fattori storici, empirici del fatto educativo, cerca, come compito scientifico speculativo *suo proprio,* di valutare, giustificare e sistemare questi fattori secondo quegli stessi rapporti causali. (3)

Stabilisce allora i princìpi *particolari* e perciò non più strettamente filosofici che determinano la soluzione adeguata del problema educativo e che costituiscono il *suo* vero contenuto scientifico. Per questa ragione ed in questo senso è scienza speculativa e l'abbiamo chiamata *pedagogia generale.*

Ora invece studiamo la pedagogia non più in quanto si occupa del problema generale dell'educazione nei suddetti aspetti causali, ma in

---

(2) Benchè sia comune tra i filosofi, almeno tra gli scolastici, la distinzione tra *causa remota* e *causa prossima,* tuttavia non sono ancora ben chiariti e precisati tali concetti.

Le distinzioni generalmente ripetute nei manuali sono generiche ed imprecise.

Qui, noi, senza discutere la questione trattata altrove (*Pedagogia Generale Speculativa:* Introduzione) basati sul concetto tomistico: « *Quod universalius est, causa remota dicitur; quod autem specialius, causa propinqua* » (*De principiis naturae: Ad fratrem Silvestrem,* Ediz. Fiaccadori, vol. 2, pag. 341) riprendiamo il concetto di causa prossima come un rapporto causale tra le singole cause ed un elemento anche particolare logico o ontologico, un qualsiasi fattore fenomenico del fatto educativo.

Nel caso nostro questo rapporto consiste nell'avvicinamento (cause prossime) del rispettivo concetto causale ai singoli fattori del problema educativo, di modo che tale concetto sia visto come causa di *questo solo* problema: l'educazione.

(3) Così, per esempio, studierà che cosa vi è di educabile (*causa materiale*) nella natura umana, nella personalità, nel carattere; che cosa vi è di educativo (*causa efficiente*) nella famiglia, nel giuoco, nello studio: quale educazione si acquista (*causa formale*) nella vita di famiglia, di collegio, nella vita parrocchiale; quale finalità educativa (*causa finale*) si ha da raggiungere coll'educazione fisica, sociale, religiosa e simili.

quanto si occupa dei *problemi speciali* di educazione fisica, intellettuale, morale e simili, mettendo ciascuno di questi in rapporto coi suoi rispettivi fattori particolari, rilevandone ancora il nesso causale ed indicandone inoltre la metodologia, cioè le norme ed i procedimenti della corrispondente azione educativa.

Essa discende così dal piano speculativo della scienza e si imposta sul piano della pratica, senza perciò divenire semplice descrizione di azione educativa, ma restando conoscenza normativa delle azioni, — *recta ratio factibilium* — la retta teoria della pratica educativa, *l'arte dell'educazione*. Ma non è nemmeno solo arte, perchè riprende i princìpi della pedagogia generale speculativa ed accoglie pure per ogni problema di cui tratta i princìpi ed i dati più accertati delle rispettive scienze positive e speculative; la sua particolarità però e la sua differenza specifica, più pratica che epistemologica, più per ragioni di utilità che per categoria scientifica, sta in questo, che essa associando scienza con arte, studia i suoi problemi alla luce dei princìpi pedagogici già stabiliti, dai quali trae le norme e i procedimenti di azione educativa. Perciò viene considerata piuttosto come arte dell'educazione e denominata *pedagogia speciale*.

2. — Definizione. La Pedagogia speciale si può dunque definire: la disciplina che, applicando i princìpi pedagogici generali ai singoli problemi particolari dell'educazione, dà le norme ed i procedimenti maggiormente atti ad ottenere la loro adeguata soluzione.

Da questa definizione appare la duplice distinzione di *oggetto* e di *metodo* che distingue la pedagogia speciale dalla generale.

Come suo *oggetto* speciale essa specifica, per così dire, il problema generale dell'educazione nelle sue diverse modalità o aspetti, quasi diremmo nelle tappe diverse attraverso le quali questa educazione si va realizzando. Tali sono l'educazione fisica, intellettuale, morale-religiosa e sociale e, più minutamente, l'educazione della coscienza morale, della volontà, della purezza, della vocazione e simili. Studia pure i vari aspetti della formazione dello stesso educatore e della sua azione pedagogica e didattica, in maniera da offrire un quadro armonico dell'opera educativa nel quale nulla sia trascurato di ciò che interessa il pieno sviluppo e perfezionamento dell'uomo come tale.

Come suo speciale *metodo* essa non lavora più nella speculazione astratta dei soli princìpi e delle loro logiche conseguenze, come fa la

scienza speculativa; non si occupa di tutto il fatto o fenomeno concreto come fa la scienza descrittiva; non è una semplice esposizione o raccolta di regole o consigli pratici di educazione, ma, presentando il fatto ed i problemi educativi formulati e precisati secondo i princìpi e i dati delle rispettive scienze (fisiologia, psicologia sperimentale, sociologia, filosofia, teologia, ecc.) li studia alla luce dei princìpi pedagogici generali e dei fattori storici sperimentali dell'educazione e da questo confronto trae norme e procedimenti pratici di azione educativa. (4)

3. — **Estensione.** Dovendo la Pedagogia speciale occuparsi di tutti i problemi particolari dell'educazione, ed essendo questa un rapporto di azioni tra l'educando e l'educatore, si rivolge necessariamente ai due termini del binomio *educando-educatore;* perciò convenientemente si può risolvere in due trattati: quello dell'educando e della sua formazione e quello dell'educatore, della sua formazione e della sua azione educativa.

Non sono però ancora d'accordo i pedagogisti quanto all'estensione e, perciò, quanto alla divisione e sistemazione della materia pedagogica. La ragione principale sta nel fatto che non è chiara ancora neppure la sistemazione scientifica del problema educativo. Noi in questo lavoro tentiamo una sistemazione basata sull'impostazione della pedagogia, come scienza speculativa, nel piano delle cause prossime, piano infra-filosofico ma sopra-scientifico, se si prende scienza in senso descrittivo-positivo. D'altra parte facciamo scienza dell'educazione come formazione dell'uomo in quanto tale, come potenziamento, perfezionamento di capacità di azione, come insegna S. Tommaso: *Promotio prolis ad statum perfectum hominis, in quantum homo est, qui est virtutis status.* (5)

---

(4) È dunque scienza *speculativa* particolare, distinta dalla filosofia generale e dalla filosofia dell'educazione.

È distinta anche da una scienza *positiva, descrittiva* dell'educazione. Questa scienza in linea teoretica epistemologica, *potrebbe* costituirsi; però, a nostro modesto avviso: *a*) sarebbe quasi inutile, semplice constatazione fredda e incompleta di fatti e di leggi educative; *b*) a stento si distinguerebbe dalle altre scienze positive, ausiliari o affini, soprattutto dalla psicologia sperimentale; c) più difficilmente si distinguerebbe dall'*arte* educativa, considerata come *teoria della pratica* dell'educazione.

(5) Suppl. III p., Q. 41, a. 1 in c.

Regolati da questi due criteri e tenendo conto che la pedagogia è una scienza ordinata alla pratica, noi dedichiamo il presente volume allo studio dell'educando ed un volume seguente allo studio dell'educatore.

Potrebbe qualcuno domandare se lo studio dell'educatore sia ancora pedagogico dal momento che questi è già un adulto, il quale esercita la sua missione di educare gli altri: ciò non è più perfezionamento di se stesso, ma piuttosto perfezionamento degli altri e perfezionamento professionale di se stesso come educatore.

Si può rispondere che studiare l'educatore è ancora pedagogia, perchè l'opera sua è essenziale al problema educativo come una delle cause prossime efficienti e l'educatore riceve la sua prima formazione ancora dentro i limiti del periodo educativo.

4. — Divisione. Questo primo trattato viene diviso in *cinque sezioni,* nelle quali si esamineranno tutti i problemi relativi all'*educando* ed alla sua *formazione.*

Studiando l'educando si presenterà l'importante problema della conoscenza dei singoli allievi, problema di soluzione certamente indispensabile per iniziare efficacemente qualunque opera educativa. Da questo studio risulterà come prima conseguenza la necessità dell'educazione come aiuto per attuare il perfezionamento dell'uomo, per farlo arrivare allo stato perfetto di natura, come dice S. Tommaso.

Allora l'opera educativa sarà impostata scientificamente e si orienterà verso tutte le attività umane o capacità di azione e si distribuirà nelle sezioni tradizionalmente distinte di educazione *fisica, intellettuale, morale-religiosa e sociale.*

La *prima sezione,* che chiameremo *preliminare,* indicherà solamente il vasto e profondo problema della *conoscenza dell'educando,* problema che suppone ed esige molte nozioni propedeutiche alla scienza dell'educazione e all'opera educativa. Sono le nozioni di fisiologia e di psicologia sperimentale: di fisiologia relativa allo sviluppo dell'organismo umano e specialmente di ortogenesi e biotipologia; di psi-

cologia sperimentale dell'età evolutiva o, come dicono altri, psicologia pedagogica o applicata all'educazione.

Queste nozioni fanno parte della formazione scientifica dell'educatore e non della pedagogia, benchè molti trattati che si dicono di pedagogia siano quasi solo occupati da tale materia. Noi non abbiamo voluto cadere in simile inconveniente; accenniamo appena a tali questioni o perchè le supponiamo conosciute o perchè rimandiamo il lettore alle opere monografiche apposite.

Partendo invero dal fatto delle diversità straordinarie fra gli educandi, si è portati a ricercar le *cause* di queste diversità, che producono effetti così molteplici in tali soggetti.

Questi effetti dànno luogo ad alcuni *tipi* che le varie scienze antropologiche hanno già fissato come i tipi morfologico-funzionali, i tipi neuro-psicologici, i tipi caratterologici.

In seguito si studiano i vari *mezzi* e metodi di investigazione di questi tipi e se ne dà la debita valutazione.

In base a questi mezzi e metodi si verrà finalmente alla caratterizzazione dei singoli educandi, redigendone *la cartella pedagogica,* che sarà l'espressione della loro individualità e della loro personalità e che esprimerà il risultato delle indagini per la sicura conoscenza di ciascuno, secondo la sua condizione di fronte all'opera educativa generale.

Le altre *quattro sezioni* studieranno *la formazione dell'educando,* la quale importerà la trattazione pedagogica dei vari settori dell'educazione: il fisico, l'intellettuale, il morale-religioso e il sociale.

Sezione I. **Il problema dell'educazione fisica.** Stabilito il principio pedagogico dello sviluppo fisico come oggetto di educazione, si passano in rassegna i vari elementi essenziali, condizionanti ed ambientali della vita fisica, e la parte che tocca all'educazione nel preparare la persona dell'educando a servirsi di questi elementi e ad assoggettarli ad un uso razionale.

Sezione II. **Il problema pedagogico della conoscenza o educazione intellettuale.** Questo problema viene considerato nel triplice aspetto di:

formazione della mente coll'esercizio e potenziamento delle singole facoltà conoscitive; *arricchimento* mediante l'acquisto delle conoscenze morali letterarie e scientifiche; *preparazione* al retto uso per mezzo della produzione intellettuale orale e scritta.

SEZIONE III. **Il problema pedagogico dell'azione umana cristiana ossia l'educazione morale-religiosa.** Viene presentato in tutta la sua estensione come formazione della coscienza morale, del sentimento morale, della volontà, del carattere e della personalità, nel piano naturale e in quello soprannaturale della vita cristiana. Il problema morale si presenta così nella pedagogia cristiana intimamente unito col problema religioso, benchè questo presenti anche aspetti particolari che saranno trattati a parte. come pure saranno studiati in sede propria altri problemi speciali della vita morale dell'educando.

SEZIONE IV. **Il problema dei rapporti sociali o l'educazione sociale.** Constatati e fissati i rapporti etici naturali della persona umana con la società nelle diverse forme, si stabiliscono le basi dell'educazione sociale cristiana in ordine alla famiglia, allo Stato ed alla Chiesa. Si cercano i mezzi ed i procedimenti più atti a realizzare quest'inserzione dell'educando nella vita sociale come cittadino cristiano.

Lo studioso di pedagogia, e più ancora l'educatore, avrà così davanti agli occhi tutta quanta l'opera che dovrà realizzare alla luce dei princìpi pedagogici cristiani, anzi cattolici, guidato ed aiutato dalle norme che la scienza e l'esperienza di altri educatori hanno già fissato e formulato.

5. — Bibliografia.

ALLIEVO GIUSEPPE — *Studi pedagogici degli studenti universitari* - Tip. Sub. S. Marino, Torino, 1893.

ALLENGRY FRANÇOIS — *Educazione sulle basi della psicologia e della morale* - Paravia, Torino, 1923.

ALVES de SIQUEIRA — *Filosofia da Educaçao* - Edit. Buffoni, Rio de Janeiro, 1942.

BARBEY LÉON — *Pédagogie Expérimentale et Chrétienne* - Saint Paul, Fribourg (Suisse), 1940.

BARBERA MARIO S. J. — *Educazione e salvezza sociale* - Ediz. « Civiltà Cattolica », Roma, 1945.

BARONI AUGUSTO — *La realtà educativa* - Edit. « La Scuola », Brescia, 1936.
BARTH P. — *Pedagogia e didattica* - Bocca, Torino, 1917.
BAUMEISTER A. etc. — *Didactik und Metodik* - Edit. Beck, Munchen, 1896.
BERKINH JOSEPH — *Grundriss der Kinder und Jugendfursorge* - Edit. Herder, Freiburg. 1929.
BETHLEEM ABBÉ — *Cathéchisme d'Education* - Bonne Presse, 1919.
BORKOWSKI D. — *Miniaturen erzierischer Kunst* - Dummlers, Berlin, 1934.
CALÒ GIOVANNI — *Fatti e problemi del mondo educativo* - Edit. Speroni Mattei, Pavia, 1911.
CALÒ GIOVANNI — *L'educazione degli educatori* - Perrella, Firenze, 1920.
COMPAYRÉ G. — *Pedagogia teoretica e pratica* - Paravia, Torino, 1920.
DANIELOU MAGDALEINE — *L'éducation selon l'esprit* - Edit. Plon, Paris, 1911.
DE HOVRE FR. — *Le Christianisme, sa pédagogie, ses pédagogues. Essai de Philosophie pédagogique* - Edit. Albert Dewit, Bruxelles, 1930.
DEWEY JOHN — *Teorias sobre la Educación* - Trad. española, Edit. « La Lectura », 1919.
DUPANLOUP FELIX — *De l'éducation* - 3 vol., Edit. Téqui, Paris, 1928.
DURKHEIM EMILE — *L'évolution pédagogique en France* - Edit. Alcan, Paris, 1938.
ELLEN KEY — *Il Secolo dei Fanciulli* - Ediz. Bocca, Torino, 1921.
FIERRO TORRES RODOLFO — *El Sistema Educativo* - Barcellona, 1915.
FOERSTER W. FRIEDRICH — *Educazione e Autoeducazione* - Editrice S. T. E. N., Torino, s/d.
FRANCHI AUSONIO — *Pedagogia* - Salani, Firenze, 1941.
FRÈRES DES ECOLES CHR. — *Pédagogie pratique* - Procure gén., Paris, 1902.
GILLET M. S. — *Il valore educativo della morale cattolica. Dottrina della vita* - Edit. Marietti, Torino.
GIUFFRIDA SANTE — *Monografie pedagogiche* - Edit. Traversini, Milano, 1892.
GRUNWALD GEORGE — *Die Pädagogik des zwanzigsten jahrhunderts* - Edit. Herder, 1927.
HERNANDEZ RUIZ e TIRADO BENEDI — *La Ciencia de la Educación* - Edit. Atlante S. A., Mexico, 1940.
JAMES WILLIAM — *Causeries Pédagogiques* - Edit. Payot, Paris, 1934.
KRIEG CORNELIUS — *Lehrbuch der Pädagogik* - Edit. Schoning, Paderbon, 1913.
LABERTHONIÈRE LUCIEN — *La Teoria dell'educazione e saggi minori* - Trad. ital., Edit. Vallecchi, 1924.

LAMBRUSCHINI RAF. — *Della Educazione* - S. E. I., Torino, 1936.
LATINO EMANUELE — *Della Pedagogia nelle sue armonie e antinomie* - Edit. Gaudiano, Palermo, 1876.
LEEN EDWARD — *What is Education?* - Edit. Shead and Ward, New York, 1943.
LEGENDRE MAURICE — *Le problème de l'éducation* - Edit. Bloud et Gay, Paris, 1911.
LEONCIO CARLOS — *Pedagogia:* I.: *O Educando e a sua educação.*, 2ª edição - Esc. Pr. Salesianas, Bahia (Brasil), 1940.
LINDWORSKI JOANNES — *Erfolgreiche Erziehung* - Edit. Herder, Freiburg, 1933.
LOMBARDO RADICE — *Orientamenti pedagogici per la scuola italiana* - Ediz. Paravia, Torino, 1922.
MARCHESINI GIOVANNI — *I problemi fondamentali dell'Educazione* - Paravia, Torino, s./d.
MARESCA MARIANO — *Le antinomie della Pedagogia* - Edit. Fratelli Bocca, Torino, 1916.
MIRANDA SANTOS TEOBALDO — *Filosofia da Educação* - Edit. Buffoni, Rio de Janeiro, 1942.
MONFAT (P.) A. — *I veri princìpi dell'educazione* - Ediz. Turazza, Treviso, 1891.
OLDRÀ ANTONIO — *Corso di conferenze: Educazione* - Marietti, Torino, 1913.
PARATO ANTONINO — *La Scuola pedagogica nazionale. Scritti educativi teorici e pratici* - Edit. Botta, Torino, 1883.
PARRAVICINI L. A. — *Manuale di Pedagogia e di Metodica generale* - Edit. Bertani, Livorno, 1843.
RAYNERI D. GIOV. ANT. — *Della pedagogia* - Grato Scioldo, Torino, 1887.
REEDER WARD — *A first course in Education* - Edit. Mac Millan, New York, 1943.
RESTA RAFFAELLO — *Filosofia dell'educazione* - Ediz. C.E.D.A.M., Padova, 1943.
RIEKE G. A. — *Teoria dell'educazione* - Detken Enrico, Roma, 1889.
ROMANO PIETRO — *Nel dominio pedagogico* - Ediz. Paravia, Torino, 1913.
ROURA PARELLA JUAN — *Educación y Ciencia* - Edit. « La Vasa de España en Mexico », 1940.
RUIZ AMADO — *L'educazione religiosa* - Edit. Marietti, Torino, 1915.
SCHNEIDER FRIEDRICH — *Unterrichten und Erziehen als Beruf* - Edit. Benziger, Einsiedeln, 1940.
SIMON THEODORE — *L'art d'élever les enfants en conferences sur l'édu-*

cation physique, intellectuelle et morale - Grabiel Baucherne, Paris, 1925.

SPALDING J. L. — *Means and ends of education* - Edit. Mac Clurg & Co, Chicago, 1901.

VECCHIA PAOLO — *Elementi di pedagogia e brevi cenni storici sui principali sistemi di educazione* - Paravia, Torino, 1911.

VIDARI GIOVANNI — *La teoria dell'Educazione: Etica e Pedagogia* - Hoepli, Milano, 1924.

VIDARI GIOVANNI — *I dati della pedagogia* - Paravia, Torino, 1938.

ZARAGUETA JUAN — *Pedagogia Fundamental* - Editorial Labor. S. c., Barcellona, 1943.

ZIEGLER THEOBALS — *Allgemeine Pädagogik* - Edit. Teubner, Leipzig, 1914.

ZILLER GUISKON — *Allgemeine Pädagogik* - Heinrich Matthes, Leipzig, 1884.

L'EDUCANDO

SEZIONE PRELIMINARE

LA CONOSCENZA DELL'EDUCANDO

« E se 'l mondo la giù ponesse mente
al fondamento che natura pone
seguendo lui avria buona la gente ».

DANTE - *Par.* 8-142.

« La Pedagogia speciale ha per uffizio di coltivare l'uomo concreto e vivente nella varietà pressochè infinita delle individualità umane, delle genti, delle nazioni, quali appariscono in tempo e luoghi diversi ».

G. ALLIEVO - *Studi Pedagogici.*

« Ognuno avrà cura di studiare e conoscere l'indole dei propri alunni, la qual cosa è la chiave per avviarli al bene e formarne il carattere ».

D. BOSCO in una Confer. a Nizza. 1854.

6. — Importanza e necessità di questa conoscenza. Crediamo di dover iniziare la nostra trattazione rilevando l'importanza e la necessità di questo studio che giudichiamo veramente indispensabile per poter mettere mano all'opera educativa. Infatti come pretendere di educare senza conoscere gli educandi? Essi presentano una gamma indefinita di aspetti ed una varietà indescrivibile di atteggiamenti di fronte all'azione dell'educatore. Qualcuno ha detto che la « gioventù è un dio dalle innumerevoli sembianze ». (6) Come si dice che non ci sono nei cieli due stelle uguali, nè sulla terra due

(6) « La jeunesse est un dieu aux millions de visages » F. MAURIAC, *Le jeune homme,* Edit. Hachette, Paris, pag. 20.

foglie o due frutti uguali, così si dovrà dire che nella moltitudine dei giovani che popolano le nostre grandi case di educazione non si incontrano due giovani assolutamente uguali: ciascuno ha il suo aspetto fisico diverso, ciascuno il suo, pur incipiente, carattere diverso e la sua diversa personalità in formazione.

A ciò si aggiunga che il giovane non è una stella nè un fiore od una pietra: il giovane non è una *cosa*, ma una *persona* e le persone si distinguono dalle cose soprattutto per la libertà degli atteggiamenti fisici e morali, la libertà dei movimenti, l'indefinita mutabilità delle espressioni di vita e di azione.

L'educazione, che è l'opera più aderente alla realtà della persona, della vita e dell'azione umana, è soggetta nel suo effettuarsi, più che ogni altra opera, a questi mutamenti ed a questi atteggiamenti diversi del soggetto, mutamenti ed atteggiamenti che variano e si differenziano secondo la diversità di sesso, di età, di temperamento, di situazione sociale, di cultura personale.

Da ciò risulta per l'educatore la necessità di *conoscere inizialmente* l'educando e di aggiornare sempre questa conoscenza, accompagnandone lo sviluppo durante tutto il periodo dell'età evolutiva.

Questo studio, che si potrebbe chiamare e vien di fatto conosciuto colla denominazione di *pedagogia differenziale, pedagogia speciale dell'educando,* si poggia sopra tutto sulla *fisiologia applicata all'educazione* e sulla *psicologia pedagogica* o dell'*età evolutiva,* chiamata anche da alcuni *psicologia differenziale.* Viene completato, quasi necessariamente, da altre sistemazioni scientifiche particolari come la *Biotipologia,* la *Caratterologia,* la *Psicopatologia,* la stessa *Psicometria e Psicotecnica.*

7. — Diversità della natura umana. È evidente e innegabile che la natura umana è unica, identica, integra ed immutabile in tutti gli individui della specie. Questo in forza di definizione, e non ha bisogno qui di essere provato. Perciò ciascun educando è *un uomo,* almeno in sviluppo. Il bambino, come il fanciullo, è *un piccolo uomo,* (7) senza che perciò nel fanciullo si pretenda trovare « l'uomo fatto », come d'altra parte non vogliamo vedere « uomini fanciulli ». Ma nel fanciullo vi è già in atto tutto l'uomo quanto alla natura, ed, in potenza, quanto alla perfezione. Solo in questo senso egli è educabile.

Questa identità ed integrità di natura però non stabilisce per nulla l'identità dei tipi, degli individui, delle persone. Di queste, prese una per una separatamente, non diremo col già citato Mauriac che presentano innumerevoli aspetti o sembianze — ciò che è letteralmente vero della massa e rende perciò estremamente difficile e complicata la scienza, l'arte e la stessa pratica educativa: — ma dobbiamo pur riconoscere che ciascun ragazzo, ciascun educando agli occhi dell'educatore, non è già un *solo ragazzo,* un *solo educando,* ma in ciascuno di essi l'educatore potrebbe vedere *tre tipi* di educando, tipi che egli — ciò che è più grave ed impegnativo — *deve conoscere* per poter bene adempiere il suo ufficio, la sua grande missione educativa.

Il primo tipo, si direbbe quasi il *primo stampo,* è quello che il ragazzo presenta, quello *che egli è* realmente, storica-

---

(7) La frase, come ognuno vede, si presta all'equivoco: il ragazzo non è propriamente un *piccolo uomo.* Egli non ha ancora la perfezione dell'uomo fatto, nè fisicamente nè moralmente.

Qualcuno ha già usato il francesismo *piccolo dell'uomo, (petit de l'homme).* Senza dover ricorrere a tale espressione, basta che si tenga presente la differenza di sviluppo e di condizione naturale dell'educando.

mente, nella realtà della sua vita fisica e psichico-morale, e diciamo morale anche in senso religioso naturale e soprannaturale, cristiano. Questo tipo, questo stampo, l'educatore deve conoscerlo profondamente, completamente.

Il secondo tipo è quello *che l'educando dovrebbe essere,* conforme al tipo ideale, diremmo scientifico, cioè il tipo dato e determinato dalle scienze che si occupano dell'uomo; il tipo somatico e psichico corrispondente all'età, allo sviluppo fisico del corpo. Può avvenire, e spesso avviene, che l'educando non realizzi in sè il tipo scientifico corrispondente. Sarà appunto allora opera di educazione farlo arrivare a quel tipo esatto e preciso che corrisponde alla sua età e condizione. L'educatore deve anche possedere questa conoscenza e scorgere questo tipo nel suo educando.

Il terzo tipo è quello che il ragazzo, l'educando *dovrà essere,* il grande *dover essere* dell'educazione, che abbraccia tutta quanta la sua teleologia o finalità raggiungibile; ciò che costituisce uno degli aspetti più interessanti e più profondi della vera scienza ed arte pedagogica. Dalla concezione e gerarchizzazione di questi fini dell'educazione dipende gran parte dell'efficacia dell'opera dell'educatore e quella perfezione umana che si dice educazione acquistata e realizzata.

8. — **Oggetto di questa sezione.** Di questi tre tipi i due primi saranno oggetto di questo studio di pedagogia speciale, poichè l'altro, il terzo, è già stato oggetto della pedagogia generale ed entrerà qui non come oggetto di discussione ma solo come mèta da raggiungersi coll'educazione.

Le finalità dell'educazione ci vengono segnate dalla considerazione filosofica e teologica della natura umana e dei suoi destini.

Non vediamo assolutamente come il contatto coi diversi educandi possa aggiungere alcunchè di sostanziale a quel tipo di *uomo perfetto* che già abbiamo considerato nel primo volume di questo studio pedagogico. Quindi noi non crediamo, come vorrebbero alcuni autori, (8) che si debba aspettare qualche cosa di sostanziale riguardo ai fini dell'educazione, dai dati, dalla riflessione scientifica positiva, descrittiva. Quello che le scienze ci danno è soprattutto la migliore conoscenza del soggetto dell'educazione.

Infatti lo studio scientifico descrittivo positivo dell'educando, principalmente nel suo aspetto psicologico, è indispensabile alla soluzione del problema educativo ed ogni giorno si può dire questa necessità viene meglio riconosciuta. Esso costituisce la necessaria propedeutica pedagogica e deve guidare l'educatore in tutto il corso dell'educazione. (9)

Tuttavia questa non può essere assicurata col solo studio, perchè qualunque siano i principi e le leggi che la scienza dell'educazione e le scienze ausiliari ci possono dare, resta sempre come punto nevralgico della questione la verifica di queste leggi nella moltitudine pluriforme degli educandi. Questo avviene non tanto perchè essi sono innumerevoli, secondo l'espressiva frase del Mauriac, ma perchè sono singolari e

---

(8) JOHN DEWEY per esempio, che si può considerare uno dei più grandi esponenti della pedagogia americana moderna, nel suo libro *The sources of the Science and Art of Education* sembra affermare questo principio quando dice che « è la pratica che determina i fini dell'educazione » oppure quando afferma che « la filosofia propone all'educazione dei fini scelti fuori del suo proprio dominio » (*Op. cit.*, 55-56).

(9) Molto bene scrisse DE HOVRE: « La connaissance du sujet... est naturellement une condition préalable de tout travail éducatif, mais elle n'est qu'une condition préalable. Le travail éducatif proprement dit ne commence que lorsque l'éducateur où le professeur élèvent l'enfant audessus de sa donnée psychologique... » (*Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie*, Edit. A. Dewitt, Bruxelles, 1930, pag. 7).

del singolare, come si sa, non si può fare nè regola nè scienza. (10)

Resta dunque all'educatore, alla sua vocazione, alla sua formazione, al suo tatto pedagogico, diremmo quasi, al suo istinto e fiuto educativo, valersi delle regole e dei principi per regolare la sua azione personale sugli educandi.

Le poche note qui registrate servano per invogliare gli studiosi di pedagogia e più ancora quelli che fanno professione di educatori ad aumentare lo sforzo e la preoccupazione di una più profonda e più completa conoscenza degli educandi, come garanzia del buon risultato dell'educazione.

---

(10) A questo proposito il De La Vaissière: « Attitudes, mouvements espressifs, écriture, tempérament physique, physionomie... sont autant de moyens qui permettent de découvrir la personalité physique... mais ces signes sont *globaux* et ne permettent pas de conclure pour un individu » (*Psychol. Exp.*, Ed. cit., 1936, pag. 347).

CAPITOLO UNICO

ESIGENZE E RISORSE PER LA CONOSCENZA DEGLI EDUCANDI

« Si deve arrivare alle diagnosi del valore del biotipo individuale... solo dopo aver fatto la sintesi di tutti i vari dati fenomenici della personalità individuale ».

N. PENDE - *Crescenza ed Ortogenesi.*

Vasto e svariato è il problema della *conoscenza dell'educando* ed esige perciò dall'educatore una preparazione che non è ancora comune e che generalmente non vien data nè dagli studi regolari delle scuole magistrali nè dalle facoltà di magistero.

Infatti una profonda e completa diagnosi in vista dell'educazione da realizzarsi con piena coscienza, adattamento e rispondenza adeguata alle condizioni fisiche, psichiche e morali di ciascun allievo, non solo esige da parte dell'educatore una conoscenza non comune soprattutto di fisiologia e di psicologia ed una preparazione scientifica che sorpassa i limiti della formazione propriamente pedagogica, ma anche un trattamento educativo che non è possibile in un regime di educazione normale collettiva. Conseguenza naturale di questa constatazione sarebbe allora la scissione dell'ufficio dell'educatore fra la persona del pedagogista e quella dello psi-

cologo e magari del fisiologo. Noi non vogliamo ammettere questa scissione netta ed assoluta e riteniamo possibile una preparazione pedagogica tale che l'educatore sappia rendersi conto in modo sufficiente delle condizioni fisiologiche e psicologiche normali di ciascun educando, ma sappia anche restare educatore lasciando ai competenti la completa diagnosi e le indicazioni speciali per il caso di un'educazione individuale più perfetta e ricercata e nei casi di educazione di individui più o meno anormali. (11)

Ad evitare questa scissione e ad ottenere questa preparazione noi ci auguriamo che il corso degli studi dei futuri educatori includa programmi sufficienti di queste discipline propedeutiche specialmente mediante la *psicologia sperimentale,* insieme alle debite nozioni di fisiologia ed agli opportuni approfondimenti della *ortogenesi e biotipologia* come pure della *caratterologia.*

Gli studiosi dunque di pedagogia si valgano dei corsi o almeno dei manuali appositi (12) di queste discipline, sapendo cogliere in essi ciò che propriamente fa per il loro ufficio di educatori, anche quando la materia sia trattata con altra preoccupazione o sistemazione.

In questo capitolo unico che serve di sezione preliminare al nostro studio di pedagogia speciale, noi cercheremo di dare

---

(11) Questa distinzione tra la pratica e la scienza dell'educazione, tra la Pedagogia e le scienze ausiliarie ed affini del problema educativo costituisce ancor oggi un punto di difficile accordo sia teorico, sia pratico nella questione pedagogica. Essa già fu chiamata da un autore, la *tragica distanza* (W. CLASSEN, *Tragische Distanz in der Pädagogik,* Deutsches Philologenblatt, 1931, pag. 151 ss.).

(12) Cfr. p. esempio, in italiano:

N. PENDE, *Crescenza ed Ortogenesi,* Ediz. Wassermann, Milano, 1936.

P. M. BARBERA, *Ortogenesi e Biotipologia,* Ediz. « Civiltà Cattolica », Roma 1944.

P. SCOTTI, *Lineamenti di Biotipologia pedagogica,* L.I.C.E., 1943.

indicazioni sulle *esigenze e sulle risorse* per la soluzione del problema della conoscenza dell'educando, attenendoci solo alle questioni ed ai mezzi per risolverle, rimandando i lettori per il resto ai competenti manuali ed alle opere monografiche.

Questo lo facciamo non solo per non aumentare di troppo la non piccola mole di questo volume, ma specialmente per ragione di metodo, non volendo introdurre nella trattazione strettamente pedagogica preoccupazioni e nozioni che propriamente non le appartengono.

Premesso dunque un accenno alle cause di diversità degli alunni, noi in un primo articolo indicheremo i *settori* in cui bisogna fissare *il tipo* dell'educando per averne conoscenza sufficiente ai fini della sua educazione; in un secondo articolo daremo *i mezzi* per accertare questi tipi; finalmente in un terzo articolo indicheremo *lo strumento* di registrazione di questi tipi e di questi connotati individuanti degli educandi, cioè « la cartella pedagogica », base della loro giusta e scientifica classificazione.

Art. 1° — Settori di distinzioni e tipi scientifici di educandi.

La diversità sconcertante che si nota nella moltitudine degli educandi fin dai loro primi approcci con l'educatore non é dovuta per nulla alla diversità di natura o di ceppo originale, come vogliono fare intendere alcuni autori che sostengono il poligenismo della specie umana, (13) ma è dovuta

(13) Valga per tutti la conclusione seguente da un rinomato autore: « Scientifiquement le polygénisme ne peut se soutenir. Les hipothéses diverses per lesquelles Klaatsch, Sera, Sergi ont tenté de justifier n'aboutissent en realité qu'à retrouver la pluralité des races humaines — ce que

a cause che agirono e che agiscono ancora in tutti i tempi e in tutti i luoghi sui discendenti dallo stesso unico ceppo progenitore dell'umanità. Queste cause sono anzitutto quelle generali *cronologiche e geografiche* rispondenti, precisamente, alle due leggi del tempo e dello spazio in cui nascono e vivono gli individui umani, ma si dividono poi in cause particolari che per brevità e con preoccupazione pedagogica noi ci accontentiamo di indicare nell'*origine etnica,* nell'*ambiente* e nell'*individuo stesso.* Se queste denominazioni non rispondono esattamente alla terminologia tecnica scientifica delle relative scienze antropologiche, esse tuttavia sono vere ed esatte e rispondono più chiaramente e più prossimamente alla questione messa già in speciale rapporto col problema educativo, che è quello che unicamente ci interessa. (14)

Fra le cause provenienti dall'*origine etnica* si annovera principalmente la *razza,* qualunque sia la precisazione di questo termine in sede etnologica; la *nazione,* che non significa qui stato politico organizzato, e la *famiglia,* la quale non è solo il gruppo parentale prossimo e diretto, ma tutta la schiatta o stirpe ascendente.

Tra le altre cause notiamo soprattutto l'*ambiente geografico-climatico, l'ambiente economico e l'ambiente culturale-professionale.*

---

tout le monde savait d'avance — sans prouver la pluralité des souches (H. VALLOIS).

« Bref, l'idée d'un polygénisme, acceptée parfois dans des millieux où l'on ne s'attendait guère à la trouver, n'a aucune valeur scientifique et doit être rejetée » (G. LEFÈVRE, *Manuel critique de Biologie,* Masson, Paris, 1938, pag. 44).

(14) In generale queste classificazioni si basano su criteri puramente descrittivi morfologici oppure su criteri genetici, di parentele, di linguaggio; altre volte si fanno combinazioni di questi primi criteri e prevalgono le medie antropometriche. Non è dunque ancora fissato il quadro di distinzione delle razze e meno ancora i loro caratteri generali specifici.

Nello *stesso individuo,* a scopo educativo notiamo: *il sesso, il temperamento* come risultante delle condizioni costituzionali e funzionali, *l'età,* soprattutto la cosiddetta *età evolutiva,* le *doti naturali e soprannaturali* che non di rado sogliono presentare certi educandi.

Tutte queste cause agendo successivamente o contemporaneamente sull'educando lo stabiliscono in una condizione di vita e di azione, di possibilità e di difficoltà educative, che è quello che veramente interessa l'educatore in tutte queste diversità. (15)

Appare dunque la convenienza di conoscere, se possibile, tutte le conseguenze o effetti pratici di queste cause nell'individuo da educarsi. Questo però, l'abbiamo già ricordato, è solo possibile all'occhio, al tatto personale dell'educatore e sfugge individualmente, singolarmente, a qualunque catalogazione e sistemazione scientifica. (16) Ci resta dunque da cer-

---

(15) Già osservava molto bene Gius. Allievo: La pedagogia come arte e scienza pratica, applicata, « non ha più di fronte a sè l'educazione dell'uomo contemplato nella ferma ed immobile universalità della sua essenza generica ed astratta, bensì ha per ufficio speciale di coltivare l'uomo concreto e vivente nella varietà pressochè infinita delle individualità umane, delle genti, delle nazioni, quali appariscono in tempi e luoghi diversi... Le contingenze svariatissime e pressochè incalcolabili in mezzo alle quali cresce e si svolge l'educando, esercitano sopra di lui ree e buone influenze, le quali vogliono essere convenientemente studiate ed apprezzate e che consigliano all'educatore eccezioni non poche a quei princìpi speculativi che la scienza gli apprese » (Gius. Allievo, *Studi pedagogici,* Tip. Subalpina S. Marino, Torino, 1893, pag. 38).

(16) « Ogni classificazione, ha scritto la Vanni Rovighi, è un po' un torto fatto alla concreta realtà storica » (*Elem. di Filosofia,* vol. I, pag. 20). Ma il Padre Gemelli ha potuto scrivere che « vi è una sufficiente costanza di manifestazioni psichiche che permette di farne delle categorie, di cogliere dei mezzi di successione e di prevederne l'accadere. Questo triplice ordine di constatazioni ci conduce ad ammettere la legittimità della psicologia come scienza e come scienza autonoma » (P. Gemelli, *La Psicologia a servizio dell'orientamento professionale,* Edizione Zanichelli, Bologna, 1943, pag. 215).

care scientificamente solo una distinzione, ancora generale, di *tipi* o *classi particolari* e questo nei principali settori della vita, diciamo così, o dell'individualità degli educandi, di modo che in poche classi si possa più o meno contenere tutta l'innumerevole moltitudine di educandi con le loro anche innumerevoli sembianze fisiche, psichiche e morali.

Ora questi settori o queste classi, volendo sempre adattare quanto più è possibile la materia alla preoccupazione pedagogica anche a scapito di quel rigorismo scientifico di termini e categorie che d'altronde dev'essere riconosciuto e rispettato, noi li riduciamo a questi tre che formeranno materia di altrettanti brevi paragrafi quasi schematici: il tipo *morfologico-funzionale,* il tipo *neuro-psicologico,* il tipo *caratterologico.*

L'educatore dunque dovrà aver modo di determinare per quanto gli sarà possibile e nella misura che interessa all'opera educativa e la garantisce, qual è il tipo a cui almeno si avvicina il suo educando. Questo tipo o questi tipi si verificano sia quanto alla morfologia o aspetto esterno corporeo ed al funzionamento interno organico, sia quanto alle condizioni e condotta neuro-psicologica, ossia quei modi di sentire, di pensare e di agire informati da un'anima spirituale ma tuttavia dipendenti dalla materia, sia infine quanto a quella disposizione abituale, generale di azione e di vita che si chiama carattere. E tutti questi *tipi,* tutte queste laboriose constatazioni l'educatore dovrà riscontrarle in modo vario nelle diverse gradazioni e trasformazioni dell'*età evolutiva.* Per aiutare questo lavoro propedeutico all'educazione noi offriamo queste note come incitamento ad altre informazioni più complete ed esaurienti.

§ 1° — *Il tipo morfologico-funzionale.*

9. — Il tipo e gli elementi costitutivi. È molto interessante per l'educazione poter determinare e tener sempre in conto il tipo morfologico-funzionale dell'educando.

Questo tipo viene caratterizzato dall'apparenza dell'organismo esterno, ossia dalla forma del corpo e da tutte le possibili manifestazioni e risultanti del funzionamento degli organi e apparati interni, specialmente delle ghiandole endocrine, più conosciute ed osservate ai giorni nostri.

Si riducono perciò a due i criteri che determinano questo tipo: il criterio *morfologico* che tien conto della forma esterna del corpo ed il criterio *fisiologico* che riguarda il funzionamento degli organi interni, soprattutto delle ghiandole.

Per il criterio morfologico si fa assegnamento sulle leggi di ortogenesi del Viola, Godin e Pende, (17) soprattutto sulla prima legge di Viola, che determina la forma ed il peso, lo sviluppo ponderale o l'aumento di massa e lo sviluppo morfologico, le forme e contorni del corpo.

Questi fenomeni sono in rapporto inverso tra di loro e son determinati più o meno dal prevalere o della *vita vegetativa* che regola le funzioni di digestione, di circolazione, di respirazione, di scambi nutritivi interni, ecc. o della *vita di relazione* che provvede ai rapporti dell'individuo col mondo esterno, mediante la locomozione, le comunicazioni mimiche e fonetiche e le sensazioni in generale.

Per il criterio fisiologico si fa assegnamento soprattutto sulla teoria endocrinologica della secrezione degli ormoni, la quale venne a perfezionare ed a sostituire l'antica teoria degli *umori,* di Ippocrate e di Galeno, sulla quale si basava la di-

(17) Cfr. queste leggi più avanti, alla pag. 110.

stinzione dei temperamenti (dei caratteri come intendevano molti) in flemmatico, sanguigno, ecc. Oggi gli studi endrocrinologici, per opera soprattutto di Pende, in Italia, hanno portato nuova luce su questo campo, e secondo le diverse combinazioni delle cosiddette *costellazioni ormoniche,* (18) si viene a determinare, approssimativamente almeno, il tipo funzionale di ciascuno, in stretto rapporto col suo tipo morfologico, dando così il tipo chiamato *morfologico-funzionale.*

10. — Osservazioni sulla classificazione di questi tipi. Più che dare lo schema della classificazione, ciò che si troverà in qualunque manuale di Biotipologia, (19) ci preme qui di orientare il lettore riguardo a questo problema, il quale oltre alla curiosità che sveglia nei principianti desiderosi di trovare la propria denominazione tipologica, include il contributo innegabile che questa determinazione porta all'opera generale dell'educazione.

In primo luogo avvertiamo che questa classificazione non

(18) Il Pende distingue e raggruppa le ghiandole a secrezione interna (endocrina) in due gruppi ormonici (dagli ormoni che dette ghiandole elaborano) che hanno rispettivamente una funzione eccitoanabolica o formatrice del sistema vegetativo-riproduttivo, e eccitocatabolica, formatrice del sistema di vita di relazione. Sono chiamati questi due gruppi *costellazioni ormoniche* (PENDE, *Ortogenesi,* pag. 73).

(19) La Biotipologia italiana di cui il Pende è caposcuola, germinata dalla scuola di medicina costituzionale fondata a Padova dal De Giovanni e continuata nello *Studio Bolognese* dal Viola, si può considerare una evoluzione scientifica della scienza della crescenza che Paolo Godin in Francia aveva già chiamato *auxologica.*

Il Pende ne dà la seguente definizione: « La scienza biologica-psicologica dell'uomo considerato come individuo che si differenzia da altri individui per un complesso inscindibile di caratteri che riguardano la forma o lo stile architettonico della fabbrica corporea, la composizione fisico-chimica degli umori, le modalità funzionali e l'atteggiamento dinamico generale (temperamento) il tipo morale affettivo-volitivo (carattere) la forma o tipo di intelligenza » (*Crescenza e Ortogenesi,* pag. 16. *Trattato di Biotipologia Umana,* pag. 1).

è ancora materia conquistata definitivamente nei suoi rapporti reali ed accertati sia con la morfologia corporale sia col funzionamento interno organico: ci sono ancora molti punti oscuri, molti collegamenti da farsi o almeno da consolidarsi scientificamente.

In secondo luogo osserviamo che le teorie sono ancora molte e svariate secondo le scuole, soprattutto in Germania, in Francia e in Italia (20) e secondo queste scuole varia la classificazione, sia nei termini come nei punti di vista, benchè queste teorie offrano già una certa unificazione di criteri e una certa equivalenza di soluzioni.

La principale avvertenza però, — e questa specialmente ad uso degli educatori i quali non sono fisiologi e specialisti in materia, — è che riuscirà loro sempre difficile trattare con serietà scientifica e professionale, e come educatori, questa materia, anche se abbiano davanti agli occhi, in apposito schema, tutta la sistematica dei tipi, per esempio secondo la teoria endocrinologica del Pende. E la difficoltà proviene da questi due capi: primo, dalla complessità di note per la constatazione di questo tipo in ciascun individuo; in secondo luogo, per la difficoltà di trarre da queste note con reale serietà scientifica le conseguenze pedagogiche educative.

Tuttavia non è che non se ne possa ottener nulla di veramente utile all'educazione, tutt'altro; ma il rendimento scientifico in questa materia sta in ragione diretta dell'azione del fisiologo specialista sull'educatore, fino a tanto che si arrivi non dico all'annullamento di questo, ma alla separazione dei due uffici, restando all'educatore la convenienza di far

(20) Oltre alla teoria biotipologica sostenuta in Italia dal *De Giovanni* (1868), dal *Viola* (1905) ed attualmente dal *Pende*, si possono citare soprattutto la teoria del *Kretschmer* tedesco (1921), quella americana dello *Stockard* (1923), quella francese del *Mac Auliffe* (1925), ecc.

sempre ricorso allo specialista per ricevere da lui il possibile verdetto biotipologico. (21)

11. — Osservazioni pedagogiche pratiche. Infatti perchè la determinazione del tipo morfologico-funzionale abbia realmente utilità in campo educativo — ciò che nessuno metterà in dubbio — si richiede che, oltre allo schema della classificazione, si abbia una specie di *codice* biotipologico, se così ci possiamo esprimere, dove cioè si vedano descritte le caratteristiche di questi tipi con chiarezza e sicurezza, ciò che non sempre si ottiene nei migliori trattati. (22)

Bisognerebbe in seguito poter verificare questi connotati nei singoli educandi (si tratta qui di educandi e perciò le osservazioni valgono solo in campo educativo) i quali oltre alla indeterminatezza propria della natura umana che sfugge sempre alle caselle delle categorie, hanno ancora come aggravante il loro sviluppo fisico, il loro *divenire uomini*, adulti, ai quali propriamente si riferiscono quelle constatazioni e relativi connotati. Molti dei dati non possono applicarsi all'età evolutiva appunto perchè tale, mancante cioè di stabilità definitiva.

Con queste riserve però noi continuiamo a ricordare quanto convenga all'educatore di tenersi aggiornato su queste indicazioni scientifiche facendo assegnamento sulle nozioni pratiche date dagli specialisti.

---

(21) Il P. Barbera nel suo libro *Ortogenesi e Biotipologia* (Roma, « Civiltà Cattolica », 1944) facendo una esposizione della teoria biotipologica di Pende mostra soprattutto il suo aspetto pedagogico e le applicazioni che di essa si possono fare in campo educativo-pratico.

(22) Questo lavoro, o questo *codice*, non è ancora fatto soprattutto *ad usum* degli educatori. Il Pende ha preoccupazione pedagogica e frequentemente si riporta al campo educativo, ma l'apporto pedagogico della biotipologia è ancora lontano da una formulazione adatta ed accessibile alla massa degli educatori. Cfr. tuttavia, M. BARBERA, *op. cit.*

Certo che se, per opera propria o — ciò che è più pratico e sicuro — per opera dello specialista, l'educatore potrà avere un'indicazione sicura e seria del tipo morfologico funzionale del suo educando e con essa la constatazione delle conseguenti manifestazioni fisiopsichiche, ognuno vede che la sua azione educativa sarà più garantita, perchè meglio guidata e meglio adatta alla condizione individuale degli allievi.

Resta però sempre inteso — per la relativa valutazione — che nè l'educazione viene assicurata da queste sole nozioni fisiologiche, nè che senza di esse verrà totalmente compromessa. E la ragione è che, nonostante l'intima dipendenza tra corpo ed anima, l'educazione sarà sempre cosa di anima, di intelligenza e di libertà.

§ 2° — *Il tipo neuro-psicologico.*

12. — Concetto ed elementi costitutivi di questo tipo. Il tipo neuro-psicologico non è già la perfetta diagnosi individuale, l'espressione scientifica della condotta psichica di ciascun educando, ma stabilisce alcune categorie di comportamento psichico più caratteristiche in cui gli educandi si verranno ad impostare tenendo anche conto di un certo collegamento di questo tipo col precedente. È per questa ragione che noi abbiamo preferito la denominazione di *neuro-psicologico* usata da alcuni autori per indicare appunto questa dipendenza o questo influsso che esercita sulla condotta psichica il fattore fisiologico costituzionale, soprattutto il sistema nervoso.

Elementi infatti strettamente legati a questo fattore fisiologico entrano a costituire questo tipo, come sono il cosiddetto *naturale o indole* ed il *temperamento.*

Essendo il primo di questi, il naturale o indole, legato, co-

me dicono i fisiologi alle condizioni del neurotono vegetativo animale (23) dell'apparato autonomo neuro-vegetativo, dell'apparato endocrino, allo stato di astenia e di stenia del sistema muscolare e nervoso centrale, avviene che tutti questi elementi fisiologici hanno forte ingerenza sullo psichismo anche superiore degli educandi. Donde risulta la necessità di tener sempre in conto questi influssi per determinare il tipo propriamente psicologico.

D'altra parte entra anche in gioco quel complesso di tutte le profonde tendenze derivanti dalla costituzione fisiologica dell'individuo, ciò che i moderni fisiologi (24) intendono per *temperamento* e che deriva, secondo la concezione endocrinologica del Pende, dalle combinazioni degli ormoni. Questi, oltre a dare i criteri della classificazione del temperamento, hanno ancora un forte e definitivo riflesso sul campo psicolo-

---

(23) Grande importanza per le condizioni psichiche dell'individuo attribuiscono i fisiologi al cosiddetto *neurotono vegetativo* e *neurotono animale* cioè alle condizioni (tono) di maggiore o minore eccitabilità e reattività dell'apparato nervoso (neuro) della vita di relazione (animale) e della vita vegetativa (vegetale). Si ha *stenia* quando questa irritabilità è forte, quasi esagerata a pronta e vivace reazione; in caso contrario si avrà *astenia.*

(24) È noto come il *temperamento,* confuso molte volte con l'*indole,* il *naturale* e con lo *stesso carattere,* considerato tuttavia come un modo naturale, permanente di agire e di manifestarsi della persona, era anticamente determinato e classificato dalla prevalenza dei cosiddetti *umori,* o secrezioni interne. Così il temperamento *sanguigno* sarebbe determinato dalla prevalenza del *sangue* che, secondo Ippocrate proverrebbe da tutto il corpo, si raccoglierebbe nel fegato e produrrebbe il caldo; il temperamento *flemmatico,* dal *flemma* che verrebbe dal cervello e porterebbe il freddo; il temperamento *bilioso* dalla *bile* che verrebbe segreta dal fegato e porterebbe l'asciutto; il temperamento *atrabiliare,* dalla *bile nera* (*atra*) che giungerebbe dalla milza e sarebbe portatore dell'umido.

Oggigiorno questa teoria, benchè non del tutto contraddetta, viene di molto superata e completata dalla teoria endocrinologica delle secrezioni; il temperamento viene determinato e classificato dalla maggiore (*iper*) o minore (*ipò*) influenza degli ormoni di ciascuna ghiandola. Così si ha temperamento *iper* e *ipotiroideo, iper* o *ipòtimico,* ecc.

gico e sulle tendenze sensitive e morali, preparando così i veri tipi psicologici.

Finalmente entrano nel tipo neuro-psicologico, come elementi propri e caratteristici, le così dette *tendenze psichiche,* cioè le correnti di attività che si raggruppano, secondo quanto insegnano gli specialisti, attorno a questi due grandi assi: l'asse *affettivo-istintivo* e l'asse *intellettivo-volitivo,* i quali dominano in modo diverso la condotta psichica.

Sono questi tre elementi che costituiscono il tipo neuro-psicologico; ma, più precisamente, è dalle condizioni diverse di fusione o saldamento di queste due tendenze, concentrate nel naturale e nel temperamento, che risulta la classificazione più accertata e più generalizzata dei tipi psicologici.

13. — Classificazione dei tipi psicologici. Infatti si possono presentare tre ipotesi di questa fusione o saldamennto dei due complessi o tendenze istintivo-affettive ed intellettivo-volitive:

a) Nel primo caso l'unione si verifica senza annullamento nè prevalenza dell'una o dell'altra tendenza; si ha allora il *normotipo psicologico* in cui le correnti istintivo-affettive, senza rimanere annullate sono guidate e rette da quelle intellettivo-volitive e si hanno le azioni e la vita umana psichica regolari. equilibrate senza prevalenze spiccate.

b) Nel secondo caso predominerà, per esempio, la tendenza *intellettivo-volitiva* col quasi annullamento degli istinti e degli affetti e si hanno gli individui troppo ragionatori, cerebrali, idealisti. oppure prevalentemente volenterosi, testardi, imperiosi, dominatori a sentimentalità chiaramente deficiente.

c) Nella terza ipotesi infine si avrà il prevalere della tendenza *affettivo-istintiva* che rimane quasi padrona della

coscienza e degli atti dell'individuo, il quale diviene di un'emotività molto marcata, di una fantasia molto esuberante, di una predilezione per i concetti concreti, attrazione per le vie del cuore, con sentimentalismo infantile e caratteristiche della psiche femminile.

Altri autori preferiscono altri criteri prevalentemente costituzionali-funzionali, come il Kretschmer (25) che distingue piuttosto i vari tipi secondo le caratteristiche del neurotono-vegetativo e del neurotono-animale; il Bichat si preoccupa piuttosto della vita vegetativa e di relazione: tuttavia è possibile costituire un quadro di classificazione dei vari fenotipi (26) nel quale possono entrare in accordo le varie teorie, come si suol fare modernamente ed è più utile per lo scopo educativo.

Si possono anche indicare come molto utili all'educazione altre classificazioni fatte sulla base di altri criteri e punti di vista, cioè la classificazione presentata dal De La Vaissière (27) del tipo di *lavoro intellettuale,* del tipo di *osservazione,* del tipo *concreto* e del tipo *astratto* con le modificazioni apportate dal Binet (28) ed altri.

---

(25) Il Kretschmer preferisce la classificazione basata piuttosto sugli influssi morfologici costituzionali e distingue gli individui non in *longilinei* o *brevilinei* (come il Pende) in *macrosplancnico* e *microsplancnico,* o *ipervegetativo* e *ipovegetativo,* ma in *ciclotimico* e *schizotimico* secondo che gli umori si alternino (*ciclèo,* giro) o si separino (*schyzo,* taglio).

(26) Nella terminologia scientifica indicato l'individuo normale — tipo ideale morfologico-costituzionale — col nome di *normotipo,* furono chiamati *ectipi* tutti quelli, e sono i più numerosi, che si allontanano dal normotipo per eccesso e per deficienza. Tutti poi vengono chiamati *fenotipi* (φαίνομαι, mi manifesto).

(27) De La Vaissière, *Psychologie pédagogique - L'enfant - L'adolescent - Le jeune-homme,* Edit. G. Beauchesne, Paris, 1938, pag. 273 ss.

(28) Cfr. A. Binet, *Idées modernes sur les enfants,* Paris, Flammarion, 1910, pag. 253-254.

Cfr. anche De La Vaissière, *Psychologie pédagogique,* ediz. cit., pag. 273 ss.

La classificazione dello Spranger riportata anche dal Kerschensteiner (29) dell'uomo teorico, immaginativo, religioso, economico, sociale, autoritario, è molto comune nella letteratura psicologica tedesca e può avere un certo valore per l'apprezzamento pedagogico degli allievi.

14. — Vantaggi pedagogici. Vogliamo mettere in rilievo il rapporto pratico educativo di questo problema della classificazione psicologica la quale per la sua reale difficoltà può sembrare ad alcuni una superflua ricercatezza.

a) Diciamo prima di tutto, che essa serve come chiave di conoscenza del tipo individuale degli educandi, dal punto di vista che più interessa l'educazione, che è appunto il comportamento psichico col quale essi rispondono agli stimoli dell'educazione, manifestano il loro naturale, l'aspetto congenito del loro psichismo. Conoscendo così, quasi per schema anticipato, quali possono essere radicalmente e sistematicamente questi atteggiamenti, l'educatore è maggiormente in grado di riscontrarli, di valutarli e conseguentemente di trattarli pedagogicamente anche se, come avviene nella massima parte dei casi, non si possano veramente riscontrare i tipi classici della sistemazione, i normotipi oppure gli stessi ectipi in una perfetta identità col soggetto che si ha davanti.

b) Serve per giudicare e valutare la condotta degli educandi in tutta quella fase, che non è nè breve nè insolita, in cui essi agiscono o reagiscono ad un ordine dato, ad una disposizione regolamentare nella piena e completa spontaneità naturale di atteggiamento psichico morale, anteriore a qualsiasi modificazione volontaria presa già per effetto di educa-

(29) G. KERSCHENSTEINER, *Die Seele des Erziehers*, Trad. portoghese: *A Alma do Educador*, Rio, 1934, pag. 23-24.

zione o per atto di sincera ubbidienza e sottomissione. È facile vedere quanto sia utile all'educatore poter giudicare in modo equanime e preciso la responsabilità di una reazione agli stimoli dell'ambiente, siano essi gli ordinamenti regolamentari, oppure le influenze del cameratismo.

c) Serve ancora per orientare e dirigere, in un senso piuttosto che in un altro, tutta l'opera educativa, in quell'aspetto in cui essa dipende principalmente dalla persona oppure dall'individualità dei singoli educandi. Allora meglio si farà l'applicazione dei princìpi e delle leggi educative alla realtà mobile e svariata degli allievi, ai singoli individui che formano la massa da cui vengono ricavati quei princìpi e quelle leggi. Esse aspettano appunto questo contatto col singolo e l'avvedutezza di discernimento dell'osservatore per ricevere il collaudo e l'adeguata applicazione.

Resta a vedere — ed è questo che interessa in pedagogia — se queste classificazioni servono realmente a tutti questi scopi educativi. Osiamo sperare che servano: a condizione però che l'educatore si applichi realmente ad osservare e studiare con sforzo diuturno e costanza perspicace tutto il comportamento e, attraverso a questo, tutta l'individualità del proprio educando. Nessuno sarà così ingenuo da aspettarsi di trovare già fatto sui libri il ritratto psichico del soggetto che lo interessa: questo, se si verifica, sarà un puro caso; di solito nei libri e nei migliori manuali si trovano le norme e le direttive, tutt'al più gli schemi o tipi schematici coi quali confrontare ogni singolo caso; essi saranno sempre punti di riferimento, non mete raggiunte.

E come punti di riferimento vanno bene, tanto nel campo morfologico-funzionale, come già abbiamo visto, quanto, come ora vediamo, nel campo neuro-psicologico, quanto in quello caratterologico che passiamo infine a considerare.

§ 3° — *Il tipo caratterologico.*

15. — Concetto ed elementi costitutivi del tipo caratterologico. Con questa denominazione del tipo caratterologico arriviamo ad un tipo che raccoglie ed esprime non già un aspetto parziale dell'individuo come nei due precedenti, ma coglie la pienezza dell'individualità e della personalità, intesa questa come sviluppo estrinseco e perfezione della persona.

Alla luce di questi criteri adottiamo la seguente definizione di carattere, la quale abbraccia gli elementi più sicuri accertati dagli autori come costitutivi del carattere: *Una disposizione naturale abituale psicologica e morale, risultante dal complesso delle potenze e facoltà, dal temperamento e dall'educazione.* (30)

Gli elementi di caratterologia indispensabili agli educatori daranno ad essi la piena giustificazione di questa definizione e noi stessi più avanti dovremo occuparci più diffusamente di questo argomento quando tratteremo della formazione del carattere.

Per adesso resti inteso che il carattere preso in questo senso e con questa estensione è il fattore principale di questo tipo caratterologico che si può ben dire una sintesi degli elementi fin qui già studiati. Esso aggiunge ancora il nuovo elemento morale della piena coscienza e della libertà dell'azione umana. Alla considerazione di ordine fisiologico e psicologico si aggiunge adesso la considerazione strettamente morale di imputabilità e di responsabilità, in senso di convenienza o di discrepanza colla natura e col fine della persona umana.

---

(30) Questa definizione con qualche variazione più di parole che di concetti è quella riportata dai migliori psicologi moderni come il Baudin, Palmès, De La Vaissière, Queyrat, Fouillée, Malapert, Peillaube, ecc. Cfr. pag. 375.

Messa in rilievo la complessità del tipo caratterologico, si osservino ancora le due note principali del carattere, che sono la sua *unità* e la sua *stabilità*. Unità nel senso di *unificazione* delle tendenze e degli appetiti in una sola direzione, in un solo modo di agire: unità anche nel senso di *uniformità* dell'atteggiamento fisico morale, qualunque siano le circostanze e le condizioni dell'agire. Allo stesso modo si noti la stabilità, sia come *resistenza* di espressione personale alla multiforme varietà delle azioni e delle attrattive, sia in senso di *permanenza* di una stessa maniera di fare: tutto ciò fissa l'espressione propria del carattere.

16. — I criteri della classificazione caratterologica. Le classificazioni del carattere si distinguono non solo secondo il concetto che si ha della sua stessa natura, ma anche secondo i vari criteri adottati.

Noi per il concetto di carattere abbiamo adottato quello che ci sembra più giusto e che soprattutto è più confacente con la preoccupazione nostra pedagogica, concetto del resto espresso da molti psicologi caratterologisti e che raccoglie tutti gli elementi più rappresentativi del carattere, come si vede nella definizione sopra riportata.

Per la classificazione seguiamo la stessa via e ci teniamo allo schema riportato dai migliori autori (31) che classificano i caratteri press'a poco in cinque gruppi distinti così discriminati: 1) *gli apatici* (intelligenti, puri, attivi); 2) *gli affettivi* (emotivi, sensitivi, appassionati); 3) *gli intellettuali* (affettivi, speculativi) 4) *gli attivi* (agitati, mediocri, grandi attivi); 5) *gli equilibrati* (amorfi, mediocri, superiori).

---

(31) Cfr. De La Vaissière, *Éléments de Psychologie Expérimental*, Vol. II, pag. 345, n. 97. Edit. G. Beauchesne, Paris, 1936.
Baudin, *Cours de Psychologie* (*Corso di Psicologia*, Trad. italiana a cura di G. Lorenzini, Libr. Edit. Fiorentina, 1947).

Negli appositi manuali di caratterologia si troveranno le note e le chiarificazioni necessarie per distinguere e riscontrare questi caratteri per quanto c'è già di fisso o iniziato negli educandi; qui conviene piuttosto accentuare come questa classificazione venga fatta anzitutto con un criterio rigorosamente psicologico, basandosi cioè sulle tendenze *affettiva, intellettiva e appetitiva*, secondo che si manifestino deficienti, predominanti l'una sull'altra, oppure equilibrate. Le sottoclassi o sotto-divisioni dei gruppi vengono anche determinate secondo un criterio ancora psicologico delle relazioni di ciascuna di queste tendenze con le altre, oppure della gradazione di intensità con cui queste tendenze si manifestano.

Altre classificazioni o impostano il carattere nello psichismo inferiore, limitandolo, con evidente preoccupazione più fisiologica che psicologica e morale, al semplice temperamento, oppure, registrando le principali sue note, al campo strettamente morfologico-funzionale, con minore preoccupazione psicologica morale. Per l'interesse pedagogico questo evidentemente è troppo poco e non si confà nè col concetto che abbiamo dato di carattere nè col concetto del tipo caratterologico più complesso e superiore ai due tipi già presentati.

Per maggiori, più ampie osservazioni bisogna consultare gli appositi manuali e soprattutto assuefarsi, colla pratica, a scoprire nei singoli educandi queste note caratteristiche, tenendo conto delle note degli altri due tipi sopraindicati e raccogliendo ed armonizzando i loro indici e risultati nel campo morfologico funzionale e psichico cogli indici e risultati dell'osservazione caratterologica.

17. — **La conoscenza del carattere e l'educazione.** Il problema del carattere viene posto in questo punto della nostra trattazione pedagogica come parte integrante della conoscen-

za dell'educando e sta bene che sia rilevata la sua importanza speciale.

Non è ancora questione della sua formazione, cosa di cui parleremo a tempo e luogo più avanti, tuttavia dev'essere subito affrontata la questione dell'immutabilità o della mutabilità del carattere, come pregiudiziale da risolvere.

Non è qui il posto per discutere questo punto, ma per avviare la questione della conoscenza bisogna prender posizione e noi stiamo con tutti quegli psicologi e pedagogisti che credono alla formazione e riforma del carattere, ma allo stesso tempo riteniamo che vi sono in esso elementi immutabili ed ineducabili: quello che si ha per natura o per costituzione resterà sempre, pur potendosi modificare quello che nello psichismo può e dev'essere acquistato per opera della ragione e della volontà.

Questa dottrina per una parte apre la via all'educatore per lavorare indirettamente e direttamente nella formazione del carattere, ma d'altra parte lo avverte che non pretenda di mutar tutto in esso, nè di foggiarlo di sana pianta quasi *ex-novo* su di uno stampo ed un modello fisso (fossero pure i migliori), quasi che gli educandi fossero in questo come cera vergine da plasmare.

Se invece il carattere fosse una cosa solo da constatare e non da modificare, o addirittura da far sorgere nell'animo dell'educando, il problema della conoscenza e la conseguente valutazione e classificazione muterebbe d'aspetto; almeno avrebbe altri riflessi solo metodologici nell'opera educativa. Sarebbe tutt'al più una conoscenza normativa, un punto di continuo riferimento per l'educatore e non entrerebbe, come numero da eseguirsi, nel programma e nello schema delle realizzazioni educative, con evidente gradazione di valore pedagogico.

Cerchi dunque l'educatore di conoscere che cosa sia il carattere, in quale grado di sviluppo esso si trovi in ciascuno dei suoi educandi e, ciò che è ugualmente necessario, verso quale tipo di carattere esso si vada orientando.

Come si vede sono tre momenti diversi della questione caratterologica che devono essere considerati e positivamente determinati dall'educatore sotto pena di compromettere, in questo punto almeno, tutta la sua opera educativa.

Tuttavia la formazione del carattere non esaurisce tutta l'opera educativa, come vogliono far credere alcuni pedagogisti. Riteniamo che sopra il carattere vi sia ancora la personalità dell'educando la cui formazione è scopo finale e centrale dell'educazione; ma è certo che la stessa personalità ha nel carattere la sua più grande forza e forma di azione personale e l'energia più necessaria al conseguimento dei fini della vita umana.

La conoscenza dunque e la relativa classificazione del carattere serva all'educatore sia come *punto di partenza* sia come *punto di arrivo,* con funzione e valore diverso.

Come punto di partenza il carattere si constata, o se ne constata quel tanto che v'è già nell'educando, per valutarlo e metterlo in rapporto con tutto il quadro della vita e della personalità — come persona immessa nella vita sociale ed indirizzata coscientemente e liberamente ai suoi destini terreni ed eterni. — Tale constatazione è molto importante in quanto orientatrice dell'opera educativa del carattere, cui spetta sovente il compito di regolare, raddrizzare, correggere, sostituire, scoprire elementi formativi oppure deformativi dello stesso carattere. In questo momento il carattere non ha ancora forma definitiva e come tale dev'essere conosciuto e valutato.

Come punto di arrivo il carattere dev'essere anche va-

lutato e messo in rapporto ed in accordo coi fattori sopraddetti della vita e personalità dell'educando, per avviare in lui quella forma di carattere che più gli si confà, che è più conforme ai suoi fattori fisiopsichici. Il carattere allora sarà una mèta da raggiungersi anche dall'educazione e sarà il suo più bello e utile coronamento.

Art. 2° — Mezzi e metodi di investigazione caratterologica.

Abbiamo brevemente indicato i tre principali settori di differenziazione degli educandi ed i rispettivi tipi scientifici secondo i quali essi possono e magari devono essere considerati e valutati, sia all'inizio del periodo educativo che nel decorso di esso.

Ora si presenta alla nostra considerazione il problema della *investigazione* o della diagnosi di questi tipi, il problema dei *mezzi* e del *metodo* per poter riscontrare nei nostri educandi quegli elementi caratteristici della loro individualità, secondo ciascuno dei tre punti di vista che abbiamo testè presentato.

Un altro problema però ancora si frappone tra la conoscenza scientifica di questi tipi e la condizione individuale di ciascun allievo, problema di cui bisogna tener rigoroso conto e che condiziona tutta quanta l'opera educativa: che l'educando non è mai un essere già formato; egli è in continuo divenire per raggiungere quella prima perfezione di uomo che è appunto la mèta dell'educazione. Ora di questo divenire, un'espressione di sommo valore in pedagogia è la cosidetta *età evolutiva* con le sue rispettive fasi.

L'*infanzia*, la *fanciullezza*, l'*adolescenza* e la *giovinezza*

sono le tappe principali in cui si suol distinguere la vita degli educandi. (32) Queste fasi sono sì importanti, apportano tali modificazioni in tutti i settori della vita, che molti pedagogisti (33) preferiscono trattare il problema educativo strettamente in funzione di queste fasi.

Noi in uno studio generale di pedagogia non abbiamo voluto far simile distinzione: ma non perciò si deve trascurare lo studio delle differenze e delle caratteristiche di ciascuna età. Facciamo assegnamento sulla formazione dell'educatore specialmente quanto alla *psicologia dell'età evolutiva*, per l'acquisto delle nozioni relative a questo problema, e al tatto pedagogico educativo per le dovute applicazioni dei mezzi, dei metodi e dei punti di vista. Nella questione dei tipi che abbiamo considerati ritorna lo stesso problema: devono essere visti diversamente in ciascuna delle fasi e con esse subire le relative modificazioni.

I mezzi ed i metodi di investigazione che passiamo senz'altro a indicare, se impiegati bene, coglieranno ciascun allievo nella realtà oggettiva della sua età evolutiva e dovranno essere dall'educatore ben valutati e ben interpretati, secondo le indicazioni della rispettiva condizione fisica, psichica e morale degli allievi.

I mezzi ed i metodi di investigazione caratterologica si possono ridurre a due gruppi secondo che abbiano di mira una diagnosi generale dell'educando o che prendano di mira solo

(32) Queste sono le distinzioni più comuni tra gli psicologi moderni. La biotipologia distingue più minutamente le varie tappe dello sviluppo umano (Cfr. PENDE, *Trattato di Biotipologia*); ma queste quattro fasi sono ormai da tutti accettate, come corrispondenti al ritmo dell'azione educativa e sono conformi all'antica distinzione degli Scolastici (Cfr. p. es., S. TOMMASO, II^{a}-II^{ae}, q. 24. a. 9 c.).

(33) Cfr. per esempio NECHER DE SAUSSURE, *L'Educazione progressiva*, Trad. ital. di E. Ederle, Introd. e note di M. Casotti, Ediz. « La Scuola », Brescia, 1937.

un aspetto della sua personalità. I primi sono l'*informazione* e l'*osservazione;* gli altri sono principalmente le misure *antropometriche* ed i *reattivi mentali.* Nei primi prevale l'azione spontanea naturale quasi empirica dell'educatore; negli altri piuttosto l'azione dello scienziato.

Tralasciamo per brevità altri mezzi che possono avere utile impiego e presentare anche degli aspetti interessanti per il problema pedagogico della conoscenza degli educandi, come la *fisiognomica* e la *grafologia.* (34)

Diamo dei mezzi sopraccennati alcune utili indicazioni rimandando per migliori e più ampie informazioni ad opere apposite.

§ 1° — *Mezzi generali d'investigazione.*

18. — L'informazione ed i suoi fattori. Non è difficile cogliere e formulare il concetto di *informazione* come mezzo di investigazione e di conoscenza dell'educando. Sono tutte le notizie che si possono avere sull'individualità e sulla personalità di un alunno, riguardo ai suoi precedenti, alla sua vita fisica, psichica e morale ed a tutte le condizioni con cui egli attualmente si presenta all'educazione. Il contenuto di queste informazioni è molto vario e asistematico. Spetta all'educatore raccoglierlo, ordinarlo, vagliarlo e servirsi di esso a sco-

(34) *La Fisiognomica* è stata tenuta in conto forse più nel passato che nei giorni nostri. Senza far molto assegnamento sul *Physionomicum,* attribuito ad Aristotele, si possono citare uomini di serietà scientifica come Alberto Magno, S. Tommaso (*Som. Th.* I^a, q. 75 a. 5; q. 85 a. 7; q. 91 a. 3; ecc.), Bacone (*De Dignit. et augmentum Scientiarum,* l. IV, c. 1), ed altri che si sono occupati della fisiognomica come « *Scientia quae fundamentum habet in natura solidum et fructum edit ad vitam comunem utilem* » (Bacone).

Su di essa come sulla *Grafologia* gli psicologi moderni sono piuttosto molto cauti. (Cfr. p. es., M. Ponzo, *Alla ricerca delle attitudini dei Giovani,* pag. 6, Paravia, 1929).

po educativo per formarsi un'idea dell'individuo che prende ad educare.

Egli cercherà di raccogliere notizie genealogiche, anagrafiche, professionali, sanitarie, caratterologiche, scolastiche, in tutti i settori insomma della vita attiva degli educandi e le prenderà con quella prudenza ed accortezza che esige lo scopo a cui vengono destinate e che l'ufficio di educatore saprà ispirare.

Le fonti di informazioni saranno tutte le persone che abbiano da fare coll'educando e che siano disposte. Sono anzitutto l'educando stesso, poi i suoi genitori, parenti e conoscenti di famiglia, i condiscepoli, amici e compagni, infine tutti i superiori del collegio e le persone incaricate di vegliare su di lui, specialmente i preposti alla disciplina come gli *assistenti,* (35) gli incaricati dell'istruzione, come i maestri e i professori, quelli che curano la sua salute, come il medico della famiglia o del collegio, gli infermieri, ecc.

Molte volte le migliori informazioni, chiave di una sequela di notizie importanti per la cura fisica e morale dell'educando, sfuggendo tutta questa trama ufficiale e quasi legale, giungono attraverso vie indirette e da fonte del tutto inaspettata. L'educatore deve tener conto di tutto e tutto vagliare debitamente, perchè se queste informazioni sono veridiche saranno già una buona fonte di conoscenza e saranno poi completate dagli altri mezzi, come vedremo.

19. — **Valutazione di questo mezzo di conoscenza.** La veridicità delle informazioni costituisce tutto il loro valore e stabilisce il loro rapporto educativo.

(35) Nel sistema educativo salesiano vengono chiamati *assistenti* quelli che altri chiamano *prefetti di disciplina, sorveglianti, censori* ecc. La differenza non è solo di vocabolo; la parola è in questo caso l'espressione fedele della realtà e dello spirito dell'ufficio.

Perciò vogliamo ora richiamare l'attenzione sul valore di essa e mettere in guardia l'educatore sugli aspetti meno sicuri e più deboli di questo mezzo di investigazione.

Notiamo prima di tutto il *soggettivismo* e il *relativismo.* Ciascuno, è certo, vede le cose coi propri occhi. Questa, che è la cosa più naturale del mondo, può qui significare che le informazioni che si ricevono sul conto di qualcuno portano sempre seco l'impronta del relatore, sono cioè sempre attinte e trasmesse secondo il modo di vedere di colui che le ha ricevute ed alle volte secondo lo stato psicologico che si ha nel momento di attingerle e di trasmetterle. Questo è molto umano ed è di esperienza così comune che non ha bisogno di maggiori prove e spiegazioni.

È questo che noi chiamiamo appunto soggettivismo e relativismo delle informazioni e su cui richiamiamo l'attenzione degli educatori: bisogna vagliare sempre e molto le informazioni che si ricevono, confrontarle e conferirle con le altre fonti di conoscenza e mezzi di investigazione. Nel corso della vita di educatore si avranno molte occasioni di trovarsi di fronte a questo fatto e bisogna saperlo valutare bene per potersene servire rettamente.

Questo relativismo e soggettivismo qualche volta può giungere sino alla *falsificazione della realtà:* ciò per cause diverse, come per esempio la deficienza di capacità dell'informatore. Ma la deficienza di capacità oppure di notizie si può trovare unita in lui ad una certa leggerezza, al pretendere di voler tutto sapere, e giudicare tutto e tutti. Si possono dare allora equivoci ed inganni quasi sempre incoscienti, oppure intenzionali, soprattutto quando ci fosse qualche interesse nel migliorare la situazione di una persona. Questo si verifica nel campo dell'educazione molto più frequentemente di quello che a prima vista può sembrare, perchè molti informa-

tori sono interessati e dominati da altre preoccupazioni che non da quella della pura e semplice verità delle cose.

Da tutto ciò risulta che molte volte si stabilisce come una *doppia realtà* nella visione della personalità di un soggetto, nel nostro caso dell'educando: quello che appare agli occhi dell'osservatore e quello che egli è di fatto entro se stesso, la realtà appariscente, *esterna*, e quella che potrebbe chiamarsi nascosta, *interna*.

La realtà esterna è fatta di impressioni, di apparenze, e non tutti sono capaci di leggere attraverso le apparenze l'intima oggettività delle cose; molti si soffermano alla superficie, ai primi approcci col soggetto osservato; altri si lasciano ingannare, si lasciano dominare da punti di vista personali aprioristici che deformano la realtà oggettiva delle cose e, più ancora, quella delle persone. Ma vi è ancora di più. Trattandosi di informazioni che interessano la riputazione, la vita non solo dell'educando ma anche quella dei loro parenti e della famiglia, non è facile, perchè a volte cosa poco gradita, ottenere informazioni precise e complete.

Si formano così due visioni diverse, due quadri distinti di informazioni che corrispondono alle due realtà sopranominate, quella apparente e quella reale. Le informazioni allora non rispondono a verità e falsando la mente dell'educatore, possono falsare e compromettere tutta l'opera educativa. Il rimedio è la prudenza, il tatto pedagogico dell'educatore ed il ricorso ad altre fonti e mezzi di investigazioni.

20. — Applicazioni pedagogiche pratiche. Cerchi dunque l'educatore di approfittare di questo mezzo e di raccogliere queste notizie sul conto di ciascun educando. È questo un procedimento naturale e viene già imposto tradizionalmente

dall'uso e dalle necessarie circostanze del fatto educativo. Bisogna solo vagliarle, sistemarle, completarle. (36)

a) Quando un ragazzo viene consegnato alle cure di un educatore o di una casa di educazione, come un collegio o una scuola, è naturale che lo precedano o lo accompagnino le dovute informazioni a suo riguardo. Ci sono i documenti appositi, i registri, le esigenze anche burocratiche, tradizionali e prescritte dalle autorità scolastiche. Si possono preparare dei moduli da inviare alle famiglie che li riempiano e li rinviino anticipatamente. Tuttavia non si nasconda il pericolo che ciò diventi una cosa puramente burocratica, formalistica, invece di un espediente che dovrebbe essere la chiave di volta di tutto un lungo procedimento informativo a pro dell'alunno stesso. Molte volte queste note informative sono prese così all'ingrosso, incomplete ed imprecise, o vengono lasciate inoperose nei registri e negli archivi.

Si dovrà invece raccogliere su apposita *scheda* come più innanzi indicheremo; si dovrà poi completarle coll'esame dei documenti e con le notizie che si crederanno più opportune. Nei primi mesi di vita collegiale o scolastica saranno raccolte altre informazioni mediante un accurato esame medico ed altri accertamenti di studio o mestiere. Il decorso della vita collegiale, la vita a contatto coll'educando, coi suoi parenti e condiscepoli, diranno ad un solerte osservatore tutto quello che sarà necessario al completo profitto dell'opera educativa.

b) Queste note ed osservazioni saranno anche riscontrate, e magari corrette, coll'andar del tempo e coll'approfondirsi della conoscenza del soggetto in questione. In qualunque

(36) Diceva il Lambruschini: « ... per dirigere e per educare l'uomo, bisogna conoscerlo intiero: io per conoscerlo, domanderò notizie a tutti, le accetterò da chi me le dà; e le accetterò più volentieri da chi può darmele più veridiche e più precise ». (R. LAMBRUSCHINI, *Delle Virtù e dei Vizi*, pag. 29, Ediz. Paolo Carrara, Milano, 1873).

momento ed a proposito di molti fatti ed aspetti della vita educativa esse possono essere confrontate e valutate nella loro veracità e realtà oggettiva e soggettiva.

La conoscenza dell'educando si approfondisce non solamente per il tratto continuo e prolungato con esso, ma per la fiducia e dimestichezza acquistate con lui e con la sua famiglia. Molte cose che interessano l'educazione dell'alunno si vengono a sapere solo molto tempo dopo e non di rado cambiano in parte, quando addirittura non modificano totalmente, il corso dell'opera educativa.

c) Le informazioni sul conto degli allievi hanno così un *valore pedagogico* grandissimo. Esse non costituiscono certamente tutto il corredo di notizie e di nozioni necessarie alla conoscenza dell'educando, ma certo rappresentano una buona parte di esse e quelle iniziali potranno influire notevolmente sull'andamento dell'opera educativa.

In qualunque ipotesi sono un elemento pedagogico iniziale di prim'ordine e debbono essere tenute nel dovuto conto non solo formalisticamente e per ragioni burocratiche od altro, ma per motivi e ragioni strettamente e sostanzialmente pedagogici.

§ 2° — *L'osservazione come mezzo di conoscenza dell'educando*

21. — Concetto e forme di osservazione. Simile a quello di informazione è il metodo di *osservazione.*

a) Esso consiste in un'accurata e riflessiva ispezione e considerazione della persona e della condotta dell'educando. È un atto dell'educatore che fa da osservatore, mentre il soggetto osservato si mantiene estraneo all'indagine. In tal modo si assicura meglio — soprattutto in campo pedagogico — l'in-

dipendenza del dato dell'osservazione e la partecipazione non interessata del soggetto osservato.

In questo dunque differisce dall'informazione che è sempre partecipazione di un altro agente o coagente con l'educatore. Qui l'indagine si svolge tutta per opera diretta dell'osservatore e, mentre si restringe alla cerchia della sua azione, gli assicura la libertà di movimenti come anche gli riserva tutta la responsabilità dei risultati.

b) L'osservazione ha dunque un campo vastissimo e svariato di estensione. Noi, a scopo pedagogico, mettiamo in rilievo solamente questi due aspetti che non sono nè semplici, nè esigui: l'*individualità* dell'educando e la sua *condotta.*

Nell'individuo vi sono da osservare i dati più appariscenti quali sarebbero l'*aspetto morfologico* delle membra, cioè statura, sviluppo e vigoria fisica; l'*aspetto anatomico,* cioè vigore degli organi, stato di riempimento somatico, grassezza o dimagrimento; l'*aspetto funzionale* esterno ed interno, cioè funzionamento dei sensi, voce, linguaggio, attività motrice, deambulazione, fatica organica e sonno.

Nella condotta si notano soprattutto i dati dell'attività psichico-morale quali sarebbero specialmente: l'*indole* o naturale dell'educando, colta nei momenti di maggior spontaneità; il *temperamento,* insieme al colorito psichico della sensibilità in tutte le sue manifestazioni e nel ritmo delle azioni; il *carattere,* almeno incipiente, in una delle forme che già abbiamo indicato; infine la *mentalità* che ciascun educando va già dimostrando, quel corredo di idee, di ideali, di convinzioni che vanno già apparendo e dominano tutta la sua condotta nelle varie relazioni coi compagni e coi superiori; nella parola, nei gesti e divertimenti, nell'adempimento dei doveri, in tutte le sue manifestazioni.

c) Come *materiale* di osservazione presentiamo all'edu-

catore gli stessi atti della vita, quali sono i discorsi, gli studi, i giuochi, i lavori e tutti gli atti comuni. Si osservino dunque: le *parole,* che rivelano le idee, i giudizi, gli apprezzamenti sulle persone e sulle cose; i *lavori* domestici e scolastici, come i componimenti, in cui sceverati gli artifici e le finzioni letterarie, l'anima si manifesta nei sentimenti e nei giudizi espressi; i *giuochi* e divertimenti del cortile, nei quali l'anima dell'educando si mostra più libera e manifesta spontaneamente le proprie tendenze e tutta la ricchezza dell'attività psichica, costituendo un abbondante materiale di primissimo valore pedagogico.

Questo materiale verrà raccolto soprattutto attraverso la *corrispondenza epistolare,* che per tradizione collegiale e con forte ragione educativa, deve passar per le mani dell'educatore e che ritrae al vivo le condizioni psichiche dell'educando almeno nel momento di scrivere; similmente le *cronache* ed i *diari intimi,* di cui tanto si parla e si abusa ai nostri giorni, ma che usati e trattati con molta discrezione e prudenza (37) sono nelle mani dell'educatore un ottimo materiale di osservazione; infine i *colloqui* privati che l'educatore deve tener sovente coi suoi educandi.

Tutti questi procedimenti vengono compendiati nella forma di vita e di convivenza familiare che dev'essere la forma di vita educativa per eccellenza. È appunto in questa vita

(37) Le *cronache* e soprattutto i *diari intimi* sono una manifestazione caratteristica della psicologia degli adolescenti, come notano gli psicologi (Mendousse, Debesse, De La Vaissière). Nei nostri giorni, soprattutto qui in Italia, si è voluto fare delle *cronache* e dei *diari* un mezzo ordinario di esercitazione scolastica educativa. Senza negare il valore didattico di questo mezzo, notiamo però il grande pericolo che presenta di diventare un'occasione, un esercizio continuo di finzione e di ipocrisia, specialmente nelle mani dei più grandicelli, capaci di creare un sottotipo psicologico dell'alunno che vuole così farsi bello oppure dimostrare una personalità che non possiede.

educativa o collegiale familiare, è in questa *continua convivenza* coi giovani che si può realmente venire a conoscerli; nessun altro mezzo arriverà mai ai risultati di questo, soprattutto quando nella casa di educazione regna fra superiori ed alunni quello spirito di *familiarità*, di *cordialità*, di *amorevolezza* come voleva e come praticò per esempio D. Bosco, con una finezza psicologica veramente ammirevole ed in una maniera diciamo pure insolita al suo tempo, e che costituisce uno dei principali elementi del suo sistema preventivo. (38)

22. — Valore e **rendimento educativo.** Anche per le osservazioni vogliamo richiamare l'attenzione degli educatori sui pericoli di *soggettivismo* a cui sono esposte. L'osservatore, l'educatore, deve sforzarsi di deporre qualunque pregiudizio, indisposizione abituale o prevenzione contro il soggetto osservato, oppure qualunque simpatia, affezione disordinata o preferenza. Deve insomma osservarlo con quella benevola imparzialità che si addice a un educatore cristiano pieno di zelo, di fiducia e di carità verso i suoi educandi, coll'intento di adempiere un apostolato di bene e di collaborazione sociale cristiana.

Questo non è poi in pratica così facile come si può credere a prima vista, ma è assolutamente necessario per dare alle osservazioni quel giusto valore che esse devono avere per l'opera educativa.

---

(38) Il sistema detto *preventivo* non è una *creazione* di D. Bosco. In tutti i tempi e luoghi molti hanno visto e raccomandato (Cfr. Platone) *la pedagogia della bontà, dell'amore* come la più adatta a portare gli educandi al dovere ed al perfezionamento educativo. Nei tempi di D. Bosco altri la raccomandavano e praticavano. Basti citare il Dupanloup ed il Lambruschini, per non risalire al Pestalozzi. Ma pur bisogna dire che non era ancora sistema educativo comune e normale. E poi, D. Bosco lo concepì, praticò ed insegnò, in una forma sua propria.

Verrà allora la giusta *interpretazione* del dato osservato. Depurato questo dagli inevitabili influssi di tempo e di luogo e dalle circostanze che non si devono ascrivere alla responsabilità dell'educando, tenendo pure conto della sua condizione di debolezza e di inesperienza, si avrà allora la giusta interpretazione del suo stato psichico, delle idee, degli affetti, della parte di attività che gli spetta in un fatto, in un'azione, in uno stato permanente di animo. Questo giudizio avrà per l'educatore un notevole rendimento pedagogico.

L'interpretazione del dato dell'osservazione si basa sul fatto che l'attività generale del ragazzo è sempre un indice delle sue potenze, dei suoi sentimenti, delle sue tendenze ed abitudini. Se queste manifestazioni sono spontanee — e la spontaneità di una vita collegiale educativa familiare lo permette e promuove — se esse sono spontanee come devono essere, allora questi indici sono veri, cioè rispondono alla reale e naturale condizione psichica dell'educando, senza finzione, senza ipocrisia, senza artifici intenzionali per nascondere ciò che è e comparire ciò che egli vorrebbe sembrare per motivi meno retti.

Si manifestano così molte pieghe dell'animo, molti aspetti anche più segreti ed intimi dello spirito, dell'indole, del temperamento e dello stesso carattere in formazione. Sono un materiale che aiuta a formulare un giudizio di valore che metterà l'educatore sulla retta via di un procedimento educativo rispondente alla condizione del suo educando.

Questo è dunque il vero *rendimento pedagogico* educativo, come dicevamo, di questo mezzo sì importante d'investigazione caratterologica a servizio dell'educazione. Esso darà all'educatore un valido contributo per il ritratto morale o, meglio, psichico interno ed esterno di ciascun educando e lo metterà sulla vera strada dell'educazione porgendogli la condi-

zione fondamentale di essa, cioè la conoscenza del soggetto da educare.

23. — Applicazioni pedagogiche pratiche. Queste osservazioni e tutto questo procedimento di investigazione caratterologica viene realizzato nel decorso della vita collegiale e nella convivenza continua coi ragazzi; non è cosa che si possa fare in uno o pochi giorni. (39)

Come i genitori e gli altri parenti tra le pareti domestiche, così i superiori di una casa di educazione avranno molte occasioni di cogliere attraverso queste osservazioni l'aspetto psichico morale dell'educando, tanto più frequentemente e tanto più intensamente quanto più contatto e convivenza avranno con esso nelle comuni ed ordinarie manifestazioni della vita.

Così, per esempio, i nostri *assistenti,* o prefetti come sono chiamati da molti, hanno più che altri l'occasione e la facilità dell'osservazione sulla condotta generale dei ragazzi coi quali essi convivono ed ai quali prestano la loro opera educativa.

È da augurarsi che questi assistenti, che in generale sono ancora novellini nell'ufficio così arduo dell'educazione, suppliscano alle loro inesperienza con un'illimitata diligenza, una rettitudine di intenzione e purezza di intenti a tutta prova e non si lascino portare a preferenze affettive le quali falsificano la loro visione imparziale; siano collaboratori guidati ed affiatati e non vogliano far opera singolare e personale di educazione secondo le proprie vedute e la propria pretesa esperienza.

---

(39) Scrive a questo proposito il Dupanloup: « Il faut avoir vu, étudié, comparé, et, par consequent, avoir élevé de nombreux enfants pour bien

Frutto di queste osservazioni sono i cosiddetti *voti* o note settimanali di condotta che in apposite adunanze si sogliono dare a ciascun allievo. Esse sono ricevute da un superiore, incaricato della disciplina, in generale il prefetto o il *consigliere scolastico,* (40) il quale vagliandole con le altre osservazioni attinte da altre fonti e dalla sua propria esperienza, formulerà allora il giudizio sul conto del soggetto in questione e darà la nota o il voto di condotta settimanale. Non è qui nostro intento trattar la questione dal punto di vista disciplinare nel quadro del regime educativo collegiale; rileviamo solamente il fatto come esponente pratico del rendimento pedagogico di questo mezzo di investigazione e di valutazione della condotta psichica e morale dell'educando.

Su questo complesso di osservazioni ed informazioni si formano i *profili* e giudizi pratici degli allievi, giudizi e profili che non hanno solo un valore burocratico o meramente disciplinare, di classificazione o di statistica, ma che devono avere la loro funzione pedagogica, di guida cioè e di norma per la condotta dell'educatore, il quale se ne servirà per avvisare e correggere l'educando e ne trarrà ispirazione per dirigere ed aiutare lo sviluppo della personalità. (41)

Così anche questo mezzo o metodo di osservazione raggiunge il suo posto ed il suo scopo nello svolgersi del problema educativo colla sua funzione pedagogica ben chiarita e ben valutata.

---

connaître cet age, ses défauts et ses qualités, ses besoins et ses ressources » (DUPANLOUP, *De l'Éducation,* l. III, c. 1).

(40) Il *consigliere scolastico* dei collegi salesiani è il *direttore degli studi, direttore didattico, prefetto delle scuole,* di cui parlano altri. Egli ha realmente l'incarico di organizzare le scuole, vegliare sugli allievi e su tutto ciò che riguarda gli studi.

(41) Scrive a questo proposito l'illustre pedagogista G. Calò: « Il primo monito da dare all'educatore, sempre e soprattutto a quello degli adolescenti, è questo: osservare, amorosamente osservare e cercare di

§ 3° — *Mezzo particolare di investigazione morfologico-funzionale: l'antropometria pedagogica.*

24. — Concetto, estensione e valore scientifico. L'antropometria è propriamente quel ramo dell'antropologia che studia gli esponenti matematici dell'organismo umano, in quanto suscettibile di calcolo e di misura sia nella sua forma somatica sia nella sua attività funzionale. (42)

Essa ha per scopo di riscontrare il rapporto esistente in un dato individuo tra quello che *egli è* e quello che egli *dovrebbe essere* secondo il normotipo ideale, secondo il sesso, l'età evolutiva, la razza ed il gruppo etnico regionale.

In questo senso ristretto l'antropometria comprende anzitutto le misurazioni ed i calcoli sul corpo umano, il controllo dello sviluppo somatico ed il riferimento dei risultati alle relative tabelle del normotipo: si hanno così i dati *morfologici*. In secondo luogo comprende le misure ed i calcoli del funzionamento fisiologico dei principali organi ed apparati, nonchè dei sensi esterni: si hanno così i dati *funzionali*, riscontrabili anch'essi coi dati della relativa tabella del normotipo o della media costante accertata scientificamente.

Le ricerche antropometriche hanno carattere scientifico perchè si fondano sulla persuasione sufficientemente accertata che la natura umana unica e identica in tutti gli individui della specie, nonostante le differenze di sesso, di età, di condizioni razziali e tutte le proprietà individuali, ha sempre delle caratteristiche costanti negli individui del medesimo gruppo etnico, dello stesso sesso, della stessa età e condizioni

---

comprendere e penetrare a fondo, con vigile, umanamente scrupolosa e paziente attenzione » (*Educazione degli Adolescenti*, in « Paedagogium » Quad. n. 2, Ediz. « La Scuola »).

(42) Invece del termine più generale *Antropometria*, usano molti il vocabolo particolare e certo più appropriato: *paidometria* o *pedometria*, il

ambientali. Determinare queste costanti, riscontrarle negli individui e per esse stabilire il loro tipo, la loro classificazione e trarre da ciò suggerimenti e norme di condotta e magari d'intervento benefico: ecco le finalità scientifiche e pratiche di questi procedimenti antropometrici.

Ai pedagogisti gli studi antropometrici interessano in modo speciale per la cura che gli educatori devono avere dello sviluppo fisico degli educandi, per la dipendenza che l'attività psichica e morale ha sempre dallo sviluppo e dal regolare funzionamento dell'organismo, per il riflesso costante che l'individualità anatomico-funzionale di ciascuno ha sulla sua stessa personalità nelle manifestazioni e nei destini più alti e spirituali.

25. — Applicazioni pedagogiche pratiche. L'antropometria ha dunque un doppio campo: il somatico-morfologico ed il somatico-funzionale.

In ognuno di questi campi molte sono le misure ed i calcoli scientifici che si possono fare; e la loro specificazione e valore già persino stabiliti in convegni internazionali (43) variano secondo i criteri che l'osservatore ha in mente e gli scopi che si propone di ottenere. Diversa evidentemente è la preoccupazione dello psicologo, quella dell'etnologo, quella del criminalista e quella dell'educatore. Perciò non coincidono gli schemi dei dati che vengono indicati secondo ciascuna di queste preoccupazioni scientifiche. Non coincidono collo scopo pedagogico nemmeno quelli che sogliono presentare gli psicologi (44) perchè troppo minuziose e troppo difficili per non

quale, come si vede, significa meglio le misure a prendersi sul ragazzo.

(43) Come quello di Monaco nel 1906 e quel di Ginevra nel 1912.

(44) Cfr. per esempio, la Scheda Biotipologica di PENDE (*Crescenza e Ortogenesi*, Ediz. Wassermann, Milano, 1936, pag. 15 ss.) oppure quella proposta dal Rosselimo (*L'individualité de l'enfant*, Trad. du russe par Vera Rovarsky, Edit. F. Alcan, Paris, s/d).

dire impossibili ad attuarsi in un regime di educazione collettiva. Bisogna dunque venire ad un accomodamento proprio del regime e dello scopo educativo, nella misura del possibile e della serietà scientifica.

Sono infatti questi due criteri allo stesso tempo pratici e teorici che devono guidare l'educatore nella scelta e nell'applicazione di queste misure. Da una parte attenda alla possibilità di esecuzione di questo procedimento antropometrico in campo educativo, generalmente collettivo, e d'altra parte si ricordi che i risultati dipendono dalla serietà e dalla compiutezza scientifica di questi dati quanto alla scelta e quanto all'esecuzione. Non è facile accordare in pratica questi due criteri.

Si potrebbe forse pensare ad un triplice schema corrispondente ad un triplice gruppo di misure a scopo puramente educativo, uno schema *minimo, medio* e *massimo.*

a) Lo schema *minimo,* che si potrebbe considerare ancora meramente empirico, è quello già più o meno tenuto in conto dagli educatori anche meno accorti: constatano appena quelle manifestazioni che si potrebbero dire allarmanti nella vita degli educandi: il peso, la statura, i difetti nella sensibilità visiva, uditiva e simili. Sono cose che cadono da se stesse sotto gli occhi e sotto l'osservazione di chiunque senza bisogno di ricorso a mezzi scientifici. Purtroppo bisogna dire che a questi *segni di allarme* si riduce tutto il procedimento antropometrico di molti regimi educativi.

b) Lo schema *massimo* lo lasciamo ai fisiologi ed agli psicologi; esso è da applicarsi in caso di educazione speciale di pochissimi alunni sotto regime di specialisti. (45)

(45) Di questo genere e con questa portata massima, sarebbe, per esempio, il « Libretto biotipologico ortogenetico-individuale » che il Pende vorrebbe fosse fatto obbligatorio per *tutti* gli alunni; quello consigliato

c) Proponiamo invece agli educatori che vogliono realmente curare coscientemente e scientificamente lo sviluppo e perfezionamento dei loro allievi, uno *schema medio* di misure antropometriche tanto somatico-morfologiche come somatico-funzionali.

Per le prime si potrebbero indicare queste sei: il peso; la statura; le misure craniche del diametro trasversale antero-postero e della circonferenza; la lunghezza degli arti superiori ed inferiori e della grande apertura delle braccia; i diametri toracici antero-posteriore e trasversale e la circonferenza toracica media; e infine la circonferenza addominale.

Per le misure somatico-funzionali si potrebbero anche indicare le altre sei seguenti: la spirometria o misura della respirazione; la dinamometria o misura della forza muscolare; la sfigmometria o misura della pressione arteriosa; la misura della frequenza delle pulsazioni; la misura della potenza visiva; la misura della potenza uditiva.

Queste misure sono l'indice scientifico delle principali condizioni somatico-morfologiche e somatico-funzionali dell'educando; tenute nel dovuto conto ed interpretate rettamente mettono l'educatore in grado di provvedere allo sviluppo ed al perfezionamento fisico dei suoi educandi.

Per eseguirle a modo si richiede una conoscenza normale possibile ad ottenersi con quelle nozioni di fisiologia e di psicologia che riputiamo indispensabili ad un educatore ben formato e che si possono trovare, per ciò che riguarda la tecnica di esecuzione, negli appositi manuali (46) e coll'uso degli

---

dal *Centro Sperimentale di Psicologia applicata* di Roma, diretto dal Prof. F. Banissoni e tutte le informazioni fisio-psicologiche richieste dalla *scheda scolastica*, per l'*Ufficio d'Orientamento professionale* costituito a Roma dal Ministero dell'Educazione Nazionale (Cfr. *Bollettino di Legislazione Scolastica Comparata*, Roma, n. 6-7 Giugno-Luglio 1942, pag. 312-318).

(46) Non sono molti i *manuali* che indichino chiaramente tutte le esi-

strumenti necessari che dovrebbero costituire il *gabinetto antropometrico* di una casa di educazione collettiva ben attrezzata.

26. — Osservazioni pedagogiche pratiche. Abbiamo indicato le misure che sembrano più interessanti per il problema educativo ed allo stesso tempo attuabili nel regime ordinario e dal personale comune del collegio, senza necessità di ricorrere a specialisti. Crediamo infatti che un collegio che voglia veramente attendere all'opera educativa con serietà e pieno interessamento per la salute, lo sviluppo e la formazione totale degli educandi, deve provvedere affinchè sul principio dell'anno scolastico o subito nei primi due o tre mesi, si facciano questi esami e si prendano queste misure su tutti gli alunni, per comporre così la loro scheda personale. (47)

L'esame sarà fatto da persona competente, in locale apposito, in un gabinetto cioè vicino all'infermeria, dove si dispongono insieme gli altri strumenti e apparecchi necessari come l'antropometro, la bilancia, lo spirometro e gli altri sussidi opportuni, ben ordinati anche per dare all'esecuzione la dovuta serietà e senso di disciplina.

Il medico del collegio aiutato dall'infermiere, sotto la com-

---

genze richieste per l'esecuzione di una scheda biotipologica adatta all'educazione e più ancora insegnino praticamente la tecnica necessaria per eseguire. In italiano non conosciamo nessun *manuale* di questo genere, all'infuori di quello antico del C. Melzi (*Antropologia pedagogica*) stampato ad Arona nel 1899. Benchè positivista ha delle indicazioni pratiche che meriterebbero essere imitate coi dati e con le risorse acquistate dalla scienza attuale. In francese si possono citare:

Raymond Buyse, *L'Expérimentation en Pédagogie*, Edit. Lamertin, Bruxelles, 1935.

Demoor et Fonkheere, *La Science de l'Éducation*, Alcan, Paris, 1925.

(47) Più avanti diamo il modulo di questa *scheda biotipologica* nella quale abbiamo ridotto le misure ed osservazioni al puro necessario per rendersi ragione con dati scientifici dello stato fisico-psichico di ogni educando.

petente sorveglianza del catechista, prenderà le misure e registrerà i dati antropometrici della relativa scheda che sarà poi conservata in archivio. (48)

Le misure prese ed i dati registrati non devono restare lettera morta, ma servire di elemento di giudizio e di orientamento per la condotta da tenersi coll'educando e giudicare delle condizioni fisico-psichiche e perciò delle possibilità di azione di ciascuno di essi. Devono perciò essere riscontrate, come già abbiamo accennato, colle misure tipiche delle tabelle proprie di ciascuna regione. È precisamente dal confronto delle misure ottenute col rispettivo dato tipico medio normale che risulta il vero giudizio sul conto dell'allievo. Questo risultato determinerà le provvidenze che nel caso siano richieste, come visita e consulto dello specialista, speciali cure medicinali, esercizi fisici, riposo, situazioni speciali in scuola (come per i sordastri ed i miopi) ed altre esigenze che lo stato sanitario di ciascuno potrà esigere.

Si dirà che tutto questo richiede molto tempo e molto lavoro: d'accordo, ma tutto questo fa parte, e non disprezzabile della missione educativa. Non pochi inconvenienti della vita collegiale sarebbero evitati e si avrebbe in una casa di educazione molto maggiore rendimento educativo se si tenessero nel dovuto conto queste previdenze che sembrano pure formalità. Del resto già dappertutto cominciano a mettersi in pratica queste norme che sono anche indicate ed a volte imposte dalla stessa legislazione scolastica di molti paesi.

(48) Il *catechista* qui non è l'insegnante di catechismo ma è uno dei principali superiori e delle principali cariche del sistema educativo di D. Bosco. Egli ha « un'ampia e assai importante missione. A lui spetta non solo l'istruzione religiosa, ma anche il vegliare e il provvedere, in aiuto del Direttore, a tutto l'andamento spirituale e morale della casa ». (Cfr. S. Trione, *Il Catechista e i Consiglieri... nelle case salesiane*, S.E.I., 1924. Fierro, *El Sistema Educativo de D. Bosco*, Tomo II, c. VI, art. IV, Sarriá-Barcellona).

Crediamo che il lavoro degli educatori sarà molto ben ricompensato e gli educandi non avranno che da guadagnare dall'essere stati sottoposti per un po' di tempo a queste modalità che concorreranno al loro vantaggio ed alla loro più efficace formazione. (49)

§ 4° — *Altro mezzo di investigazione morfologico-funzionale. I reattivi o « tests » mentali.*

27. — Concetto, estensione e sistemazioni. Le misure somatiche ci fanno conoscere la morfologia e parte dell'attività funzionale degli educandi, i cosiddetti *reattivi o « tests » mentali e i profili* ci aiutano a penetrare qualche aspetto della loro attività psichica. È questo infatti il mezzo scientifico che, dopo gli esperimenti del Binet principalmente e la conferma *Stanford Revision* della sua « scala » fatta dal Terman e da alcuni collaboratori nell'Università di Stanford, entrò liberamente in uso e fu adottata dappertutto prendendo le forme e gli adattamenti propri di ciascuna nazione. Così in Francia, in Germania, nel Belgio, negli Stati Uniti i *tests* mentali sono usati come mezzo di valutazione ed investigazione della vita fisica e psichica, ma soprattutto dell'attività conoscitiva degli educandi.

Essi sono, come lo dice la parola inglese *tests*, prove od esperimenti che si fanno in un settore dato o in vari settori allo stesso tempo sull'attività del ragazzo per investigare la reazione che essi offrono (da ciò la parola *reattivi* usata dal

(49) Con le riserve che abbiamo fatto, crediamo possibile ad eseguirsi, anche in caso di educazione collettiva collegiale, la *scheda biotipologica* di tutti gli alunni. Parliamo soprattutto degli alunni interni, affidati al collegio per la loro totale formazione; di questi riputiamo persino doverosa questa disamina più profonda e completa delle loro condizioni fisiche e psichiche.

De Sanctis in Italia) e il grado di attività che essi possono avere, sia quanto alla rispettiva potenza o facoltà, sia riguardo all'esercizio ed uso di essa. Si hanno così esperimenti o *tests* di attenzione, di memoria, di percezione intellettiva, di ragionamento, come pure di affettività, di emotività, di reazione sensitiva dei sensi interni ed esterni, di prontezza, di resistenza, di volontà, in una parola, di tutti i settori della vita fisica e psichica.

I *reattivi mentali,* così denominati per la prevalenza, fino ad oggi, delle prove sull'attività intellettivo-conoscitiva, sono dunque esperimenti combinati e preordinati previamente dopo le necessarie applicazioni e controprove; essi consistono in qualche esercizio di attività, provocata da uno stimolo che può essere una domanda, un oggetto da osservare, un'operazione da compiere e simili. Nell'eseguire l'esperimento l'osservatore terrà conto della reazione offerta dal soggetto in tutti i suoi valori e soprattutto dal punto di vista più interessante.

Anche qui, come per le misure somatiche, il risultato ottenuto non ha un valore scientifico ed una pratica applicazione se non viene confrontato colla scala dei valori già stabiliti per ogni prova e per ogni età e condizione di soggetti. Inutile, già diceva il Binet, il tests che non è già misurato, regolato antecedentemente sul rapporto di età e condizioni del soggetto osservato.

È per questo che, una volta propagato l'uso dei tests, non solamente si organizzarono le scale o serie di tests per ogni branca di attività psichica che si pretende *misurare,* ma si cercò di trovare, dopo esaurienti prove e controprove in migliaia di soggetti, quali sono le costanti di attività psichiche particolari di ciascuna età ed in ciascuna regione o, almeno, in ciascuna nazione.

Non è nostro scopo nè intenzione fare l'esposizione dello

sviluppo di questo procedimento psicotecnico che tante applicazioni ha avuto ed ha per le diverse attività e per le differenti finalità scientifiche e professionali. A scopo pedagogico e per le applicazioni che stiamo per indicare ci atterremo all'uso esclusivamente pedagogico e metteremo l'educatore sulla linea della conoscenza di questo mezzo di investigazione caratterologica che ha trattazione più ampia e completa in corsi speciali e su monografie apposite.

28. — **Valore dei reattivi, esecuzione e valutazione.** Abbiamo già detto che il valore del reattivo dipende dall'accertamento, già fatto in anticipo, della convenienza ed adattamento di quella data prova ad un grado già determinato di sviluppo secondo l'età. Sottomesso dunque il soggetto alla prova o reattivo, egli risponderà in una maniera sua propria e questa risposta sarà allora valutata secondo la scala stabilita.

a) Le *questioni* devono essere proposte in condizioni favorevoli speciali. Si chiama il ragazzo in luogo conveniente, in un'aula o camera apposta, avvertendolo prima di che cosa si tratta, senza misteri, con la più grande naturalezza, dicendo che è un'esperienza della sua capacità, senza responsabilità nè conseguenze compromettenti per la sua condotta e il suo interesse personale. È una cosa che si farà con tutti per venire a conoscere certi problemi di educazione ed istruzione. Insistiamo su questa preparazione di animo perchè praticamente molti giovani e anche adulti in queste occasioni si lasciano prendere da preoccupazioni, soggezioni e timori che rendono la cosa più difficile e falsificano addirittura il risultato dell'inchiesta.

È preferibile che le questioni siano presentate separatamente ad uno ad uno, per turno. La presenza di compagni ed

anche di altre persone può influire sull'animo del ragazzo. Non si ammettano dunque molti spettatori. Lo sperimentatore sia abile, si prepari bene e mantenga una calma e tranquillità a tutta prova, nonostante le più strane e disparate risposte che potrà sentire. Se perde la pazienza, se comincia a sgridare o « dar titoli » ai ragazzi, compromette l'esito di quella prova e di tutte le altre che potrà fare in seguito, perchè la voce si propaga ed i ragazzi si stizziscono e si suggestionano.

b) Il *risultato* sia convenientemente registrato e non solamente ritenuto a memoria, per annotazioni ulteriori: si rischierebbe di dimenticare o, peggio ancora, attribuire ad uno le risposte di un altro. D'altra parte il giudizio che balza fuori subito dopo il risultato è più spontaneo e più sicuro.

Costumano gli autori (50) dare più o meno le regole seguenti per l'esatta e perfetta esecuzione dei reattivi:

1) Cattivarsi tutta l'attenzione e la cooperazione del soggetto, con maniere incoraggianti e benevole senza esagerazioni e senz'aria di mistero.

2) Sia l'esaminatore esatto nell'impiego delle formule e vi aderisca strettamente, non cedendo alla tentazione di provare altri mezzi ed altre domande.

3) Evitare ugualmente la tentazione di togliere quasi di bocca al soggetto le risposte od aiutarlo direttamente a trovare la soluzione della questione data.

4) Segnare sempre e subito le risposte avute, man mano che si procede nell'esame, nelle rispettive schede-modulo appositamente preparate.

5) L'esame deve sempre essere fatto completo e totale.

6) Usualmente non si adoperino i reattivi suppletivi e si usi lo stesso procedimento nell'applicarli tutti.

(50) Cfr. Diez Gasca, *Valutazione dell'Intelligenza*, Ediz. Vallardi, Milano, 1936.

7) L'età del soggetto dev'essere controllata con precisione e considerata perciò fino ai mesi.

8) Per avere il *quoziente intellettuale* (QI) si suole ridurre subito l'età cronologica e l'età mentale a mesi ed operare così la divisione.

9) Controllare sempre i calcoli occorrenti per stabilire il quoziente intellettuale (QI).

10) Per il QI di soggetti di più di sedici anni compiuti dare l'età cronologica di sedici anni.

c) *La valutazione* dei *tests* o reattivi si fa in modo vario secondo diversi criteri. Una prima valutazione e giudizio dello sviluppo psichico del soggetto osservato, si ha subito nella condotta di esso nello stesso atto di realizzare la prova. L'educatore esperto non lascerà sfuggire alla sua perspicace osservazione l'atteggiamento dimostrato dal suo alunno e questo gli darà già materia per un giudizio sommario, non scientifico, se si vuole, ma non senza valore sulla capacità psichica dell'esaminando.

Ma i tests son fatti per una valutazione qualitativa e quantitativa secondo una scala di valori prestabiliti. Sono varie queste scale come sono varie e differenti le serie o *batterie* di tests o reattivi.

Per ridurre il risultato ad una *misura* matematica uguale e della stessa natura per tutti, si usano vari metodi. Uno di questi, adatto per valutare il grado d'istruzione di una classe o dei singoli candidati, consiste nel trovare il *quoziente* detto d'*istruzione,* adoperabile anche per prove che non si riferiscono all'istruzione ed alla sola attività intellettuale, ma anche all'affettiva e volitiva e a qualunque prova di attività fisica sensitiva.

Si costuma anche ricercare il quoziente di intelligenza (QI) che è il rapporto tra l'età cronologica (E. C.) e l'età

mentale (E. M.) e si ottiene dividendo questa per quella.

Si potrebbero ancora usare altri procedimenti e di fatto si usano a scopi diversi soprattutto per la *statistica*, per l'orientamento professionale, per calcoli demografici etnologici. Per il nostro scopo pedagogico non si richiedono tutte queste applicazioni le quali del resto renderebbero solamente più difficile e perciò inaccessibile e non utilizzabile nella maggior parte dei casi questo mezzo assai utile per l'educazione ed istruzione dei giovani.

29. — **Applicazioni pedagogiche pratiche.** Chiudiamo queste brevi note sui reattivi o tests mentali con alcune osservazioni pedagogiche e pratiche che saranno il miglior commento che potremo fare ad uso degli educatori. Siamo dominati esclusivamente dalla preoccupazione educativa e non ci lasceremo trascinare dall'attrattiva di nessuna teoria, anche scientifica, che non presenti interesse per il problema dell'educazione. Questo dei reattivi è uno dei problemi che possono allontanarci dal campo propriamente educativo con perdita non solo di tempo, ma con discredito dello stesso procedimento e pericolo di renderlo inutile, noioso ed inaccessibile, per la sua impraticità, agli educatori.

a) Vogliamo prima di tutto richiamare l'attenzione sul valore assai relativo, anche se scientificamente ottenuto o scientificamente fondato, dei dati dei reattivi. Anche se l'esperimento è stato fatto secondo le migliori norme e nelle condizioni più accertate, si deve ricordare che il soggetto osservato è un essere umano e che ha una attività *cosciente e libera* e, nonostante tutte le determinazioni fisiche, fisiologiche e psichiche, egli resterà sempre libero di fare o di non fare quello che gli pare e piace. Negherà questo chi non accetta la libertà umana e riduce più o meno apertamente l'attività psichica

dell'uomo ad un gioco meccanico di influssi e di forme alle quali non si può praticamente sfuggire.

Quest'osservazione va fatta per attutire certi entusiasmi troppo spinti di alcuni autori, dominati da teorie psichiche più o meno deterministiche e meccaniche, e che parlano di misure di intelligenze come parleranno poi di quelle della volontà o di altra attività psichica, come si trattasse di cose materiali e dirette dal meccanismo della materia.

b) Fatta quest'osservazione diremo anche noi che i reattivi sono davvero un ottimo mezzo per calcolare, per quanto possibile, lo sviluppo delle attività psichiche dell'educando, sia qualitativamente riguardo ai diversi oggetti e alla loro diversa natura, cioè riguardo alle *attitudini,* sia quantitativamente riguardo al grado di intensità e di sviluppo nell'esercizio della stessa attività.

Questo mezzo, insieme agli altri già visti e soprattutto all'assidua ed accurata osservazione della condotta dell'educando, completerà e confermerà il giudizio pratico sul suo tipo psichico.

Potrà venir messo in pratica subito all'inizio dell'anno scolastico come mezzo di valutazione e di classificazione per gli alunni nuovi, per segnare a ciascuno, almeno in via iniziale e ad *esperimentum,* il proprio posto nelle classi elementari, poichè gli altri hanno già le necessarie documentazioni. Per questo scopo non si usano solo le scale dei reattivi di Binet-Simon: si trovano scale fatte apposta, adatte alle singole classi e ordini di scuole e per esse si calcola il grado d'istruzione degli allievi.

c) Si potrà anche applicare il metodo dei *tests* per valutare le attitudini dei giovani in un dato settore dell'attività psichica, per saggiare, per esempio, i loro gusti, le preferenze

nelle letture, nei giuochi; per conoscere le loro impressioni, le loro reazioni agli stimoli delle pratiche religiose: ciò che essi pensano di una disposizione regolamentare, di un avvenimento che si prospetta, di un fatto avvenuto e che è interpretato diversamente dagli alunni e dagli altri e cose simili.

Si direbbe che noi ci allontaniamo dal concetto classico del *test* come misura già calcolata di attività psichica oppure fisica e ci mettiamo nel campo dell'indeterminatezza, del soggettivismo, delle congetture, delle libere interpretazioni. D'accordo: noi ci allontaniamo dal concetto e dall'uso del test diciamo pure scientifico, classico. ma restiamo benissimo nella linea dell'indagine psichica, dell'investigazione a mezzo di inchieste sulla condotta, sull'attività psichica degli educandi, e questo è ciò che più ci interessa e non sarà nè piccolo nè spregevole il risultato che si può ottenere per la conoscenza dell'educando, che è ciò che pedagogicamente più ci sta a cuore.

Ad ogni modo resta la possibilità per l'educatore di servirsi dei tests o reattivi anche nel loro uso e concetto classico scientifico, non solo nei casi sopraddetti per le classificazioni dei giovani nuovi arrivati, e nel corso dell'anno per saggiare le attitudini o il grado di sviluppo di una facoltà o potenza data, ma anche per accertarsi di anomalie di sviluppo intellettuale, di casi di refrattarietà a certi studi e materie, di dubbi circa l'applicazione e lo sforzo, oppure circa l'incapacità di ingegno di certi allievi od anche di indifferenza ed apatìa morale. In tutti questi casi ed altri simili risulta il pregio, l'utilità e la pratica di questo mezzo di investigazione scientifica che qui lasciamo indicato e che si potrà conoscere meglio in tutti i suoi sviluppi e le sue modalità negli appositi manuali e nelle opere monografiche.

30. — Mezzi parascientifici. Per completare la nostra esposizione accenniamo ancora ad alcuni mezzi di investigazione che chiamiamo *parascientifici* perchè hanno bensì anche a nostro avviso qualche fondamento scientifico, cioè preciso, generale e comprovato, ma che non presentano questi caratteri in ogni loro aspetto ed applicazione.

Ne facciamo un cenno perchè di essi si parla sovente nei libri di studi e di indagini psichiche e alle volte potrebbe accadere di sopravvalutarli, oppure, misconoscendoli, screditarli al di sotto del loro valore. Si tratta per esempio dello studio della fisionomia o della *fisiognomica* e quello dei caratteri scritturali o *grafologia*. Di questi due, la fisiognomica può offrire un campo assai interessante di osservazione pedagogica, quando si prende piuttosto in un senso largo e si estende a tutta la mimica e la condotta della persona nel suo atteggiamento fisiognomico, nei suoi gesti e movimenti corporei.

Non mancano opere monografiche su questi argomenti. La difficoltà è saper sceverare ciò che può servire all'educazione e ciò che sembra piuttosto artificiale e ciarlatanesco. Alla serietà e sensibilità pedagogica dell'educatore là selezione e, in caso, l'utilizzazione di qualche aspetto di questi mezzi parascientifici.

Art. 3° — La Cartella Pedagogica.

Coi mezzi generali e particolari di investigazione e di diagnosi, che abbiamo appena indicati, si viene alla necessaria conoscenza dei singoli educandi. Resta adesso da raccogliere e registrare ordinatamente questi dati coi mezzi atti a mantenerli in stato di pronta, facile e opportuna consultazione per uso pedagogico.

In questo senso qualche cosa si fa sempre nei collegi e negli educandati. I vari registri d'iscrizione, i registri di condotta, dei voti della scuola e degli esami, i bollettini delle osservazioni settimanali e mensili, il registro dei conti e delle spese, gli albi d'onore, i quadri di titoli e menzioni onorifiche, senza parlare di altre note d'osservazione sparse, tutto questo rappresenta nella vita collegiale la preoccupazione e la pra-

tica in vista di una disamina di ciascun allievo e di una discriminazione di meriti e di valori.

Negli ultimi tempi, per lo sviluppo delle scienze antropologiche, soprattutto della psicologia e della fisiologia applicate all'educazione, per il crescente interessamento dei governi all'educazione ed all'istruzione, e per lo straordinario sviluppo degli studi pedagogici, dappertutto crebbe l'interesse e lo sforzo per una sempre migliore conoscenza e classificazione degli educandi, sia nei collegi come nelle scuole.

Si è venuti così ad una più accurata registrazione dei fatti individuali degli alunni con la redazione di pagine e di schede anagrafiche e biografiche più precise e, specialmente, più informative sugli antecedenti di famiglia, adatte a fornire una conoscenza più profonda delle condizioni fisiche e psichiche. Si è già arrivati in molti istituti di educazione ad una vera e scientifica classificazione e discriminazione degli alunni per mezzo di *schede* e *cartelle biotipologiche* ed *antropometriche* secondo modelli che vengono offerti dalle leggi e dai regolamenti scolastici oppure che sono frutto dell'iniziativa privata di qualche collegio o di qualche educatore. (51)

Oggidì di queste cartelle o schede si son fatti dappertutto tanti tentativi che gli *schedari*, generalizzati anche per tutte le altre annotazioni e registrazioni, cominciano a soppiantare i vecchi registri. Si ottiene così una registrazione più facile, più accessibile, più semplice e più comoda. Nelle fabbriche come negli uffici pubblici, al pari che negli istituti educativi e nelle

(51) Oltre a quello che abbiamo osservato alla nota 44 di pag. 45, ricordiamo come anche qui in Italia si siano fatti vari tentativi di *schede o cartelle biotipologiche* sia da Istituti pedagogici, scientifici, come il *De Amicis* di Milano, sia dagli stessi Istituti particolari di insegnamento (Cfr. per esempio, *Rivista Lasalliana*, Marzo-Giugno 1940). A questo movimento non sono estranei gli stessi Seminari Regionali per i quali è stata compilata una « Cartella » che fu resa obbligatoria e che fu consigliata per i Seminari diocesani (Cfr. *Perfice Munus*, Gennaio 1941, pag. 3).

stesse università, la *cartella personale* costituisce lo strumento mobile generale per le informazioni necessarie.

Proponiamo qui un progetto di *Cartella pedagogica personale* che corrisponde a queste pratiche esigenze e che verrebbe forse a sostituire, con vantaggio, alcuni registri ingombranti e difficili a tenersi aggiornati ed a venire rinnovati da un anno all'altro. La Cartella pedagogica che proponiamo è uno strumento registrativo ed informativo completo di grande praticità e mobilità, da tenersi sempre a portata di mano nell'ufficio di direzione del collegio o della scuola.

Consiste in una busta o cartella di formato medio (0,25 × 0,20) in cartoncino solido, capace di contenere in modo sicuro un plico di documenti appartenenti a ciascun educando. Tra questi documenti debbono prima di tutto trovarsi le carte o certificati particolari di ognuno (fede di nascita, certificati di studi, attestati sanitari) e quindi le schede personali almeno in numero di tre: la scheda *biografica,* la scheda *biotipologica* e la scheda *psico-caratterologica:* ad esse si potrebbero aggiungere la scheda *scolastica,* la scheda *economica* e la scheda *pedagogica.*

Queste note ed informazioni debbono essere regolate nella loro scelta e determinazione da un criterio eminentemente e rigorosamente pedagogico, attenendosi perciò a tutto e solo quello che riguarda il problema educativo e che può essere appreso, verificato dagli educatori e dal personale comune di una casa di educazione, senza convertirla in un laboratorio di psicologia o in una clinica medica.

§ 1° — *La scheda biografica.*

31. — Concetto ed estensione. La *scheda biografica* è il primo strumento di informazioni personali sull'educando.

L'abbiamo chiamata *scheda* perchè consiste in un rettangolo in cartoncino di dimensioni adatte alla cartella (0,18 × 0,24) da conservarsi insieme alle altre simili; essa costituisce il primo mezzo di identificazione e di classificazione. La diciamo *biografica* (meglio che *anagrafica* o *anamnesica*) perchè di fatto contiene una breve descrizione della vita dell'individuo.

Viene contrassegnata col numero, col nome e magari colla fotografia e porta la data iniziale e quella delle ulteriori revisioni ed aggiornamenti.

32. — **Contenuto.** La *scheda biografica* raccoglie tutti i dati della vita individuale e sociale dell'educando in rapporto colla sua educazione e con ciò che può avere qualche interesse pedagogico. Ci atteniamo con rigore a questo criterio pedagogico-scientifico ed a quello della praticità e della facilità di redazione, nella cerchia comune della vita collegiale.

Consta dei *dati personali,* dei *dati familiari,* dei *dati di vita collegiale* e di *eventuali osservazioni.*

I. *Dati personali:* 1) Nome e cognome; 2) Filiazione; 3) Luogo e data di nascita; 4) Data di Battesimo; 5) Data di Cresima; 6) Data e luogo della Prima Comunione.

Questi dati sono non solo utili, ma necessari per l'identificazione del soggetto e per avviare come si deve la sua vita educativa civile e religiosa.

II. *I dati familiari:*

1) *Composizione attuale della famiglia.* Sembra infatti di grande interesse educativo sapere come è composta attualmente la famiglia dal cui seno viene l'educando e colla quale egli si mantiene in continuo rapporto ed alla quale dovrà tornare dopo i periodi di vita collegiale. La presenza o la mancanza del padre o della madre, la presenza di fratelli, di

sorelle e di altri parenti... tutto questo può influire non poco sull'animo dell'educando.

2) *Condizioni economiche e sociali.* Ricordiamo quello che già abbiamo detto sulle cause di differenziazione degli educandi. Certo, essi portano l'impronta delle condizioni originali nei loro modi di vivere e si riflettono su di loro le qualità proprie del mestiere esercitato dal padre e le abitudini domestiche. Oltre a ciò le condizioni economiche stabiliscono anche una forma di civiltà e di cultura domestica di grande rilievo ed importanza per la formazione dei figli.

3) *Ambiente regionale-sociale dell'attuale residenza.* Come abbiamo già notato, l'ambiente sociale-regionale da cui l'educando proviene può avere avuto ed aver ancora molto influsso sulla formazione e porterà nel suo animo una forma di sentire, di pensare e di agire che rispecchierà certamente l'ambiente in cui egli vive ed è vissuto con i suoi pregi e, più ancora, coi suoi difetti.

Così si riconoscerà il giovane della città e quello del paese; quello di una regione e quello di un'altra; quello di una città o di un paese ancora non corrotto e quello di centri dove purtroppo lo sviluppo ed il progresso materiale hanno portato, insieme coi benefici della civiltà, il dilagare dei vizi e della corruzione.

Noti dunque l'educatore il paese di origine e di attuale provenienza dell'allievo e si tenga informato ed al corrente delle condizioni morali ivi dominanti.

4) *Stato di salute dei familiari.* È evidente la convenienza di questa informazione, non solamente per avere notizia dello stato attuale della famiglia, ma per poter valutare anche i rapporti e le preoccupazioni familiari dell'al-

lievo, e soprattutto per un motivo di ordine igienico-sanitario. Certe malattie sono costanti in certe famiglie e presto o tardi si manifestano nei giovani o come semplice diatesi o predisposizione, oppure già come affezione morbosa. Alle volte sono evitabili, se si hanno i dovuti riguardi e si prendono delle precauzioni a tempo. Servono anche a spiegare certe manifestazioni fisiche o psichiche dei ragazzi o a dar ragione di certi stati d'animo.

Queste informazioni prese con delicata prudenza si devono estendere ai genitori, ai parenti più prossimi, ai fratelli e sorelle, se ci sono, ai familiari, alle persone di servizio.

5) *Altre osservazioni speciali.* Talvolta si vengono ad avere notizie non comprese nei punti sopra indicati e che possono servire ad una migliore educazione ed a vantaggio della vita collegiale dell'educando. L'educatore avrà cura di registrarle.

III. *I dati collegiali.*

1) *Classificazione collegiale.* Si noti se il ragazzo è indirizzato agli studi (studente) oppure all'apprendimento delle arti (artigiano): se frequenta il collegio come esterno, semiconvittore o convittore; se viene messo tra i piccoli, i mezzani o i maggiori.

Sono indicazioni modeste se si vuole, ma praticamente significative e necessarie al buon ordine ed alla buona educazione collegiale.

2) *Classificazione scolastica.* Lo stesso si dica della situazione scolastica di ciascuno all'inizio dell'anno. Si noti dunque il corso, la classe; si raccolgano i documenti, se ne prenda nota e si conservino insieme alle schede o in uno

schedario apposito. Niente è più incomodo che il disordine e la confusione nei documenti e certificati della vita scolastica degli allievi.

3) *Associazioni collegiali.* L'attività sociale di un allievo non è cosa da disprezzarsi per l'educazione: perciò si tenga nota della condizione di ciascun ragazzo a questo riguardo. Si indaghi a quale associazione appartiene o apparteneva nell'anno precedente; associazioni religiose come le *Compagnie,* le *Confraternite,* le *Pie Unioni;* associazioni letterarie, artistiche (musica, teatro, ecc.), sportive, ecc.

4) *Cariche e titoli attuali.* Si noti anche la qualità di semplice socio o di titolare di qualche carica permanente o di una certa importanza per il movimento dell'associazione, come presidente, segretario, ecc. Queste attività fanno parte dell'educazione e dello sviluppo sociale e morale dell'allievo e possono avere forti ripercussioni sulla sua vita personale e su quella dei compagni.

IV. *Eventuali osservazioni.*

Luogo e richiamo per qualunque altra osservazione o notificazione utile da ritenersi.

La scheda viene contrassegnata dalla data della sua prima redazione e poi delle ulteriori revisioni da farsi *almeno ogni tre mesi.*

33. - MODELLO DELLA SCHEDA BIOGRAFICA

I - Dati personali: N. .....

1. Cognome ..... Nome .....
2. Figlio di ..... e di .....
3. Nato a ..... il .....
4. Battezzato a ..... il .....
5. Cresimato a ..... il .....
6. Prima Comunione fatta a ..... il .....

II - Dati familiari:

1. Composizione attuale della famiglia .....
2. Condizioni economiche sociali (professione del padre) .....
3. Ambiente regionale sociale dell'attuale residenza .....
4. Stato di salute dei familiari .....
5. Altre osservazioni speciali .....

III - Dati collegiali:

1. Classificazione collegiale .....
(studente-artigiano-interno-semicoavittore-esterno)
2. Classificazione scolastica .....
3. Associazioni collegiali .....
4. Cariche o titoli attuali .....

Osservazioni eventuali

.....

.....

.....

Data iniziale .....

Date di ulteriori revisioni .....

§ 2° — *La scheda biotipica.*

34. — Concetto ed estensione. La *scheda biotipologica* raccoglie tutti i dati somatici morfologici funzionali, sia statici, come le misure del corpo, sia dinamici come le misure dell'attività respiratoria, circolatoria e simili. Essa è così lo strumento per mezzo del quale l'educatore potrà accertarsi dello stato organico del suo educando: potrà avere delle indicazioni sullo sviluppo fisico e sulle condizioni sanitarie di ciascuno: sugli antecedenti morbosi che possono ancora influire sulla condotta e finalmente qualche indicazione per valutare verso quale *biotipo* ciascun allievo si orienta o già si imposta quasi definitivamente.

Non vi è dubbio che questa scheda interessa molto l'educazione del giovane e non solo quanto alla sua formazione fisica, ma anche quanto alla sua formazione integrale. Prima di tutto mette sotto gli sguardi dell'educatore qualunque irregolarità organica che per caso si verificasse nell'educando, e da questa conoscenza verrà certamente l'interessamento e la preoccupazione doverosa di prendere le provvidenze necessarie per rimediare, nel modo più completo ed efficace che sarà possibile, a quella deficienza ed a quella irregolarità. Così, per esempio, se l'educando dalle misure somatiche viene riscontrato troppo debole, troppo poco sviluppato oppure con eccesso di statura e di volume, prima di accingersi all'educazione propriamente detta, od almeno in pari tempo e misura, si curerà di rinforzarne l'organismo o di attutirne lo sviluppo eccessivo.

L'educazione poi sia fisica che intellettuale, come pure morale-religiosa e sociale, sarà fatta anche rispettando le possibilità organiche dell'educando e tenendo d'occhio il suo stato e le sue condizioni biotipologiche.

Tutto questo sarà meglio chiarito e comprovato dal contenuto di questa scheda come passiamo a dimostrare.

35. — **Contenuto.** Come abbiamo detto, la scheda biotipologica raccoglie tutti i dati somatici e funzionali di ciascun allievo nonchè i dati auxologici e sanitari attuali dell'educando ed anche dà conoscenza dei disturbi principali e più gravi che si siano verificati nel periodo antecedente sia in lui, come nei suoi genitori e congiunti.

La scheda contiene dunque queste varie sezioni: 1) Dati fisico-somatici; 2) Dati biometrici; 3) Dati auxologici e sanitari; 4) Dati anamnesici.

I. *Dati somatici.*

Questi dati si riferiscono alla misurazione del corpo dell'educando nelle sue parti più rappresentative e più legate allo sviluppo ed al regolare funzionamento organico.

Come già abbiamo osservato, non intendiamo arrivare ad una disamina completa e minuziosa delle condizioni organiche di ciascun educando. Riconosciamo l'utilità e la quasi necessità di questa disamina se si vuole veramente agire sul ragazzo in un modo pienamente cosciente e diciamo pure scientifico. Questo potrà farsi quando si trattasse di uno o di pochi educandi e quando si volesse affidarli alle cure di un medico specialista accanto all'educatore.

Ma nel caso di educazione collettiva collegiale non è possibile tale minuziosa disamina, e, diciamolo pure, per una educazione regolare comune, benchè oculata e diretta da criteri scientifici, non si richiede tanta specializzazione, nè tanta minuziosità di dati e di osservazioni. Ciò è impossibile in un

collegio, sia per il numero degli allievi, sia per la comune capacità degli educatori.

Abbiamo perciò raccolto solamente quei dati che reputiamo possibili ad ottenersi senza nessun inconveniente, in un collegio dove si vogliono fare le cose nel modo migliore; questi dati sono sufficienti e capaci di dare un'idea giusta e scientificamente sicura su ciascun allievo e perciò utile e vantaggiosa, sia per questi, come per i loro educatori.

Questi dati sono i *dodici* seguenti, ridotti a sei gruppi di misurazioni rispettive: 1) Il peso; 2) la statura; 3) la misura degli arti: *a*) grande apertura delle braccia, *b*) lunghezza degli arti superiori, *c*) lunghezza degli arti inferiori; 4) la misura del cranio: *a*) diametro cranico antero-posteriore, *b*) diametro cranico trasverso, *c*) circonferenza cranica; 5) la misura del torace: *a*) diametro toracico antero-posteriore, *b*) diametro trasverso, *c*) circonferenza toracica media; 6) la circonferenza addominale.

Di tutte queste misure abbiamo già detto abbastanza nelle pagine precedenti; non vi è perciò necessità di aggiungere altro. Solo raccomandiamo che si facciano con esattezza, costanza ed interessamento.

II. *Dati biometrici.*

I dati biometrici ci fanno conoscere la capacità fisiologica di alcuni dei principali fattori del metabolismo e dell'attività organica umana.

Anche qui ci siamo limitati al minimo necessario per avere una norma ed un criterio scientifico onde trattare lo sviluppo e l'educazione degli allievi che ci sono affidati con conoscenza ed adattamento alla loro individualità. Il primo vantaggio derivante da questo esame e dalla composizione di questa

scheda è scoprire i difetti di funzionamento e la condizione fisiologica di un ragazzo. Il suo sviluppo toracico, la sua capacità dinamica, lo stato della sua vista e del suo udito, sono cose che interessano radicalmente e direttamente il problema educativo in molte delle sue pratiche manifestazioni.

Ci siamo limitati alle seguenti *sei* misure che riputiamo possibili ed efficaci allo scopo prefisso: 1) Misura della respirazione o spirometria; 2) misura della forza muscolare o dinamometria; 3) misura della pressione arteriosa o sfigmometria; 4) misura della frequenza delle pulsazioni: 5) misura della potenza visiva; 6) misura della potenza uditiva.

Di ciascuna abbiamo già detto il sufficiente nell'articolo precedente.

III. *Dati auxologici e sanitari.*

La scheda raccoglie anche i dati auxologici cioè dello sviluppo morfologico e fisiologico dell'educando nel momento attuale della sua età evolutiva. Raccoglie le sue condizioni di salute attuali, osservate nell'insieme, in modo da rendere conto piuttosto delle disposizioni abituali che non delle accidentali modificazioni che possono sopravvenire al giovane durante il periodo della sua educazione collegiale. Tuttavia di queste si terrà il dovuto conto principalmente se fossero frequenti e della stessa qualità e durata.

Il giudizio viene espresso sommariamente nella scheda per mezzo di aggettivi già in essa indicati, per maggiore comodità del raccoglitore e per rendere più spiccio, uniforme ed esatto il lavoro, trattandosi di un grande numero di educandi.

I dati auxologici e sanitari più interessanti sono questi: 1) Sviluppo fisico; 2) condizioni morfologiche (apparenza

esterna dell'educando, irregolarità per tale o tal altro difetto); 3) condizioni fisiologiche (normali, irregolari nell'apparato digestivo, circolatorio, respiratorio, nervoso, ecc.); 4) condizioni sanitarie (ottima, buona, mediocre, deficiente, ecc); 5) altre osservazioni particolari che si vogliono o si devono aggiungere.

IV. *Dati anamnesici.*

Per dati anamnesici si intendono quei dati provenienti dal ricordo di malattie avute e che abbiano compromesso seriamente la salute o l'attività dell'educando, oppure che abbiano lasciato conseguenze ancora sensibili nel suo organismo e nel suo animo.

1) Queste malattie anzitutto sono *personali.* Così, per esempio, la meningite, la febbre tifoidea, le cosiddette convulsioni, l'epilessia ed altre simili. Come si sa, questi malanni, anche se scomparsi, lasciano tuttavia sempre profonde tracce nella vittima, soprattutto nel periodo della crescita e dello sviluppo. Vi è dunque tutta la convenienza di conoscerli, e questo si può ottenere con un'accurata e prudente indagine e con le informazioni fornite dagli interessati.

2) Sono poi anche *familiari.* Conviene estendere queste informazioni e queste indagini anche a riguardo dei genitori e dei più immediati congiunti dell'educando, come sono i suoi fratelli e le sue sorelle. Si fa così una diagnosi familiare, non solo attuale, ma anche retrospettiva, per ragioni facili a capirsi. Il ragazzo è figlio della sua famiglia e porta con sè le tracce di essa. Oltre a ciò l'ambiente familiare si riflette in maniera diversa ed in grado diverso nei figli.

Si registrino anche notizie su qualche fatto grave accaduto nella famiglia e che abbia o possa aver impressionato fortemente l'educando specialmente nella sua prima infan-

36. — MODELLO DELLA SCHEDA BIOTIPICA

Cognome ..... N. .....

Nome ..... Età iniziale .....

	DATE DI VERSE			
I° — Dati somatici:				
1. Peso				
2. Statura				
Grande apertura delle braccia				
3. Lunghezza arti inferiori				
Lunghezza arti superiori				
Diametro cranico antero-posteriore				
4. Diametro cranico trasvers				
Circonferenza cranica				
Diametro toracico antero-posteriore				
5. Diametro toracico trasversale				
Circonferenza toracica media				
6. Circonferenza addominale				
II° — Dati biometrici:				
1. Misura della respirazione (spirometria)				
2. Misura della forza muscolare (dinamometria)				
3. Misura della pressione arteriosa (sfigmometria)				
4. Misura della frequenza di pulsazioni				
5. Misura della potenza visiva				
6. Misura della potenza uditiva				
Osservazioni eventuali				
.....				
.....				
III° — Dati auxologici e sanitari:				
1. Sviluppo fisico (regolare-deficiente-eccedente)				
2. Condizioni morfologiche (normali-deficienti-anormali)				
3. Condizioni fisiologiche (normali-deficienti-anormali)				
4. Condizioni sanitarie (ottima - buona - mediocre - deficiente)				

5. Osservazioni particolari .....

IV° — Dati anamnesici:

1. Personali: (antecedenti morbosi, accidenti sofferti) .....

2. Familiari: (malattie dei genitori, sorelle, gravi disgrazie in famiglia) .....

Osservazioni particolari .....

zia. Così, una scena di panico, qualche grave disgusto, periodi di infortunio, di penuria, di persecuzione, di cui purtroppo i giorni nostri sono così pieni. Gli effetti possono essere ancora presenti nella vita dell'educando: sovente certi disturbi fisio-psichici si spiegano come risultato di questi tristi fatti della prima infanzia del ragazzo.

Si aggiungono le osservazioni particolari che ancora si volessero o si dovessero fare.

§ 3° — *La scheda psicologica.*

37. — **Concetto ed estensione.** La scheda psicologica è senza dubbio lo strumento di informazione più delicato e di maggior peso nella vita educativa di un giovane. Deve essere elaborato perciò con molta posatezza, molta oggettività e molta cura e competenza e, soprattutto, con molta prudenza e riserbo. Ciò non è certamente facile, fa parte però dell'ufficio dell'educatore, ufficio che nessuno vorrà giudicare cosa facile.

La scheda psicologica si riferisce a tutta la vita psichica dell'allievo, cioè al suo sentire, al suo pensare, al suo agire; si cerca di giungere attraverso questo mezzo alla conoscenza del suo temperamento e del suo carattere.

Ognuno vede che se si giunge a conoscere con una certa sicurezza ed esattezza le condizioni psichiche dell'educando, si potrà agire su di lui con molta maggior sicurezza ed efficacia.

Essa ritrarrà l'educando nel suo aspetto psichico-morale, indicando le caratteristiche della sua personalità, le reazioni speciali che in lui suscitano gli stimoli educativi, aprendo la strada ad un'educazione più aderente alla sua realtà personale ed agli aspetti particolari della sua fisionomia morale ed ai bisogni della sua personalità.

38. — **Contenuto e modello.** I dati a cui si riferisce questa scheda sono: 1) Vita conoscitiva; 2) vita affettiva; 3) vita attiva; 4) temperamento ed indole; 5) virtù e vizi dominanti; 6) carattere; 7) osservazioni particolari.

Non è cosa facile raccogliere in pochi dati personali osservazioni esatte ed utili per l'educazione morale e psicologica di un ragazzo. Abbiamo esitato molto nello scegliere o nel preferire alcuni dati, riportati anche da parecchi pedagogisti e psicologi in varie schede o cartelle esaminate. Alcuni sono troppo generici, inafferrabili praticamente; altri troppo minuziosi e particolari, difficili ugualmente a riscontrarsi dalla generalità degli educatori.

Ci siamo perciò attenuti a questi dati, che ci paiono i principali e più pratici.

I. *Vita conoscitiva.* In questo settore distinguiamo: 1) Lo spirito di osservazione e di curiosità; 2) l'attenzione o l'interessamento; 3) l'immaginazione o fantasia; 4) la memoria sensitiva ed intellettiva; 5) le percezioni; 6) il giudizio; 7) il ragionamento; 8) l'intelligenza pratica, comunemente detta criterio.

Di questi dati, i due primi, cioè *lo spirito di osservazione e l'attenzione,* si riferiscono agli antecedenti dell'azione psichica propriamente detta, alla sua fase preparatoria. L'interessamento infatti, la curiosità che una cosa desta, richiamano l'attenzione dell'osservatore e determinano la conseguente conoscenza. Ora questo è senza dubbio un dato importante per l'educazione soprattutto dell'attività conoscitiva.

Così i due dati seguenti, cioè l'*immaginazione* e la *memoria* (almeno la sensitiva) si riferiscono all'attività dei cosidetti sensi interni e sono quelli che più interessano la vita conoscitiva e che offrono maggior riscontro nel procedimento edu-

cativo. Essi sono indici dell'attività psichica in questo settore. Con la *percezione,* il *giudizio* e il *ragionamento* si prendono in considerazione i *tre atti* fondamentali dell'intelletto ai quali si riferisce la conoscenza intellettiva e che sono anch'essi di possibile e facile osservazione e suscettibili di un riscontro distinto e chiaro. L'*intelligenza pratica* finalmente raccoglie il risultato finale dell'attività conoscitiva dell'educando e si riscontra negli atti comuni della vita.

Questi saranno i punti più importanti e gli indici più espressivi della *vita conoscitiva* dell'educando in rapporto sia colla sua educazione, sia col rendimento di essa. All'educatore ne vengono utili elementi di governo e di controllo. I dati vengono determinati nella scheda da aggettivi di valore e di significato evidente già indicati in ciascun numero precedente, i quali faciliteranno al redattore il suo compito.

II. *Vita affettiva.* In questo settore dello psichismo umano abbiamo seguito una distinzione dei sentimenti già usata da alcuni psicologi e pedagogisti, distinzione non del tutto adeguata e scientifica, ma piuttosto pratica, indicata anche, in questo senso e con questo valore, dal Baudin. (52)

Abbiamo cioè fissato l'attenzione e la considerazione dell'educatore a questo riguardo sui sentimenti *egoistici o individuali,* cioè quelli che hanno principio e termine nella stessa persona dell'educando, come il coraggio, la paura, la pazienza, lo sconforto, ecc.; sui sentimenti *altruistici,* quelli cioè che hanno per oggetto o per termine altre persone, come per esempio la simpatia, la generosità, l'amicizia; sui sentimenti *superiori,* che hanno per oggetto e per termine le grandi mete della vita umana: la Verità, la Bontà, la Bellezza. A questi

(52) Cfr. BAUDIN, *Corso di Psicologia,* Trad. ital. a cura di G. Lorenzini, Libr. Edit. Fiorentina, 1947.

sentimenti superiori abbiamo aggiunto il *sentimento religioso*, più esplicitamente che non lo faccia il citato Baudin, per la sua importanza singolare nella formazione dell'educando.

La registrazione viene facilitata dall'impiego degli aggettivi già indicati nella stessa scheda, secondo una gradazione più espressiva e più naturale.

III. *Vita attiva.* L'attività dell'educando viene considerata nei suoi aspetti più distintivi, più appariscenti e che maggiormente interessano la sua educazione. Abbiamo scelto perciò quei momenti o quelle modalità dell'attività umana che sono allo stesso tempo le qualità più desiderabili di essa. Esse sono: 1) Lo spirito di iniziativa o la prontezza nell'agire; 2) la costanza, la resistenza e la perseveranza: 3) la presenza di spirito, la coscienza o la consapevolezza di ciò che si fa; 4) la diligenza, la fedeltà o conformità ad una idea, ad un piano doveroso: 5) l'arrendevolezza, la sottomissione, la docilità; 6) l'esattezza, la puntualità, la precisione; 7) la compiutezza, la perfezione; 8) il buon senso, la coscienziosità, la rettitudine.

Come si vede, questi sono gli aspetti più interessanti dell'attività umana soprattutto dal punto di vista formativo nel senso che in ciascuna di queste modalità l'educatore deve non solamente constatare stati diversi nei suoi educandi, ma deve ingegnarsi per perfezionarli in ciò che vi si trovasse di imperfetto, per non dire subito di difettoso. Soprattutto in questo senso e con questo lavoro pedagogico vogliamo registrate tali modalità.

Per l'annotazione basta all'educatore osservare attentamente e giudicare con accortezza e verità; per la valutazione e l'espressione del suo giudizio potrà servirsi dei termini corrispondenti, indicati nella scheda.

Siccome la scheda psicologica deve venire aggiornata ogni

trimestre, può avvenire che i giudizi e i corrispondenti indici debbano variare da una registratura all'altra. Questo non si oppone al rendimento pedagogico della scheda, dimostra piuttosto l'instabilità dell'anima giovanile non ancora fissata, purchè l'osservazione sia esatta e fatta con serietà.

IV. *Temperamento e indole.* Dopo aver osservato separatamente i vari settori dell'attività psichica, possiamo raccogliere i dati più generali e globali di quella disposizione personale che si suole chiamare *temperamento* e quella affine, però distinta, secondo molti psicologi, che si chiama piuttosto *indole.* Abbiamo già esposto nell'articolo precedente il valore di queste espressioni e la loro distinzione. Abbiamo allora distinto chiaramente le due suddette disposizioni da quell'altra superiore e più complessa che è il *carattere* del quale faremo ancora parola nel numero seguente di questa scheda.

Il temperamento, come disposizione piuttosto fisiologica dominante lo psichismo inferiore dell'uomo o dell'educando, non è cosa facile a definirsi, benchè spesso alcuni educatori e pedagogisti (almeno nei libri) trovino molta facilità a distinguerlo e classificarlo. Alcuni si attengono ancora all'antica distinzione e classificazione di Ippocrate e di Galeno e classificano gli educandi in sanguigni, flemmatici, biliosi, melanconici; altri seguono piuttosto l'orientamento endocrinologico moderno e cercano posizione tra le categorie di Pende dominate dal funzionamento delle ghiandole. Noi abbiamo già parlato a sufficienza di tale questione dal punto di vista educativo. Crediamo per ora cosa facile stabilire per la maggior parte degli educatori una seria classificazione scientifica dei temperamenti su queste basi. Dubitiamo che i nostri educatori con le sole semplici cognizioni del loro ufficio possano farlo, richiedendosi piuttosto l'opera di specialisti. Invece dunque di

avanzare dei giudizi poco fondati, noi consigliamo di attenersi ai seguenti aspetti del temperamento o, meglio, dell'indole che sono i più interessanti per l'azione educativa e che già dicono assai per il buon orientamento e formazione dell'educando.

Prima di tutto: la *stabilità* o l'*instabilità* del temperamento, qualunque esso sia, cioè se l'educando dimostri un temperamento uniforme, uguale, che si possa giudicare con sicurezza e definitivamente. Il fatto di avere una forma fissa di reagire agli stimoli dell'azione o di disporsi ad agire è già un dato interessante che non deve sfuggire all'osservazione degli educatori. Vedremo più avanti che gli educandi *instabili,* cioè inafferrabili, senza forma fissa di temperamento sono press'a poco dei deficienti o minorati che richiedono cure speciali.

Del temperamento che si manifesterà esprimeremo anche l'intensità o gradazione con aggettivi significativi: *Euforico, aperto, espansivo, esaltato;* oppure per il suo contrario: *Depresso, riservato, chiuso.*

Si può aggiungere una nota più espressiva sulla qualità specifica del temperamento, almeno in quelle manifestazioni più sensibili, più comuni e più influenti nella vita, come sono le seguenti indicate nella scheda: *Apatico, freddo, indifferente, malinconico,* oppure il contrario: *Sensibile, ardente, socievole, espansivo, allegro.*

Si aggiunga infine qualche altro titolo e se è il caso si segua pure la classificazione endocrinologica di Pende, o quella antica di Ippocrate e Galeno.

V. *Virtù o vizi dominanti.* Facciamo posto per una nota di apprezzamento in rapporto a qualche virtù o vizio più palese che si verificasse abitualmente nell'animo dell'educando.

Sovente capita che dopo un certo tempo di convivenza coi giovani si incominciano a ravvisare nell'uno e nell'altro dei

modi costanti di agire che rivelano delle vere virtù o dei veri vizi. L'osservazione viene confermata dalla frequenza e dall'intensità e varietà delle manifestazioni di questa virtù o vizio, che viene allora ben caratterizzato. Allora si può tenere questa manifestazione come dato caratterologico dominante nella condotta dell'individuo ed è bene che se ne tenga nota per sapersi regolare.

Non vogliamo con questo esaurire senz'altro la teoria della *passione dominante,* sì cara ai maestri di spirito e che anche in campo educativo merita senza dubbio seria considerazione, e studio serio e approfondito.

Qui invece si può registrare quella virtù o quel vizio che si mostra più apparente in un dato periodo della vita. Ciò porterà ad un giudizio definitivo da emettersi dopo lunga osservazione sulla virtù o passione dominante la vita e l'animo di un educando.

VI. *Carattere.* Rappresenta l'ultima nota dell'osservazione e l'ultimo dato di questa scheda psicologica.

Abbiamo già detto, nelle pagine precedenti, il sufficiente per impostare la questione del carattere e ritorneremo ancora sull'argomento per trattare della sua formazione.

Nella scheda ripigliamo la solita classificazione dei caratteri secondo la prevalenza delle attività psichiche e per mezzo di essa cerchiamo di orientare l'educatore perchè egli possa classificare, come meglio gli sarà possibile, il carattere, incipiente almeno, di ciascun educando.

1) Prima di tutto dunque il *tipo caratterologico.* Le denominazioni di *apatico, intellettuale, affettivo, attivo, equilibrato* sono ancora oggi le più usate e le più facili a riscontrarsi, ed allo stesso tempo, hanno chiaro riflesso nel campo educativo. Sarà dunque utile che l'educatore osservi queste distin-

zioni e cerchi di fissarle per mezzo di continue osservazioni sugli educandi. che potrà così distinguere e classificare.

Si ricordi che la determinazione del carattere di un educando non è cosa facile e subito definitiva, perchè tutto in lui è in formazione e in stato di sviluppo. Le note dunque su questo punto hanno valore relativo ed hanno bisogno di conferma oppure di revisione e di accertamento.

2) Si potrà poi pensare a determinare le interferenze delle altre tendenze psichiche con quella che determina il tipo di un carattere, come si suol fare nelle classificazioni più in voga. È questo il criterio di sottodivisione più comune. Si hanno così, come si è detto a suo tempo, i vari tipi e sottotipi in ciascuna di queste classi principali: gli *apatici puri,* gli *apatici attivi,* gli *intellettuali emotivi,* gli *speculativi puri* e via dicendo.

3) Finalmente si può ancora tentare una sottoclassificazione col criterio dell'intensità o gradazione delle manifestazioni del carattere. Così si avrebbero, come nello schema proposto a pag. 378, gli *attivi agitati, mediocri,* o i *grandi attivi;* oppure con espressioni più generiche si possono distinguere: i *deboli,* i *mediocri* ed i *grandi* o *estremi* in ciascuna classe.

Le note caratterologiche finiranno con qualche osservazione particolare che l'educatore intendesse fare in questo settore della vita del suo educando.

39. — Note sulle schede ausiliarie. Con questa *Cartella pedagogica* si son raccolte tutte le notizie e tutti i dati personali di ciascun educando. Si è allora in grado di far la conveniente classificazione degli alunni. I criteri di questa classificazione sono vari secondo i dati individuali di sesso, età, sviluppo intellettuale, morale professionale o vocazionale; secondo la loro vita scolastica e il regime di vita collegiale e, finalmente, secondo le loro condizioni personali in rapporto al problema educativo (condizione di normalità o anormalità) come dovrà dimostrare uno studio più profondo della fisiologia e della psicologia dell'educando.

40. - MODELLO DELLA SCHEDA PSICOLOGICA

Nome ..... *N.* .....

Cognome ..... *Età iniziale* .....

	DATE DIVERSE			
I - Vita conoscitiva.				
1. Spirito di osservazione, curiosità (pronta, tardiva, deficiente, falsata).				
2. Interessamento, attenzione (pronta, continua, intermittente, debole).				
3. Immaginazione, fantasia (esaltata, regolare, deficiente).				
4. Memoria (pronta, tenace, debole, deficiente).				
5. Percezioni (tardive, inesatte, pronte, esatte).				
6. Giudizi (netti, giusti, confusi, falsi).				
7. Ragionamento (chiaro, logico, incoerente).				
8. Intelligenza pratica, criterio (esatta, deficiente, regolare).				
II - Vita affettiva.				
1. Sentimenti, emozioni e passioni **egoistici** come: il coraggio, la paura, lo sconforto, la collera, la pazienza, l'orgoglio, l'invidia, ecc.				
2. Sentimenti, emozioni e passioni **altruistici** come: la generosità, la simpatia, l'amore, l'amicizia, l'arrendevolezza, ecc...				
3. Sentimenti, emozioni e passioni **superiori** come: amore, entusiasmo per il Bene, la Verità, la Bellezza, ecc...				
4. Sentimento religioso (debole, forte, mediocre).				
III - Vita attiva.				
1. Lo spirito di iniziativa, prontezza				
2. Costanza, resistenza, perseveranza				
3. Presenza di spirito, consapevolezza				
4. Diligenza, fedeltà, conformità				
5. Arrendevolezza, sottomissione, docilità				
6. Esattezza, puntualità				
7. Compiutezza, perfezione				
8. Buon senso, coscienza, rettitudine				
IV - Temperamento e indole.				
1. Stabile o instabile				
2. Euforico, aperto, espansivo, esaltato				
3. Depresso, riservato, chiuso				
V - Virtù e vizi dominanti.				
VI - Carattere.				
1. Tipo caratteristico: apatico, intellettuale, affettivo, attivo, equilibrato				
2. Qualità interferenti				
3. Gradazione o intensità				

Osservazioni particolari.

.....

41. - MODELLO DELLA SCHEDA SCOLASTICA

Classe ..... Anno ..... N. .....

Cognome ..... Nome .....

Età iniziale .....

MATERIE	MEDIE MENSILI							Esami Semestrali	MEDIE MENSILI			ESAMI FINALI	CLASSIFICA

Condotta .....

Osservazioni .....

42. - MODELLO DELLA SCHEDA ECONOMICA

Anno ..... N. .....

DARE					AVERE				
TOTALE					TOTALE				

43. - MODELLO DELLA SCHEDA PEDAGOGICA

N. .....

Profilo fisico psichico morale

Cognome ..... Nome .....

1. Sviluppo fisico generale e stato sanitario .....
   (eventuali malattie e diatesi, ecc.)
2. Sviluppo intellettuale generale .....
   (profitto scolastico, ecc).
3. Dominanti caratteristiche morali .....
   (carattere-temperamento-sforzo-dominio e governo di se stesso)
4. Tendenze sociali dominanti .....
5. Eventuale orientamento vocazionale .....
6. Norme e consigli sulla formazione della sua personalità .....

Osservazioni particolari

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Data ..... Firmato .....

IL DIRETTORE

La *Cartella pedagogica* può essere utilmente completata da altre *schede* ausiliari, come sarebbero quella *scolastica* dove si annotano, sotto la classifica del corso e della scuola che esso frequenta, tutte le medie, tutti i voti ricevuti negli esami e nelle prove più importanti; la scheda *economica* dove si può dare un breve ragguaglio delle spese e dei pagamenti fatti sul conto di ciascuno affinchè il Direttore sia immediatamente al corrente dello stato economico; finalmente da una scheda che diremmo *pedagogica* e che sarebbe un vero *profilo* finale che il direttore formulerebbe su ciascun allievo alla fine dell'anno, o, almeno, alla fine del periodo educativo, per informazione e giudizio conclusivo dell'educazione ricevuta.

Lasciamo al criterio dell'educatore giudicare della convenienza e dell'esecuzione pratica di simili aiuti, insistendo sull'accurata redazione delle tre prime schede come contenuto specifico della Cartella pedagogica.

44. — Conclusione di questa sezione. Abbiamo presentato alla considerazione degli educatori i vari aspetti del problema iniziale della pedagogia speciale: *La conoscenza dell'educando.* Li abbiamo voluti prospettati in un modo piuttosto ampio per non lasciare nell'oblio nessuna delle principali questioni che costituiscono lo sfondo scientifico, soprattutto fisiologico e psicologico, della pedagogia dell'educando. Nello stesso tempo abbiamo voluto ridurre questa materia, un po' eterogenea, al punto di vista pedagogico, sia in relazione alla quantità e qualità, sia in relazione al momento in cui deve essere opportunamente presentata nella sintesi scientifica dell'educazione.

Crediamo di aver colto abbastanza nel segno. La conoscenza opportuna di questa materia aumenterà certamente negli educatori la persuasione di doversi applicare seriamente allo studio del soggetto dell'educazione, tenendo sempre a mente la diversità intima e profonda dei vari educandi che stanno loro davanti e che da loro aspettano l'aiuto adatto ed opportuno per la propria formazione e la propria perfezione di uomo. L'evidenza della necessità di questo *aiuto educativo* è precisamente la conclusione finale più espressiva e più feconda di questa parte del nostro studio.

L'educando così intensamente e profondamente conosciuto si manifesta un essere imperfetto ed allo stesso tempo impotente a raggiungere da sè solo la propria perfezione. Questa perfezione è anzitutto di *uomo come tale,* nella pienezza della sua natura e nel possesso dei suoi valori umani naturali, per poter vivere da uomo, per poter immettersi nella trama della società, suo naturale ambiente, ed esercitare in essa i compiti che gli spettano non solo come *individuo* nella specie, ma soprattutto come *persona* sociale, e raggiungere la sua forma di *personalità* secondo la sua vocazione ed il suo orientamento professionale.

Ma vi è di più. Dato il fatto inconcusso, storico, della Rivelazione cristiana, e l'esistenza della Chiesa Cattolica, fondata da Nostro Signor Gesù Cristo come società religiosa per tutti gli uomini, ogni uomo è obbligato a raggiungere anche la *perfezione di cristiano,* a immettersi cioè nella società dei veri figli di Dio, con la Fede e con la Grazia, ad essere un membro vivo del Corpo mistico. Ora anche questa perfezione egli non potrà mai raggiungere da solo, soprattutto nei primi anni della sua vita, benchè i mezzi di questo perfezionamento siano messi da Dio a disposizione di ogni uomo nella Sua Chiesa.

Per tutto questo egli ha bisogno dell'educazione, e dell'educazione cristiana. Essa sarà precisamente questo aiuto che, diretto alla persona umana per via di intelligenza e di volontà, abbraccia tutti i settori della sua attività, tutti i rapporti con la società dei suoi simili e con la Chiesa di Dio.

L'opera educativa dunque, che sarà presentata e studiata in questo volume, sarà la risposta più logica e la continuazione più diretta ed opportuna della trattazione precedente sulla conoscenza dell'educando.

45. — Bibliografia.

ASSOCIATION DU MARIAGE CHRÉTIEN — *L'Adolescent autour de l'age ingrat* - Mariage et Famille - Paris, 1934.

BARBERA MARIO S. J. — *Ortogenesi e Biotipologia* - Roma, « Civiltà Cattolica », 1942.

BAUDIN E. — *Cours de Psychologie* - De Gigord, VIII ed., Paris, 1937.

BAUMGARTEN F. — *Les examens d'aptitudes professionelles* - Paris, Dunod, 1931.

BIMET SIMON — *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants* - Soc. Binet, Paris, 1931.

BINET ALFRED — *Les idées modernes sur les enfants* - Flammarion, Paris, 1936.

BINET ALFRED — *Révélations de l'écriture* - Alcan, Paris, 1906.

BOLDRINI M. — *Biometrica C.E.D.A.M.* - Padova, 1927.

BONAVENTURA ENZO — *Psicologia dell'età evolutiva* - Carabba, Lanciano, 1930.

BERBENSI GUSTAVO — *Elementi di Metodologica Biometrica* - Nicolai, Firenze, 1940.

BUYSE R. e DECROLY O. — *La pratique des tests mentaux* - Alcan, Paris, 1928.

CHRISMANN — *Paidologia: Entwurf einer Wissenschaft des Kindes Dissert* - Jena, 1896.

CLAPAREDE EDMOND — *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers* - Flammarion, Paris, 1933.

CLAPAREDE EDMOND — *Psychologie de l'enfant. (Fischbacher)* - Kundig, IV ed., Ginevra, 1911.

COMPAYRÈ GAB. — *L'Adolescenza: Studio di psicologia e pedagogia* - Paravia, Torino, 1921.

DEBESSE MAURICE — *Comment étudier les adolescents* - Alcan, Paris, 1938.

DE FLEURY — *Le corps et l'ame de l'enfant* - Colin, Paris.

DE GREEF ET. — *Nos enfants et nous* - La cité Chrétienne, Bruxelles, 1939.

DE LA VAISSIÈRE J. — *Psychologie Pedagogique* - Beauchesne, Paris, 1938.

DE MAILLARDOZ — *Les sept péchés capitaux de l'enfance* - Bonne-Presse, Paris, 1928.

DEMOOR et FONCKEERE — *La science de l'éducation* - Alcan, Paris, 1915.

DETAILLE L. — *La pédagogie contemporaine* - Lamartin, Bruxelles, 1932.

DIEZ GASCA M. — *Valutazione dell'intelligenza* - Vallardi, Milano, 1936.

DIDERIT J. — *Grundzuge der Mimik in Physionomie (La Mimique de la Physionomie)* - Alcan, Paris, 1888.

FERRIÈRE A. — *L'attività spontanea del Fanciullo* - Nuova Italia, Firenze, 1935.

FORMIGGINI SANTAMARIA — *La psicologia del fanciullo normale e anormale con speciale riguardo all'Educazione* - Formiggini, Genova, 1910.

FOUCAULT M. — *La mésure de l'intelligence chez les écoliers* - Delagrave, Paris, 1933.

FREEMAN FRANK SAMUEL — *Individual differences: the nature and causes of variations in intelligence and special abilities* - Henry Holt and Company, N. Y., 1934.

GALTON FRANCIS — *Inquiries into Human faculty* - London, 1883.

GEMELLI AGOSTINO — *Les méthodes de diagnostic du caractère* - In « Contributi del laboratorio di Psicologia dell'Università Cattolica » Serie VIII, pagg. 85-96, « Vita e Pensiero », Milano.

GEMELLI AGOSTINO — *La psicologia a servizio dell'orientamento professionale nelle scuole* - Zanichelli, Bologna, 1943.

GEMELLI AGOSTINO — *Contributi del Laboratorio di Psicologia* - « Vita e Pensiero », Milano, 1930.

GODIN PAUL — *Manuel d'Anthropologie pédogogique* - Delachause, 1918.

KRETSCHMER E. — *La structure du corps et le caractère* - Payot, Paris, 1930.

LEDENT R. et WELLENS L. *Enfants difficiles, Parents perplexes* - Waillant-Carmann, Liegi, 1925.

LEDOS EUGÈNE — *Traité de la physionomie humaine* - Paris, 1894.

LEIBEL MARIANNE — *Grafologia psicologica* - Hoepli, Milano, 1935.

LINCOIN E. A. and WOTKMANN L. — *Testing and the uses of tests results* - Macmillan Company, N. Y., 1935.

LOMBARDO RADICE — *Il problema dell'educazione infantile* - Nuova Italia, Firenze, 1927.

MARRO ANTONIO — *La Pubertà* - Bocca, Torino, 1900.

MENDOUSSE P. — *L'Ame de l'adolescent* - Alcan, Paris, 1938 e 1936.

MILLOT ALBERT — *Psychologie, Education* - Librairie philosophique, Paris, 1933.

MORETTI GEROLAMO M. — *Studio scientifico della grafologia* - Cappelli, Bologna, 1931.

NIARD R. — *La methode des tests pour initier les educateurs* - Juvisy, Seine et Oise, s/d.

PASTORI GIUSEPPINA — *Il biotipo di fronte all'educatore* - in « Supplemento Pedagogico » Anno XLVI, Nov. 1936 e sgg.

PEILLAURE E. — *Caractère et Personalité* - Tequi, Paris. 1930.

PENDE NICCOLÒ — *Trattato di biotipologia umana* - Vallardi, Milano, 1939.

PENDE N. — *Scienza dell'Ortogenesi* - Istituto d'Arti Grafiche, Bergamo, 1939.

PENDE N. — *Crescenza ed Ortogenesi* - Wassermann, Milano.

PEREZ B. — *L'Enfant de trois à sept ans* - Alcan, VI ed., Paris, 1912.
PEREZ B. — *Les trois premières années de l'enfant* - Alcan, Paris.
PIERON HENRY — *Le développement mental et l'intelligence* - Alcan, Paris, 1929.
PONZO MARIO — *Alla ricerca delle attitudini nei giovani* - Paravia, Torino, 1929.
ROSSOLIMO G. — *L'individualité de l'enfant* - Alcan, Paris, 1929.
SAFFIOTTI-TREVES — *Scala metrica dell'intelligenza* - Cavelli, Milano, 1911.
SERA G. — Articolo « *Razza* ». Nell'« Enciclopedia Italiana Treccani », Milano, 1929.
SIMON THEODORE — *Comment on doit élever les enfants* - Beauchesne, Paris, 1928.
SLANGHTER — *The Adolescent* - London, 1911.
SPRANGER EDMOND — *Lebensformen* - Halle, 1922.
STANLEY HALL — *Adolescence, its psychology, and its relation to physiology, antropology, sociology, sex, origin, religion and education* - Appleton Company, N. Y., 1904.
SULLY J. — *Etudes sur l'enfance* - Alcan, Paris, 1898.
TRANQUE GARCIA D. F. — *Estudio de la personalitad por el test psicodiagnostico de Rorschach* - Istituto Pedagogico S. José de Calasans, 1942.
TERMAN L. M. — *The measurement of intelligence* - Mifflin, Boston, 1916.
VAUQUELIN ROBERT — *Les aptitudes functionelles et l'éducation* - Alcan, Paris, s/d.
VIDARI GIOVANNI — *Elementi di Pedagogia* - Paravia, 1938.
VIOLA — *La costituzione individuale* - Cappelli, Bologna, 1933.
VAKLON H. — *Principes de Psychologie appliquée* - Collin, Paris, 1930.
ZARGOSA ANTICH JOSÉ — *Los niños nerviosos* - in « Atenas », n. 122-133, Junio-Julio 1942.

LA FORMAZIONE DELL'EDUCANDO

L'EDUCAZIONE

« Il y a autant de genres d'education que de formes d'activité humaine ».
H. MIGNON, *Educ. phys. de l'enfance.*

« Educare è fare di un bambino un uomo, di un uomo un cristiano, di un cristiano un santo ».
Mgr. PICHENOT, *Tratt. di Educazione.*

« Et Jesus proficiebat sapientia et aetate et gratia apud Deum et homines ».
LUC. 2, 52.

46. — Scopo finale dell'educazione. L'opera educativa ha per scopo la formazione della personalità cristiana dell'educando. Nell'unità inviolabile della persona si raccolgono tutti gli influssi educativi e si unificano tutti gli sforzi dell'educando e dell'educatore, anche se provenienti da persone, cose e settori differenti. A questo proposito già osservava il Montaigne: « Non è una mente nè un corpo che si educa, ma è una persona ». (1)

L'educazione infatti dev'essere direttamente indirizzata alla persona, essendo opera umana per eccellenza, fatta di contribuzioni coscienti e libere, sia da parte dell'educando che da parte dell'educatore. Le azioni sono di esclusiva *responsabilità* della persona: *Actiones enim sunt suppositorum.*

(1) « Non è un animo e non è un corpo che si educa: è un uomo; non bisogna farne due, e, come dice Platone, non bisogna educare l'uno senza l'altro ma guidarli concordemente... ». (MICHEL MONTAIGNE, *Essais*, Trad. ital. *Saggi scelti*, a cura di Irene Riboni, Collana « I Grandi Scrittori Stranieri », U.T.E.T., Torino, l. I, c. 25, pag. 104).

L'atto educativo mancherebbe dunque al suo scopo e deturperebbe la sua natura se invece di cogliere la partecipazione della persona in ciò che essa ha di essenziale, cioè la coscienza e la libertà, si limitasse ad un movimento che si iniziasse e si concludesse nella cerchia, ampia quanto si voglia, di una sola potenza o di un solo settore dell'attività umana, come sarebbe per esempio l'attività fisica o quella conoscitiva.

Conviene ribadire questo concetto all'inizio di questa trattazione perchè, per averlo dimenticato o misconosciuto, alcuni (2) non sanno darsi ragione dell'unità della scienza pedagogica nella molteplicità dei suoi aspetti; altri, insistendo forse troppo sulla modalità e sull'oggettività del procedimento educativo, non riescono, come vedremo appresso, a far rientrare nella pedagogia i procedimenti propri dell'educazione fisica.

47. — Unità e pluralità dell'educazione. Stabilendo invece l'unità dell'educazione nell'unità della persona umana questa diventa allora il punto di riferimento ed allo stesso tempo il punto d'arrivo di tutti i procedimenti educativi, benchè l'opera dell'educazione si possa ancora distinguere molto legittimamente in vari settori, aventi ciascuno esigenze e mo-

(2) Questa molteplicità dei settori dell'educazione e diversità degli oggetti della pedagogia è senza dubbio il punto cruciale dell'unità della sintesi pedagogica.

Anche autori di serietà scientifica fuori di ogni dubbio, hanno per questo creduto impossibile l'unità scientifica della pedagogia. Si veda per esempio ciò che scrisse nel 1925 il Woroniecki, rettore dell'Università di Lublino: « ... La pédagogie manque absolument de cette unité formelle qui lui serait propre... Les éléments particuliers de la nature humaine sont soumis à des lois de développement très différenciées... Jamais on ne leur donnera cette unité intrinsèque de point de vue et de méthode, qui en ferait une science » (Hyac. Woroniecki, *St. Thomas et la Pédagogie Moderne*, in « Xenia Thomistica », Vol. I, 1925, Roma, pag. 451-460).

dalità diverse. Si usa infatti specificarla comunemente in educazione *fisica, intellettuale, morale e sociale.* Molti, aggiungono l'educazione *artistica o estetica, politica e religiosa.* Sarebbe lungo enumerare le diverse distinzioni dei vari autori. Invece di indicarle, noi ci atterremo a queste sezioni principali e cercheremo di giustificarle.

Crediamo infatti che l'azione educativa venga convenientemente e sufficientemente distinta in: *educazione fisica* o problema dello sviluppo dell'attività fisica; *educazione intellettuale* o problema pedagogico dello sviluppo dell'attività conoscitiva; *educazione morale religiosa* o problema della formazione dell'attività umana; *educazione sociale* o problema pedagogico dei rapporti sociali della persona umana.

Si studia così tutta la formazione dell'uomo potendosi ridurre a queste quattro sezioni le altre distinzioni particolari; così l'educazione *politica* viene inclusa nella sociale; l'*estetica* si può anche ridurre all'educazione intellettuale e morale, la *religiosa* si deve unire sostanzialmente all'educazione morale-cristiana, benchè, per sua natura, le compenetri tutte. Di alcuni problemi particolari si farà trattazione a parte per la loro importanza speciale teorica e pratica.

48. — **Giustificazione di queste distinzioni.** Alcuni hanno osservato che queste distinzioni, puramente empiriche e inadeguate, sarebbero senza nessun fondamento scientifico. Ora noi non diciamo che siano rigorosamente adeguate e provatamente scientifiche, ma crediamo che si possa e si debba riconoscere ad esse un valore pratico non spregevole e come schema di trattazione sodisfino tutte le esigenze della pedagogia speciale dell'educando.

Infatti esse poggiano su criteri e ragioni facilmente riscontrabili nel campo della scienza pedagogica. Anzitutto hanno

a loro favore la larga e costante tradizione dei migliori pedagogisti di tutti i tempi, i quali, anche se qualche volta parlano di altri rami di educazione, sostanzialmente convengono in questi quattro, come si può facilmente costatare. (3)

D'altra parte corrispondono perfettamente alle fasi naturali dello sviluppo dell'educando. Questi infatti comincia naturalmente a svilupparsi *fisicamente,* essendo il bambino nei primi anni di vita soprattutto bisognoso di sviluppo organico; in questo tempo le cure educative si confondono con le cure e l'aiuto dato all'organismo, nel senso di allontanare da esso qualunque disturbo e fornirgli ciò che gli è necessario per vivere. Poi, ben presto cominciano i primi barlumi della conoscenza sensitiva, seguiti poco dopo dalla conoscenza intellettiva, dagli stati psichici completi della sensibilità e dell'intelligenza. È tempo di affrontare senza indugio il problema dell'*educazione intellettuale* e dare al bambino e al fanciullo la capacità attuale di conoscere e di aver piena coscienza di ciò che conosce. Con la conoscenza e la rispettiva coscienza sorge il problema della responsabilità morale, o della moralità, il quale, apparso così all'alba della vita, non tramonterà più. Si impone allora la necessità dell'*educazione morale* come completamento successivo necessario dell'educazione intellettuale, senza che per ciò si voglia distinguerla nettamente da questa, nè in ordine di tempo, nè in ordine di

(3) La distinzione della educazione dell'uomo in questi settori è cosa generale nella tradizione storica educativa e pedagogica. Filosofi e pedagogisti greci come Socrate, Platone, Aristotele; romani come Cicerone, Quintiliano, Plutarco; tutta la tradizione educativa cristiana fino ai tempi più vicini a noi, distinsero sempre l'educazione nel suo aspetto fisico, intellettuale, morale-religioso e sociale, magari con preferenze e predominio ora dell'una, ora dell'altra, e con specificazione e sottodistinzioni diverse, come quella dell'educazione artistica, politica, militare e simili, ma tutto si riduce poi a questi quattro aspetti fondamentali.

natura. Finalmente, acquistata la capacità di conoscere e di governare la sua vita, il giovane può e deve pensare ai suoi rapporti con la società e l'*educazione sociale* termina così e completa tutta l'opera educativa.

Si potrebbe anche vedere in questi quattro settori educativi un certo rapporto più intimo persino cogli aspetti più metafisici e trascendentali dell'essere umano, soggetto dell'educazione. Infatti le nozioni filosofiche, ontologiche di *essere, uno, vero, buono e bello* hanno ciascuna il loro riscontro in questi vari aspetti dell'educazione, giustificando ancora così come l'educazione sia veramente un'opera di perfezionamento dell'uomo nella sua stessa natura, in ciò che essa ha di educabile, cioè nel suo sviluppo individuale e nei suoi rapporti cogli altri esseri.

L'*essere* nella sua oggettività materiale organica viene sviluppato, educato per mezzo dell'educazione *fisica;* la sua *bontà* e *veracità* vengono coltivate con l'educazione *morale* e con l'*intellettuale;* la sua *unità* personale verrà educata ed orientata a quel *personalismo sociale cristiano* che non isolerà mai la persona nell'egoismo della sua unità, ma metterà sempre in rilievo i suoi naturali rapporti, e ciò verrà pienamente attuato dall'educazione *sociale cristiana;* resta ancora ragione sufficiente per distinguere l'*educazione estetica* dall'educazione morale, allo scopo di meglio coltivare nell'educando il gusto del *bello,* la sua sensibiltà estetica e la sua capacità artistica. (4)

---

(4) L'educazione estetica benchè tanto apprezzata nei suoi effetti, e tanto coinvolta col problema dell'arte, non ha ancora un posto ben fissato nella pedagogia. Viene in generale studiata, o meglio, solo accennata, ora nell'educazione intellettuale, ora nell'educazione morale. Alcuni autori hanno fatto tuttavia e continuano a fare di essa uno studio a parte.

Cfr. per esempio: A. Rayneri, *Della Pedagogia* e G. Allievo, *Studi Pedagogici.*

Abbiamo voluto allacciare, e ci sembra senza sforzo, senza accenni troppo metafisici, i vari aspetti dell'educazione a profonde ragioni ontologiche, perchè vogliamo così giustificata la distinzione, che adotteremo nella nostra trattazione della pedagogia speciale dell'educando.

SEZIONE PRIMA.

IL PROBLEMA DELL'EDUCAZIONE FISICA

« Prima di essere un cuore, un intelletto, una volontà, l'uomo è un animale ».
P. GAULTIER, *La vraie éducation.*

« Senza una forte costituzione l'uomo più attivo ed intelligente si riduce all'impotenza ».
DUPANLOUP, *De l'Education.*

« L'uomo é un'intelligenza, servita da un organismo »
DE BONALD.

94. - Posizione ed importanza di questo problema. Il problema dell'educazione fisica dev'essere considerato come parte integrante e sostanziale dell'opera educativa. Ad esso si attribuiscono i medesimi elementi essenziali dell'educazione, benchè si prenda di mira in modo speciale la parte corporea, organica del composto umano.

Si inizia così con questo problema il compito che l'educazione deve assolvere insieme con la natura per portare a pieno sviluppo e perfezionamento ciascun educando, dopo d'avere preso di lui la più completa e perfetta conoscenza possibile.

L'importanza del problema viene desunta dall'importanza stessa della vita dell'uomo, la quale non solamente è principio animatore dell'organismo vivente, ma anche e specialmente

è principio di operazioni di ordine morale e spirituale, le quali però sono condizionate all'incolumità e al retto funzionamento del corpo, secondo la nota sentenza degli antichi: *Mens sana in corpore sano* o, come ci augura sapientemente la Chiesa: *Perpetua mentis et corporis sanitate gaudere.* (5) Noi prendiamo così il dovuto interesse per le due parti del composto umano, e conservando la gerarchia dei valori, subordiniamo il corpo all'anima e facciamo entrare l'educazione fisica nel problema pedagogico allo stesso grado e valore con cui il corpo entra a far parte del composto umano.

50. - La denominazione: Educazione fisica. Diversi sono i sensi ed i valori di questo binomio. Noi distingueremo i tre seguenti:

1) Senso e valore *etimologico:* Sia che si faccia derivare educazione da *educere* nel doppio senso di *estrarre, tirar su,* o nel senso di *trasportare, far passare da un posto all'altro;* sia che si preferisca la forma frequentativa *educare,* già in senso pedagogico, è certo che *educazione* suona sempre come un lavorìo fatto attorno al fanciullo per portarlo a pieno sviluppo e perfezionamento di uomo.

L'aggettivo *fisica* (da φύσις = natura) vorrebbe significare la parte corporea organica del composto umano, o nei suoi elementi anatomici, o nel suo funzionamento fisiologico.

---

(5) Giovenale nella *Satira X* tratta dell'assurdità dei voti e dei desideri degli uomini rivolti ad ottenere doni e qualità che spesso si cambierebbero fatalmente in danni. Alla questione: Gli uomini non dovranno proprio domandare nulla agli dei?, risponde fra l'altro col famoso verso 356: « *Orandum est, ut sit mens sana in corpore sano* ».

Non è fuori di ragione ricordare come il pensiero pagano concordi, in questa domanda, col pensiero cristiano espresso nell'orazione dell'Ufficio della Madonna: « Concede nos... quaesumus, Domine Deus, *perpetua mentis et corporis sanitate gaudere...* ».

2) *Sensi storici:* Così combinati però i due termini « educazione fisica » hanno avuto ed hanno oggi ancora diverso valore. Un primo senso storico, forse il più antico, è quello derivato dallo stesso vocabolo *educatio,* educazione, dato dagli antichi alla nutrizione, all'allevamento, ossia alla sola parte fisica dello sviluppo umano come prova il detto: *Educit nutrix, instituit paedagogus.* Così si direbbe *educazione fisica* soprattutto la cura e gli aiuti fisici in ordine alla nutrizione, all'allevamento ed alla crescenza.

Da ciò si passò facilmente ad un senso generale di educazione fisica intesa come una serie di aiuti interni ed esterni in ordine a tutta l'attività e robustezza fisica dell'uomo in formazione.

Altri finalmente intendono per educazione fisica un aspetto particolare di questi aiuti, quale sarebbe secondo i più la ginnastica e gli esercizi fisici.

3) Noi preferiamo con molti altri il senso che diremmo convenzionale, perchè abbraccia ed include non solo tutti gli elementi dell'educazione fisica, ma anche il suo svolgersi nella vita umana e la sua stessa finalità. Diamo perciò questo concetto globale: Educazione fisica è l'*azione preordinata e costante dell'educatore e dell'educando per ottenere l'uso e l'utilizzazione di tutti gli elementi necessari e convenienti alla conservazione, sviluppo e perfezionamento fisico in ordine all'attività e finalità della vita umana.*

Così facendo noi teniamo conto dei seguenti elementi sostanziali del problema:

a) l'azione dell'educando sia come natura sia come persona;

b) l'azione dell'educatore sia come persona sia come ambiente sociale educativo;

c) gli elementi fisici naturali ed artificiali della vita, cioè

quelli dati dalla natura e quelli preparati intenzionalmente dagli uomini;

d) le finalità di conservazione, sviluppo e perfezionamento fisico, subordinate alle finalità superiori della vita.

51. - Sopravalutazione dell'educazione fisica. Evitiamo però una sopravalutazione indebita dell'educazione fisica comune ad alcuni pedagogisti antichi e moderni.

Come si sa, il naturalismo filosofico, divinizzando quasi la natura e facendo la scienza naturale positiva maestra ed arbitra della vita umana, ha visto nell'educazione fisica il centro, la regola e la finalità principale dell'educazione. Pedagogisti naturalisti e positivisti come Herbert Spencer e Augusto Comte hanno esagerata e troppo esaltata l'importanza e la necessità della cultura fisica ed il compito delle scienze positive naturali nel problema educativo. La natura è per essi la grande educatrice. La formazione scientifica positiva è l'anima dell'educazione; e lo sviluppo, il perfezionamento della natura ne è la sua struttura più sostanziale. Le scienze cosiddette della natura come la biologia, la fisiologia e la psicologia sperimentale sono le basi granitiche dell'edificio dell'educazione. Il mondo, la vita terrena, oltre la quale nulla si può aspettare, chiudono il ciclo dell'esistenza. Bisogna perciò saper vivere, saper approfittare delle migliori condizioni materiali e corporali dell'attuale esistenza; questo, dicono, è il compito e la finalità dell'educazione. (6)

---

(6) Non vogliamo dire con ciò che questi autori anche se professano princìpi materialisti edonistici rimangano immersi solo nella zona di influenza della materia e dei piaceri materiali; tuttavia si noti l'importanza capitale che autori, come lo Spencer, dànno all'educazione fisica ed alla conoscenza dei suoi princìpi e delle sue leggi: « ... Il primo elemento di felicità per l'uomo è una salute vigorosa accompagnata da una mente serena, il sapere che mira a conservarla ha un'importanza maggiore di

Ora noi vogliamo la questione ridotta ai suoi giusti limiti, al giusto equilibrio. Noi crediamo alla potenza della ragione, la quale varca i confini del mondo materiale e della vita terrena; vediamo nel composto umano l'anima dominante il corpo e la materia; noi difendiamo l'esistenza di valori spirituali e soprannaturali della vita, ai quali devono sottostare i valori fisici e materiali, la stessa vita ed il funzionamento del corpo. Trattiamo perciò dell'educazione fisica, subordinandola alla morale e spirituale; manteniamo e perfezioniamo il corpo a servizio dell'anima.

---

qualunque altro; e quindi possiamo asserire che un corso di fisiologia, quale richiedesi per comprendere le verità generali e la loro importanza nella condotta giornaliera, è parte essenzialissima d'un'educazione razionale » (HERBERT SPENCER, *Dell'Educazione intellettuale, morale e fisica*, a cura di A. Valdarnini, Paravia, 1922, c. I, 6, pag. 15).

CAPITOLO PRIMO

LA TEORIA DELL'EDUCAZIONE FISICA

« *Orandum est ut sit mens sana in corpore sano* ».

GIOVENALE, *Sat.* X.

Volentieri consacriamo questo capitolo alla teoria dell'educazione fisica. Così facendo noi miriamo a vari scopi assai importanti dal punto di vista pedagogico.

Non è solo il lato scientifico dell'educazione fisica che è in gioco, ma sono gli stessi princìpi e finalità che hanno bisogno di essere fissati e richiamati, tanto più che il problema dell'educazione fisica è ancora molto poco studiato da questo punto di vista nel campo pedagogico.

Mettiamo così in luce subito all'inizio di questa trattazione il metodo ed il procedimento scientifico che abbiamo adottato: far derivare cioè dai princìpi scientifici le norme e le regole dell'attuazione pratica dell'opera educativa.

Art. 1° — L'EDUCAZIONE FISICA E LA PEDAGOGIA.

Benchè si parli tanto ai giorni nostri di educazione fisica e tanto si faccia per realizzarla soprattutto nella scuola, tuttavia presso alcuni autori resta ancora il dubbio se questo sia veramente un problema pedagogico o non sia piuttosto una questione di un'altra scienza o disciplina, come l'igiene, la

medicina, la stessa biologia. Herbart ha scritto: « Le regole dell'educazione fisica e dell'igiene sono estranee alla pedagogia. È questo un dominio per cui la pedagogia, la quale ha fondamento nelle discipline filosofiche, non ha princìpi ». (7)

Altri hanno seguito l'opinione del grande pedagogista tedesco. Presso di noi Ausonio Franchi, per esempio, riducendo l'opera dell'educazione al solo sviluppo delle facoltà spirituali, ha insegnato che « la cosiddetta educazione fisica non è veramente una parte della pedagogia ». (8)

Ora noi riteniamo, con altri buoni autori e con buone ragioni, che la cosiddetta educazione fisica faccia parte integrante e sostanziale del problema educativo e perciò della pedagogia.

52. — L'educazione fisica nel problema educativo. Per renderci conto della questione, prendiamo a considerare la *natura* del problema educativo nell'educazione fisica. Questa è per noi quell'azione cosciente e libera che risulta dalla collaborazione dell'educatore coll'educando per ottenere, coi mezzi adatti, lo sviluppo ed il perfezionamento dell'organismo umano. Non è il caso di ripetere qui tutta la discussione intorno al problema educativo, ma noi distinguiamo sempre in esso i seguenti elementi sostanziali: 1) Un principio agente, che è l'azione congiunta dell'educatore e dell'educando; 2) l'uso e l'impiego dei mezzi adatti, proposti dall'educatore e utilizzati dall'educando; 3) un fine proporzionato da raggiungere in ordine alla natura umana dell'educando.

---

(7) HERBART, *Pedagogia Generale dedotta dal fine dell'Educazione*, Ediz. Paravia, 1926. (Presso L. CREDARO, *La Pedagogia di Herbart*, l. III, c. 2, n. 8, Ediz. Dante Alighieri, 1935, pag. 125).

(8) AUSONIO FRANCHI, *Pedagogia*, Ediz. Salani, Lez. III, pag. 57.

Ora nell'educazione fisica si trovano tutti questi elementi. Infatti in essa collaborano l'educando e l'educatore; si usano mezzi adatti e si ha in vista una finalità educativa determinata.

Incominciando da questa, si vede facilmente che ciò che s'intende ottenere coi vari procedimenti di educazione fisica è la conservazione, lo sviluppo ed il perfetto funzionamento della vita ed attività fisica dell'educando; questo mediante mezzi naturali, come la luce, l'aria, l'alimentazione, e artificiali, come la ginnastica, il vestiario, l'abitazione. Tutto ciò s'intende ottenere colla collaborazione cosciente e libera dell'educando e dell'educatore.

Infatti nel processo di educazione fisica ciò che si prende di mira è in un primo tempo di mettere l'educando nelle migliori condizioni di vita e di attività fisica, a cominciare dal primo periodo dell'esistenza, allorchè egli non può ancora dirigersi da sè; poi si cerca di renderlo capace di governarsi da se stesso nell'uso e nell'utilizzazione di tutti i fattori della sua vita e del suo sviluppo fisico.

Questo procedimento, benchè oggettivamente riguardi atti ed elementi fisici ed anche materiali, è tuttavia diretto alla parte superiore dell'educando, cioè all'intelletto ed alla sua volontà ed è perciò eminentemente umano, personale ed educativo. Donde risulta che anche quegli autori che vogliono l'educazione diretta soltanto alle facoltà spirituali dell'educando, possono e devono ammettere che l'educazione fisica in questo senso e con questo valore è vera e propria educazione.

53. — L'educazione fisica e la scienza dell'educazione. Ammesso che il procedimento preordinato alla cultura fisica possa e debba entrare sostanzialmente nel problema educativo, ci si può domandare giustamente se quest'educazione

faccia anche parte della *scienza* dell'educazione, ossia della pedagogia come scienza propriamente detta, e non appartenga piuttosto al dominio dell'arte o pratica educativa.

S'intende che noi parliamo di pedagogia come vera scienza speculativa una e distinta, come fin qui abbiamo sostenuto e non già come un insieme di regole o di precetti ad uso degli educatori.

Perchè l'educazione fisica possa entrare a far parte della scienza dell'educazione si richiede che dell'educazione fisica si possano presentare *princìpi* generali, universali e necessari che la regolino.

Ora questi princìpi ci sono e di fatto regolano tutto il procedimento educativo di cui trattiamo. Sono i princìpi derivanti dalla costituzione essenziale del composto umano, cioè dalla natura stessa del corpo e dell'anima, natura identica in ogni uomo e perciò necessaria, perchè ogni educando sia uomo; natura dinamica, attiva con organi e facoltà che compiono funzioni e attività proprie, costanti ed identiche in ogni individuo con esigenze e modalità che condizionano sia il funzionamento come la sussistenza del composto umano.

Diamo per maggiore chiarificazione e conferma di ciò che affermiamo tre princìpi che ci sembrano i primi e principali, i più generici presupposti di tutta l'educazione fisica:

« Siccome spetta alla ragione ed alla volontà umana collaborare con l'energia vitale dell'organismo per il mantenimento, lo sviluppo e il perfezionamento del corpo, l'educazione si assumerà il compito di avviare e formare a questo scopo l'animo dell'educando ».

« L'educazione fisica ha per iscopo di collaborare colla natura supplendo alle sue deficienze, fornendole gli elementi necessari alla vita, regolando quanto sia possibile, lo stesso funzionamento e la stessa azione dell'organismo ».

« Ogni esercizio di educazione fisica dev'essere diretto all'intelligenza ed alla volontà dell'educando; dovrà svolgersi in armonia con l'azione della natura ed essere realizzato nelle migliori condizioni indicate dagli interessi fisici, morali e spirituali della persona umana ».

Ora l'educazione fisica basata su questi ed altri princìpi simili provvede ragionevolmente ed intenzionalmente a queste esigenze e modalità. Non importa che in un primo momento questi princìpi o queste leggi appartengano ad altre scienze, come per esempio alla Biologia, alla Fisica, alla Chimica oppure all'Igiene od alla Medicina. Per essi vale la legge dell'adattamento imposta dall'oggetto formale, come avviene coi princìpi filosofici, metafisici e morali, i quali diventano pedagogici perchè scelti, presi ed applicati in funzione di un oggetto formale pedagogico qual'è la preordinata formazione ed il perfezionamento fisico dell'uomo.

Nella sintesi scientifica pedagogica questi princìpi entrano in perfetta armonia e organicità, sottoposti all'idea centrale e dominatrice della pedagogia, che consiste nell'agire sull'educando per fargli acquistare abiti buoni, coscienti e liberi per il governo della vita. Tutto nell'educazione fisica ubbidisce a questa finalità, la quale diviene la misura e la norma della scelta e dell'applicazione di tutti gli elementi come oggetto di un retto uso e sfruttamento, regolato dalla ragione dell'educando e dai suoi abiti acquisiti. Altrettanto si dica degli altri elementi, come la ginnastica, il vestiario, lo stesso riposo ed il sonno.

Tutto rientra in armonia ed organicità di aspetti, di punti di vista, di funzioni, di uso e di governo.

Coll'educazione fisica, coi suoi princìpi, colle sue applicazioni, la pedagogia s'arricchisce, si completa ed assolve pienamente anche in questo settore il compito assegnatole di

illuminare, dirigere e rettificare l'arte e la pratica dell'educazione.

54. — L'educazione fisica e le altre scienze affini. Parecchie discipline ed alcune scienze possono interferire e difatti interferiscono nel campo dell'educazione fisica, avendo con essa l'oggetto materiale identico. Ma diverso è, come già si è detto, l'oggetto formale. L'oggetto materiale è la stessa natura umana nella sua parte corporea. Il corpo dunque, la sua costituzione fisica, anatomica, il funzionamento dei suoi organi ossia l'insieme delle funzioni organiche e ciascuna di esse, gli elementi esterni ed interni necessari alla conservazione, incolumità, sviluppo e perfezionamento della stessa vita, possono essere oggetto comune a parecchie scienze che considerano però questi medesimi elementi da un punto di vista diverso costituente l'oggetto formale loro proprio.

Così mentre la Biologia considera le cellule, i tessuti, gli organi come elementi basilari della vita fisica e si studia di determinare le proprietà e le esigenze di essi; la Pedagogia coll'educazione fisica si preoccupa di far conoscere la loro azione, far capire all'educando la necessità e il dovere di vegliare sul retto uso di questi organi.

Questa infiltrazione etica negli elementi della vita fisica, quest'attribuzione personale di responsabilità e similmente l'avviamento dell'educando a questo compito delle sue attività personali, tutto costituisce appunto l'educazione fisica, che si distingue così da ogni altra disciplina.

Affinchè meglio appaiano queste distinzioni in mezzo a sì strette interferenze, avviciniamo e confrontiamo l'oggetto formale delle principali scienze che hanno per oggetto materiale il corpo umano nei suoi elementi anatomici e nel suo funzionamento fisiologico.

a) La *Chimica*, soprattutto nella sua parte organica, studia la natura e gli elementi che costituiscono tutte le sostanze composte dell'organismo umano, le quali entrano a far parte del suo oggetto materiale, ma solo per essere studiate, determinate e classificate secondo la loro composizione natura.

b) La *Fisica*, invece, di questi diversi corpi composti e dei diversi organi studia le proprietà statiche e dinamiche. Così le diverse sostanze ed organi del corpo umano e le varie manifestazioni della materia entrano a far parte dell'oggetto materiale della fisica, la quale si preoccupa di studiare le loro proprietà come in qualunque altro corpo dell'universo, secondo l'oggetto formale di essa.

c) La *Biologia* considera il corpo umano quale organismo vivente, sia dal punto di vista anatomico, sia da quello fisiologico: verifica il fenomeno della vita, studia il suo sorgere, il suo termine, stabilisce i suoi mutui rapporti, le sue leggi, fa la sua sistemazione e classificazione, ma non aggiunge altro. Non è per sè normativa, nè morale.

d) L'*Igiene*, invece, è eminentemente normativa, poichè prende a studiare il corpo e la vita fisica umana allo scopo e colla preoccupazione di difenderla, di premunirla contro i pericoli, le infezioni, i contagi, le malattie. È anche una scienza positiva e benchè normativa, non è scienza morale. Avverte, previene, ma non ha il compito di formare, di educare, ciò che è proprio della Pedagogia. L'igienista non è responsabile delle imprudenze commesse da un suo cliente, debitamente avvertito; egli non ha su di lui nessuna autorità. L'educatore invece è investito di autorità, è responsabile della formazione del suo educando.

e) Così la *Medicina*, che sopravviene per ristabilire la salute del corpo già compromessa, e con la diagnosi patologica, eziologica e terapeutica cerca di porvi riparo; così altre discipline di minore importanza, come la Bromatologia, che si preoccupa del problema dell'alimentazione.

Tutte queste discipline hanno comune con l'educazione fisica l'oggetto materiale, ma da essa si distinguono per il loro oggetto formale, restando così alla pedagogia il compito di vegliare per la formazione dell'uomo, allo scopo di fargli conservare e sviluppare il suo organismo coi mezzi e cogli aiuti che la natura, regolata dalla ragione, può somministrare e con quelli che la ragione, per mezzo della scienza e dell'arte, può ancora inventare e produrre.

Art. 2° — IL COMPITO DELL'EDUCAZIONE FISICA E LE SUE FINALITÀ.

Ammesso che l'azione che si svolge nell'educazione fisica faccia parte realmente del problema educativo e che abbia anche elementi veramente scientifici e debba perciò far parte integrante della scienza dell'educazione, resta ancora da vedere quale sia l'azione dell'educazione di fronte alla natura o, come si dice da alcuni, l'azione della *nature* di fronte all'azione della *nurture.* (9) Per dilucidare tale questione, che è veramente quella dei fini dell'educazione fisica, vedremo brevemente quali siano in questo settore della vita umana l'azione ed i risultati ottenuti dalla sola natura, quali siano le mire intenzionali degli educatori e quali possano essere anche le interferenze di altri fattori estranei agli educatori e allo stesso educando.

55. — L'educazione fisica ed i risultati spontanei della natura. Nel mantenimento e nel perfezionamento del corpo umano e della sanità fisica la natura lavora secondo le relative leggi fisiche della conservazione e dello sviluppo della materia viva, leggi biologiche comuni agli animali dotati di organismo simile a quello dell'uomo. Non è il caso di farne l'esposizione.

A. — Son note a tutti gli studiosi di questa materia le ammirevoli azioni dell'energia vitale nell'organismo animale, so-

(9) Con questi due vocaboli quasi omofoni della lingua inglese: *nature* (natura) e *nurture* (alimentazione, allevamento) sogliono alcuni pedagogisti dopo Galloro distinguere ed indicare l'azione spontanea dell'organismo e l'azione intenzionale dell'educatore. Registriamo anche in questo modo la distinzione, perchè meglio appaia la funzione intenzionale dell'educazione fisica.

prattutto nell'uomo, dal protoplasma agli organi più perfetti e complessi: la formazione e la moltiplicazione delle cellule; la formazione e la diversificazione dei tessuti; la costituzione degli organi, e dei sistemi di attività organiche.

Si vede così come l'organismo umano si sviluppa, s'accresce, si perfeziona progressivamente secondo le varie fasi dell'età evolutiva seguendo le note leggi di Viola, di Godin e di Pende. (10)

La prima legge (di Viola) è detta dell'antagonismo tra l'accrescimento della massa e lo sviluppo morfologico. I due aspetti del fenomeno della crescenza sono tra di loro in un rapporto tale per cui un aumento di massa e di peso del soggetto si traduce in un rallentamento, ritardo o addirittura in un arresto dell'evoluzione della forma corporea. Viceversa una rapida ed intensa modificazione delle forme e proporzioni del soggetto è seguita da una diminuzione nell'accrescimento della massa corporea.

La seconda legge della crescenza (di Godin) è detta delle alternanze: la fase di aumento quantitativo e quella di differenziazione morfologica si alternano. Il corpo intero ed anche le singole parti di esso aumentano a periodi alternati ora in lunghezza ora in larghezza.

La terza legge (di Pende) è la legge dell'attività ritmica ed equilibrata delle due costellazioni organiche-morfogenetiche. Essa spiega le due leggi precedenti, e si fonda sul fatto che esistono nel corpo umano fin dall'inizio due gruppi di ormoni destinati a favorire l'uno lo sviluppo dell'accrescimento della massa corporea del sistema della vita *vegetativa e riproduttiva;* l'altro lo sviluppo delle proporzioni e l'evoluzione delle forme che portano al tipo adulto nonchè l'attività del-

(10) Cfr. PENDE, *Crescenza e Ortogenesi,* Ediz. Wassermann, Milano, pag. 11 e ss.

l'apparato di relazione e del sistema neuro-psichico. A noi pedagogisti preme osservare come gran parte del compito stesso dell'educazione fisica dipenda da queste leggi e dallo stesso organismo sapientemente organizzato e provvidenzialmente disposto a lavorare in noi anche senza il nostro controllo cosciente e volontario. Basta pensare per esempio alla meravigliosa rete della circolazione del sangue ed a tutta l'azione vitale che quest'elemento di primissimo ordine esercita nella nostra vita, nei suoi vari aspetti ed operazioni fisiche. Più o meno si deve dire lo stesso della funzione respiratoria e della digestiva, come per gran parte del funzionamento del sistema nervoso cerebro-spinale e del sistema linfatico. Tutti questi organi se non sono disturbati nella loro azione naturale compiono il loro lavoro nel corpo umano con mirabile precisione e non meno mirabili vantaggi per la vita fisica.

B. — Il risultato di questo lavorìo costante e quasi sempre silenzioso della natura è in generale lo sviluppo perfetto del corpo umano, una volta che sia messo nelle condizioni adatte di ambiente fisico e riceva tutti gli elementi esterni necessari al metabolismo organico.

Si potrà discutere se quest'azione naturale sia sufficiente per lo sviluppo regolare e per il perfezionamento dell'uomo; la risposta vien data dall'esperienza che ci ammaestra che la natura è, sì, provvista delle energie necessarie per un regolare sviluppo dell'organismo; ma, oltre al bisogno del rifornimento degli elementi esterni come l'aria, l'alimentazione, ecc., ha ancora bisogno di un aiuto, molte volte, anche nella sua stessa azione naturale. Quest'aiuto viene dato appunto dall'opera umana del singolo individuo o da qualcuno che vegli su di lui.

La necessità di quest'aiuto proviene da cause diverse. La prima causa ci sembra di trovarla, in apparente contraddi-

zione, nella perfezione stessa e nella superiorità dell'organismo umano, destinato a servire di sede alle potenze spirituali dell'anima le quali potranno supplire a molte determinazioni istintive. Così si verifica evidentemente che mentre gli animali bruti hanno alla loro naturale disposizione tutto ciò di cui abbisognano per vivere, solo l'uomo deve procurarsi con la sua intelligenza e con la sua volontà il necessario per la sua vita e sviluppo fisico.

La Provvidenza di Dio dando così all'uomo il beneficio impareggiabile della ragione e dell'appetito intellettivo, gli sottrasse, in certo modo, altre facilitazioni che i bruti hanno per istinto e per legge di natura. (11)

B. — Altre cause si possono trovare nel regime di vita sociale colle sue usanze ed esigenze, i suoi disturbi e complicazioni volontarie ed accidentali. È certo che la vita sociale moderna, se da una parte ha perfezionato l'umana convivenza, d'altra parte ha moltiplicate le esigenze e le difficoltà per la stessa vita fisica. L'intervento dell'uomo, anche quando vuole aiutare e perfezionare, molte volte sortisce effetto contrario e nefasto.

Si devono ancora aggiungere i disturbi prodotti dall'interferenza di molti fattori che assediano ed insidiano la vita umana in ogni dove. Fattori climatici dell'ambiente che ci circonda, fattori delle materie organiche che entrano a far parte della nostra alimentazione e conservazione, la convivenza con persone, cose e animali, tutti i disturbi insomma

---

(11) Aliis enim animalibus natura praeparavit cibum, tegmenta pilorum; defensionem ut dentes, cornua, ungues vel saltem velocitatem ad fugam. Homo autem institutus est nullo horum sibi a natura praeparato, sed loco omnium data est ei ratio per quam sibi haec omnia officio manuum posset praeparare » (S. THOM., *De regimine principum*, l. I, c. 1).

che producono nel nostro organismo malattie innumerevoli, per eccesso o per difetto.

Tutto questo è evidente che sta a reclamare una cura continua, oculata, opportuna della propria persona, cura che se in parte viene già esercitata quasi istintivamente da una specie di educazione tradizionale, ha bisogno per altro di essere completata dall'educazione sistematica, illuminata e regolata dalla scienza.

56. — L'educazione fisica e le mire intenzionali dell'educazione. A questo tendono le mire intenzionali dell'educatore: ad aiutare cioè, a supplire e regolare la natura, a proporzionare ad essa tutti gli elementi e le condizioni necessarie per mantenere prima di tutto incolume lo stesso organismo umano ed allo stesso tempo per ottenere quel ritmo di sviluppo e quel grado di perfezionamento che è più conveniente secondo la condizione, l'età e le finalità della vita umana.

A. — Questo in un primo tempo l'educatore farà col suo educando, specialmente nel periodo in cui questi non è capace di regolarsi da sè. L'educazione però tende a far sì che l'educando impari a provvedere nel miglior modo possibile alla sua esistenza, al suo sviluppo ed al suo perfezionamento in ogni epoca della sua vita, dopo raggiunto l'uso della ragione.

Questa conservazione e, soprattutto, questo sviluppo e perfezionamento si opererà secondo una forma ed un ideale prefisso, conosciuto dall'educatore perchè accertato dalle scienze antropologiche. Come si sa, dopo molti studi ed osservazioni, si può arrivare a stabilire il tipo ideale di sviluppo fisico corrispondente a ciascuna fase dell'età evolutiva dell'educando. La biotipologia, come già abbiamo visto, fornisce

appunto per ogni nazione e, si direbbe, per ogni regione il tipo corrispondente agli individui di quel dato luogo, i dati antropologici, le costanti di misurazione somatica e persino dello sviluppo psicologico dipendente dalle condizioni fisiologiche. L'endocrinologia poi può dire la sua parola riguardo al normale funzionamento delle costellazioni ghiandolari e degli influssi dei rispettivi ormoni: il che, come è ormai accertato, condiziona lo sviluppo normale e la stessa solidità organica; e può indicare alcuni mezzi opoterapici per correggere le anormalità che si presentassero. L'esperto educatore, avrà sempre innanzi agli occhi queste mire ed orienterà in questo senso tutto il procedimento dell'educazione fisica soprattutto nelle case di educazione.

Darà così a questa parte, che si rivela sì importante nel suo compito, un orientamento scientifico, cosciente e regolato, indirizzato alla migliore formazione del suo allievo, con la finalità veramente umanistica di formare in lui non un bell'animale di razza, ma di ottenere le migliori condizioni fisiche affinchè egli possa disimpegnare i più nobili compiti della vita spirituale, la vita di un'anima che pensa e che vuole. Solo allora si verificherà la realtà del detto proverbiale: *Mens sana in corpore sano.*

C. — Questa è veramente la funzione e lo scopo dell'educazione fisica. Abbiamo già anche altrove accennato alle sue finalità. Abbiamo dato al corpo quello che gli spetta, abbiamo anche riconosciuto alla parte fisico-materiale del composto umano il diritto alla perfezione propria di ogni essere che deve ottenere la pienezza della natura; abbiamo parlato di perfezione funzionale a servizio della parte più nobile, cioè della spirituale ed abbiamo persino accennato ad una funzione sociale, quella che fu principalmente presa di mira dagli antichi soprattutto a Sparta e a Roma, dove si curava

l'educazione fisica della gioventù per fare degli ottimi cittadini e dei robusti soldati. Anche ai giorni nostri si parla qua e là questo linguaggio: non lo diremo del tutto fuor di misura, ma ciò che veramente è fuor di misura è non vedere nell'uomo null'altro che un organismo da sviluppare, da irrobustire, da abbellire, da perfezionare.

Queste sono vere aberrazioni provenienti da ideologie situate molto più in alto e di conseguenza molto più vaste e che non attingono solamente gli scopi e le modalità dell'educazione fisica. Val la spesa insistere un poco sull'idea perchè essa è più comune, almeno nella pratica, di quello che a prima vista potrebbe sembrare. Vi è ancora infatti una sopravalutazione dell'educazione fisica ed è questo un residuo del materialismo e del positivismo che dominarono la scuola in gran parte del mondo nella prima metà dell'ottocento; vi è un'esagerazione pratica di ordinamenti e prescrizioni, di esigenze regolamentari e legali che dànno troppa importanza all'educazione fisica, che poi si risolve in esercizi ginnastici più meccanizzati che insegnati con vera intelligenza di adattamento personale; vi è soprattutto un'esecuzione pratica di esercizi fisici la quale, se pure in parte sviluppa ed irrobustisce l'organismo, non ingentilisce la persona nè rispetta gli altri valori della vita.

La gioventù non dev'essere formata per esibizione di membra ben sviluppate, nè per concorsi di bellezza fisica; ben altre mete le sono riservate, ben altri allori deve essa conquistare nell'arena della vita.

57. — L'educazione fisica e l'ambiente naturale e sociale. Ma non è solo contro le ideologie sbagliate che deve lottare la vera educazione fisica. Essa deve ancora difendersi ed ha ancora da fare con l'azione di altri elementi dello stesso am-

biente naturale e sociale che interferiscono nella vita fisica dell'organismo umano.

Questo è sensibilissimo a tutti gli influssi che possono pervenire dagli altri corpi che lo circondano, sia dalla stessa natura fisica di essi, sia da disposizioni risultanti da condizioni sociali più o meno volontarie.

A. — In tutti questi casi l'educazione fisica dispone e propone degli esercizi e delle misure che mettono l'organismo nelle migliori condizioni, correggendo gli influssi malsani, e controbilanciando e rettificando l'azione deleteria di tutti i fattori ed elementi nocivi.

Nelle scuole, nei convitti soprattutto, si presentano questi casi. I giovani sono ivi obbligati a lunghi periodi di vita sedentaria; costretti ad un regime di vita comune, in cui si suol fare una media non sempre la più indicata e la più adatta alle comuni necessità; sottomessi ad un regime d'alimentazione che non sempre risponde nè per la qualità nè per la quantità ai veri bisogni dell'organismo in pieno sviluppo ed evoluzione. Essi devono essere curati ed avviati ad un regime di educazione fisica che valga a sopperire a questi bisogni e ad ovviare a questi inconvenienti.

Naturalmente l'educazione fisica camminerà di pari passo con l'igiene collegiale, personale, locale, e dove finisce l'azione dell'educatore comincia quella dell'igienista: anzi dovremmo dire che tutte e due procedono insieme, come si conviene ad un vero regime educativo.

Tutto dev'essere regolato e disposto per il miglior risultato dell'educazione. Ognuno vede quanto deve e quanto può fare in questo senso una buona formazione ed istruzione degli educandi, non bastando molte volte il patrimonio di usanze e d'insegnamenti tradizionali della cultura e della convivenza sociale.

B. — Ma vogliamo accennare anche ad altri fattori più remoti della conservazione e dello sviluppo fisico e perciò della stessa educazione fisica.

Per la naturale dipendenza della vita fisica da quella morale e spirituale, data la spiritualità del principio vitale dell'uomo, il corpo risente in maniera molto sensibile ed evidente le condizioni psichiche derivanti da persone e cose e persino dalle stesse idee. Notiamo prima di tutto l'effetto di animazione, energia, benessere che producono in noi le impressioni ricevute da tutto ciò che ci attornia: gli ameni e magnifici spettacoli della natura, la gaiezza e la soavità, l'armonia, la pace riposante ed amichevole dell'ambiente, i monti, le spiagge, i boschi, i giardini o i prati.

Tutti questi fattori naturali visti e goduti con intelligenza ed amore, producono evidentemente nell'organismo effetti sorprendenti, bastevoli molte volte a rialzare le forze perdute e ad aumentare l'energia necessaria allo sviluppo fisico: in questo provvidenziale connubio, molto fa e deve fare l'educazione.

Il morale influisce sul fisico ed il fisico sul morale. In questo scambio di rapporti di cui s'intesse la vita umana è da riporre uno dei più efficaci fattori di educazione fisica.

L'educatore dovrà perciò vegliare diligentemente ed oculatamente sul modo d'agire delle persone che vengono a contatto con i loro educandi, e su tutto quanto possa impressionare l'animo.

C. — Vogliamo da ultimo accennare anche agli influssi di ordine puramente spirituale che possono agire sulla vita fisica. Come tali essi entrano anche nella cerchia degli elementi che costituiscono il complesso degli agenti responsabili di questo settore di educazione.

Qui si verifica in senso contrario il noto e già ricordato pro-

verbio: *Mens sana in corpore sano.* Il corpo sarà sano od almeno avrà forte aiuto per la sua sanità da una mente sana, da una testa a posto, un cuore in pace, una coscienza tranquilla, allegra, felice. Tutta la gaiezza, tutta l'energia, tutta l'attività morale si irradia, si riversa sull'organismo fisico. Dove i mezzi terapeutici quasi nulla possono ottenere, nuovo vigore e nuova vita possono risultare da una rinascita spirituale, dalla tranquillità dello spirito, dalla pace del cuore. (12)

Non si creda che noi parliamo qui di infermità o di malattie che sogliono insidiare la vita degli adulti; parliamo invece della vita dei giovani. Intendiamo accennare a stati e condizioni solite ad incontrarsi nelle nostre case di educazione e crediamo di non sbagliare mettendo in rilievo quest'elemento come fattore d'educazione fisica e perciò degno anche della considerazione e dello studio degli educatori.

58. — Bibliografia.

Abba Francesco — *L'igiene custode della salute* - S.E.I., 1936.
Almasio — *Come crescono i fanciulli nelle colonie di irrobustimento* - U.T.E.T., 1931.
Campani — *L'igiene insegnata ai ragazzi* - Solmi, Milano.
Ilvento — *Igiene della scuola* - Vallardi, Milano.
Lamor F. Saverio — *Biologia e igiene* - Paravia, 1938.
Laurent Dr. Emile — *Précis d'éducation physique moderne* - Paris, Vigot, 1906.
Malfatti E. — *L'educazione fisica* - Paravia, Torino, 1921.
Mazzarocchi Serafino — *Trattato di educazione fisica* - Soc. An. Indust. Graf., Roma.
Monti — *L'educazione fisica nelle scuole elementari* - Paravia, Torino.

(12) Anche il De Hovre ha scritto:« Santé de l'esprit engendre santé du corps. La santé morale est une condition de la santé physique et inversement... La santé est affaire de tout l'homme aussi bien que de son corps seul. *Corpus sanum in mente sana* est tout aussi vrai que l'inverse » (Fr. De Hovre, *Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie*, Edit. Dewit, Bruxelles, pag. 429).

Mosso — *Mens sana in corpore sano* - Fratelli Trèves, Milano.
Parahym Orlando — *A. B. C. da alimentação* - Edit. Impresa Oficial, Recife, 1945.
Pastori Giuseppina — *Educazione igienica* - La Scuola, Brescia.
Peroni — *Il fanciullo italiano sano e robusto* - Ed. Cremonese, Roma.
Sà Carlos — *Higiene e educação da saude* - Edit. Serviço Nacional de Educação, Rio de Janeiro, 1944.
Villa — *Il corpo umano, sue funzioni e suoi bisogni* - Paravia, Torino.

CAPITOLO SECONDO

LA PRATICA DELL'EDUCAZIONE FISICA

« Far star bene il corpo perchè sia disposto ad ubbidire all'anima ».

D. Bosco, *Mem. Biog.* XII, 28.

È ormai tempo di rivolgerci alla pratica stessa dell'educazione fisica e vedere come si possano attuare le finalità che abbiamo indicate. Vogliamo fare pura e stretta pedagogia e perciò diremo solamente ciò che l'educatore, chiunque egli sia, deve praticamente compiere nel campo della vita ed attività fisica del suo educando per conoscerlo e perfezionarlo. Ricordiamo però come sfondo della trattazione le nozioni di fisica, chimica, fisiologia, igiene che ci sembrano indispensabili. (1)

Considereremo prima di tutto gli elementi fisici essenziali alla vita e al perfezionamento dell'organismo umano, come sono l'*aria, la luce, l'alimentazione.*

Poi passeremo a considerare gli altri elementi esterni che condizionano in certo senso la stessa vita fisica, come sono gli *esercizi fisici* e *la ginnastica,* il *lavoro manuale e rurale,* il *riposo ed il sonno.* Finalmente considereremo gli altri elementi più remoti dell'organismo, ma che hanno su di esso un

(1) Il « Bulletin du Bureau International d'Éducation » (B. I. E.) di Ginevra nel suo numero 59, pag. 43 (Anno 1941) porta un formulario del *referendum* inviato ai Ministri di Educazione pubblica nelle varie nazioni. Da questo formulario si può calcolare l'importanza e la portata che si dà oggigiorno all'educazione fisica nell'educazione.

certo influsso ambientale, quali il *vestiario,* l'*abitazione* e da ultimo il *clima.*

Crediamo con questa trattazione di esaurire tutta la materia dando al problema dell'educazione fisica l'estensione che esso può avere, senza da un lato oltrepassare i suoi giusti limiti pedagogici e dall'altro senza restringerlo ad una parte o soltanto a qualche elemento o fattore di vita e di sviluppo fisico, come l'alimentazione e la ginnasitca, cosa che del resto fanno alcuni trattati, naturalmente per i loro scopi e punti di vista particolari.

Art. 1° — Elementi essenziali alla vita fisica.

Per elementi *essenziali* intendiamo quelli che sono veramente indispensabili alla vita; essi vengono somministrati dalla natura, ma devono essere trattati e disposti dalla mano dell'uomo. Perciò il loro uso o sfruttamento fa parte di quel corredo d'istruzione e di formazione che l'educatore deve dare all'educando. *L'aria, la luce, e l'alimentazione* costituiscono questo primo gruppo di elementi della vita fisica.

§ 1° — *L'aria.*

59. — Natura e composizione dell'aria. L'educatore deve preoccuparsi della natura e della composizione dell'aria respirabile sia negli ambienti più o meno chiusi, sia all'aperto, dove la maggiore quantità non elimina il pericolo di modificazioni nocive. Si sa come l'aria o atmosfera è la massa di gas e vapori che avvolge tutta la terra. Risulta composta di un miscuglio di gas e di altre sostanze che conservano inalterate le proprie caratteristiche. I componenti sono, nella media più costante, i seguenti: Azoto 77,06, ossigeno 20,99, acido carbonico 0,04, argon 1,30 ed altre particelle minime di altri corpi

in forma di gas e di pulviscolo in sospensione. Accidentalmente, l'ambiente può essere saturo di altri corpi in emanazione transitoria o costante come l'anidride carbonica, l'anidride solforosa, l'ammoniaca, l'acido nitrico ed altri, i quali corrompono notevolmente l'aria e la rendono nociva all'organismo. Soprattutto suole inquinare l'aria respirabile l'anidride carbonica. La sua presenza è dovuta alla respirazione dell'uomo, delle piante e dei fiori. Bisogna dunque provvedere all'igiene dell'aria negli ambienti dove si trovano molte persone ed evitare la permanenza delle piante e dei fiori nei luoghi chiusi, soprattutto durante la notte, quando più si sprigiona l'anidride oppure lo stesso acido carbonico.

60. — La respirazione e l'azione dell'aria sull'organismo. La respirazione che si compie, a ritmo normale, con 16-18 movimenti anche impercettibili al minuto primo, è prodotta dalla dilatazione e dalla contrazione alternata dei polmoni, accompagnata dall'inspirazione e dall'espirazione separata da una breve pausa. Ogni volta si aspira una certa quantità di aria e se ne espira un'altra quantità più o meno uguale, ma di qualità molto differente. Si aspira l'aria che si suppone pura ed in essa l'elemento principale utilizzato dall'organismo, l'ossigeno; si espira invece l'aria già modificata dove predominano l'acido carbonico e il vapore acqueo. Le tasche polmonari hanno complessivamente la capacità di 4500-5000 centimentri cubi d'aria la quale si rinnova continuamente ogni minuto primo. L'aria penetrando nei polmoni produce l'ossigenazione del sangue venoso che è stato iniettato dal cuore per mezzo della piccola circolazione ed il sangue divenuto così ossigenato passa a tutto l'organismo esercitando la sua funzione vitale. L'ossigeno è l'elemento determinante ogni combustione che si verifica nell'interno del corpo e che mantiene il calore vitale.

Da questi brevissimi richiami ognuno vede l'importanza dell'aria respirabile e quanto convenga vegliare per la purezza e giusto dosaggio. Gran parte di questo lavoro, è vero, lo fa la stessa natura e lo permettono le condizioni d'ambiente preparate e curate già da una certa tradizione comune e volgare di autodifesa e di autoconservazione. Ma non mancheranno i casi e le circostanze in cui è necessario l'intervento opportuno dell'igiene conosciuta dall'educatore o da chi per esso, e soprattutto inculcata debitamente agli stessi allievi.

61. — Cubatura dell'aria, decomposizione. Dato il bisogno che ciascuno ha di un certo quantitativo di aria respirabile, si rende evidente la necessità di provvedere quest'aria soprattutto negli ambienti chiusi e dove si trovassero molte persone agglomerate. Questo avviene costantemente nelle case d'educazione e nelle semplici scuole pubbliche o private. L'educatore calcolerà la quantità d'aria sufficiente e necessaria a ciascun allievo sulla base media di 15 metri cubi, ciò che importa un numero limitato di allievi per ogni imbiente chiuso. Si potrà attutire un poco quest'esigenza pensando alla facilità con cui l'aria si rinnova anche negli ambienti chiusi, sia per le ventilazioni ottenute con l'apertura di porte e finestre, sia per la naturale traspirazione attraverso i muri o le fessure anche invisibili. L'igiene e l'edilizia moderna degli edifici scolastici hanno molto realizzato a questo riguardo; non se ne trascurino le sapienti indicazioni e le provvidenziali risorse. Sono tante le cause di decomposizione, d'infezione dell'aria che conviene stare attenti e vigilanti per difendere l'incolumità fisica ed organica degli allievi anche se questi non se ne accorgono. Lo star molti insieme porta che ciascuno dia il suo contributo a questo disagio sia colla traspirazione, sia specialmente con la continua espirazione di

acido carbonico, il nemico veramente più nocivo della respirazione e della purezza dell'aria. La sua presenza eccessiva si verifica molte volte senza che si possano fare delle misurazioni di percentuali. Quando l'eccesso di acido carbonico determinasse la scarsità di ossigeno a meno del 10%, l'aria diverrebbe irrespirabile e produrrebbe disturbi organici come mal di capo, vertigini, deliqui e persino l'asfissia e la morte stessa.

Non parliamo dell'eccesso prodotto per emanazione del gas carbonico dai tubi di illuminazione, dagli apparecchi di riscaldamento nei bagni, oppure dalle semplici stufe negli ambienti chiusi. Quanti casi di vere e mortali disgrazie alle volte per una semplice trascuratezza ed imprudenza delle persone incaricate!

62. — Umidità ed aridità dell'aria; venti e correnti. L'umidità e l'aridità eccessiva dell'aria sono altrettanti inconvenienti per la sanità della respirazione. L'aria umida e fredda sottrae al corpo eccessivo calore, determina poi minore resistenza alle malattie parassitarie, favorendo lo sviluppo dei germi sospesi nel pulviscolo. Coll'aria eccessivamente calda invece la traspirazione dei vapori acquei nei polmoni viene diminuita; l'aria troppo secca irrita pure le mucose e sviluppa i microbi di malattie dell'apparato respiratorio.

Questi richiami mettano in guardia l'educatore perchè provveda oculatamente e diligentemente le migliori condizioni d'aria respirabile ai propri allievi sia nel tempo d'inverno come nei calori estivi. Soprattutto abbia quei riguardi soliti a prendersi negli ambienti riscaldati artificialmente e nelle sale troppo esposte al sole. Per i venti e correnti d'aria valgano le stesse raccomandazioni.

È cosa conosciuta da tutti come le correnti d'aria, soprat-

tutto quando incidono di fianco e sulle spalle, siano nocive all'organismo per il raffreddamento dei polmoni quando il corpo si trova fermo. Nessuna abitudine o graduale adattamento può annullare gli effetti nocivi che questi sbalzi continui producono nell'organismo o in parti di esso. I giovani, spensierati come sono, potranno contrarre facili malattie e tardi si accorgeranno dei danni impensatamente subiti.

Spetta all'educatore metterli in guardia a tempo opportuno. Questi richiami e tutti gli altri che l'igiene della persona e dei locali potrà suggerire orienteranno verso punti pratici la dovuta istruzione e formazione degli allievi, abituandoli a provvedere per la loro incolumità fisica le migliori condizioni di vita quanto all'aria ed alla respirazione. Ricordi fra tutti i seguenti punti pratici:

1) Tenga possibilmente gli alunni in ambienti con aria pura e, meglio ancora, all'aperto, alla luce, al sole. Li conduca frequentemente nei campi e nei prati e, se è possibile, nella vicinanza del mare, dove l'aria impregnata di sale di sodio può apportare all'organismo qualche correttivo di cui avesse bisogno.

2) Eviti accuratamente la vicinanza dei luoghi malsani, delle paludi, l'esalazione di corpi in decomposizione, gli ambienti chiusi nelle case, le vie troppo strette nei paesi e nelle città dove l'aria si corrompe più facilmente per la presenza del pulviscolo delle fabbriche e per l'esalazione della moltitudine, e pensi a far fare altrettanto ai suoi allievi.

3) Prenda le dovute misure nei convitti per arieggiare gli ambienti, come le sale di studio, le scuole, i dormitori facendo aprire le finestre nelle ore più propizie del giorno e provvedendo al sufficiente cambiamento dell'aria durante la notte.

4) Eviti accuratamente gli sbalzi repentini di temperatura specialmente quando i giovani sono fermi e pensi agli inconvenienti che ne possono loro venire ed alle malattie croniche ed irreparabili che vi possono contrarre.

5) Allontani dagli ambienti chiusi tutto quello che può essere fonte o causa d'infezione, come corpi organici animali e vegetali, oggetti poco puliti, casse, valigie, biancheria già adoperata da mandare alla lavanderia, recipienti con resti di acqua e di liquidi in decomposizione.

6) Abbia una cura tutta speciale per gli ambienti dove vi sono installazioni di gas carbonico per illuminazione e riscaldamento. Si sa come per la facilità di dispersione dai rubinetti mal chiusi, in poco tempo e quel che è peggio, senza darlo a percepire, l'aria possa divenire satura di acido carbonico altamente nocivo all'organismo e causa certa di mortale asfissia.

Questi consigli sono appena un richiamo a tutto quello che l'educatore deve praticare per la vita e per la formazione dei suoi allievi, in modo che a poco a poco passi ai suoi stessi allievi tutta l'istruzione, cura e diligenza necessaria perchè possano a suo tempo provvedere da loro stessi alla propria incolumità ed alle migliori condizioni di vita.

§ 2° — *La luce.*

36. — Natura e produzione della luce. La luce è l'altro elemento indispensabile alla vita fisica, e l'educatore dovrà occuparsene sia per regolarne la qualità e la quantità, sia per regolarne l'uso e lo sfruttamento, sia ancora per approfittare dei suoi benefici effetti evitando gli abusi ed i nocumenti. Non è ancor bene accertata la natura della luce, oscillando l'opinione degli scienziati tra l'ipotesi delle ondulazioni dell'etere cosmico e l'ipotesi più recente dell'Einstein, degli sciami di protoni emessi dalla sorgente luminosa. Comunque, la luce ha nella nostra vita una tale funzione che difficilmente si potrebbe farne a meno.

Onde si vede perchè l'uomo, non contento della luce naturale solare, ha trovato per supplirla altre sorgenti artificiali per sovvenire ai bisogni della vita. Luce di materie combustibili come gli oli, le resine, i gas, (tali il carbonio, l'acetilene, lo stesso ossigeno, oppure il petrolio, la benzina, l'alcool); luce elettrica, la più comoda, la più usata, la più vantaggiosa che l'industria umana abbia inventato. Queste forme di illumina-

zione si presentano con diverso valore, diverse applicazioni e varietà che impongono una scelta accurata, anche se altri motivi imperiosi non imponessero l'uso dell'una o dell'altra. La qualità e quantità diversa della luce sarà sempre un problema da risolversi anche solo in dipendenza e funzione dell'uso a cui si destina. Nella vita fisica individuale dei giovani come anche nelle varie circostanze e necessità del loro vivere sociale, si presentano i problemi della luce come imprescindibili e meritevoli di speciale attenzione da parte anche degli educatori.

64. — Azione della luce sull'organismo e sull'ambiente. La luce agisce sull'organismo e sull'ambiente in due forme: o come agente fisico modificatore della pelle e dei tessuti interni o come eccitante sensoriale dell'apparato visivo. Riguardo alla prima azione della luce sull'organismo è da ricordarsi in primo luogo la luce solare agente sul corpo umano e sull'ambiente. Essa esercita un'azione di rinvigorimento e di sviluppo dei tessuti, soprattutto per mezzo dei raggi ultravioletti di cui è molto ricca; essi attivano la forza degli organi e scompongono gli elementi assimilati, specialmente le vitamine; favoriscono l'assorbimento dell'ossigeno e l'emissione dell'anidride carbonica; attivano la circolazione periferica del sangue, la rigenerazione delle emazie. Oltre a quest'azione, che si potrebbe anche dire trofica, vi è ancora una funzione piuttosto igienica di disinfezione ed estinzione di microbi e batteri parassiti sia nella superficie, sia nell'interno del corpo umano, colla penetrazione profonda dei raggi solari.

Quest'azione disinfettante, igienica, la luce solare l'esercita anche negli ambienti liberandoli dai vari germi di infezione, purificando l'aria, distruggendo grande quantità di micror-

ganismi sospesi in essa, depositati sulle suppellettili e sulle persone, oppure immersi nelle acque stagnanti. La luce battendo naturalmente sul corpo ed incidendo direttamente e liberamente sui locali aperti ed esposti alla sua azione, senza schermi e senza vetri che ostacolino il passaggio dei raggi ultravioletti, ha una potenza meravigliosa di risanamento, giustificando appieno la verità del noto adagio: « Dove entra il sole non entra il medico ».

Di qui la necessità della soluzione conveniente del problema del soleggiamento e dell'orientazione degli ambienti e degli edifizi di abitazione ordinaria. Questo costituisce appunto un capitolo importante dell'igiene scolastica e dell'edilizia civile in generale. Badi bene l'educatore alle loro sapienti indicazioni. La scelta dei locali, la costruzione degli edifici, il numero e l'apertura delle finestre, dei vani d'arieggiamento e d'illuminazione, tutto sia fatto secondo i migliori criteri. La stessa posizione della luce riguardo alla posizione del corpo ha le sue esigenze: si deve evitare la luce incidente direttamente sulla fronte e sugli occhi e preferire quella che viene dal fianco sinistro.

65. — Elioterapia e fototerapia. Il problema dell'uso e disposizione dei raggi solari e della luce in generale ci richiama l'altro problema della elioterapia e fototerapia, il quale dal campo della pura medicina, passa al campo pedagogico per la naturale estensione dello stesso problema e per la connessione naturale della vita educativa o solo scolastica colla vita in generale. Oggi infatti si parla molto di colonie elioterapiche per la gioventù e per la scuola in particolare. Ma anche senza far ricorso a questi regimi speciali, l'influsso del sole può giovare terapeuticamente agli allievi nel periodo di sviluppo. Si osservino le indicazioni del medico a

causa della diversità di resistenza e di condizioni organiche di ciascun allievo, e non si dimentichino, poichè anche questo purtroppo si deve oggigiorno notare, le ingiunzioni della decenza e della modestia cristiana. Del resto è già un trattamento elioterapico l'uso giornaliero della ricreazione all'aperto, quando essa si faccia in luoghi soleggiati benchè l'intensità luminosa e calorifica possa essere piuttosto attutita dall'ombra benefica ed amica di alberi frondosi.

Di fototerapia artificiale crediamo non sia il caso di parlare in pedagogia, facendo piuttosto essa parte di altri procedimenti ortopedici e medicinali. Piuttosto non va dimenticata l'azione psichicamente benefica della luce e del calore per svegliare l'attività, la gioia e l'allegria; per infondere animo e coraggio nel lavoro, distensione morale e disposizione ad intraprendere e continuare ciò che si deve compiere.

I giovani hanno così nel sole e nella luce un potente alleato per l'azione, la resistenza e la fortezza morale.

66. — Malattie dovute all'eccesso o difetto di luce. Molte volte la cattiva educazione e la negligenza degli educatori è causa di malattie croniche ed anche incurabili. Conseguenze di un uso indebito della luce, sia naturale che artificiale, possono essere, per esempio, due forme di difetti della vista: la miopia e l'ipermetropia. Di questa un caso particolare è dato dalla presbiopia, che si acuisce in genere colla vecchiaia. Certe volte però il suo manifestarsi nell'età avanzata è conseguenza di trascuranza nella giovinezza. La miopia si può acquistare collo stare troppo curvi sui libri o sugli oggetti di lavoro con conseguente stanchezza del muscolo ciliare che mantiene curvo il cristallino. Ora questo sforzo è molte volte causato dalla mancanza di luce sufficiente.

Prima di ricorrere all'aiuto delle lenti divergenti, si corra

al riparo aumentando la luce dell'ambiente ed obbligando i giovani ad una posizione igienica nello studio e nel lavoro.

Invece la presbiopia si manifesta o si acquista in età più avanzata quando forse per ignoranza del pericolo o negligenza dell'educatore si obbligarono gli allievi a sforzare troppo la vista per vedere oggetti collocati troppo discosti, o file di calcoli e di parole scritte su lavagne troppo lontane. L'eccessiva tensione dei nervi motori e sensitivo-ottici produce questa diminuita elasticità del cristallino e la conseguente debolezza del muscolo ciliare. Anche qui, prima di ricorrere al facile, però incomodo, rimedio delle lenti, si curino e si calcolino bene le dimensioni delle aule scolastiche e la disposizione degli allievi.

Già abbiamo parlato della potenzialità visiva degli educandi, la quale dev'essere conosciuta preventivamente dagli educatori mediante l'esame di quest'organo; qui richiamiamo l'attenzione degli educatori su quello che si riferisce al problema della luce e dell'illuminazione degli ambienti collegiali.

Queste cure igieniche e sanitarie, apparentemente piccole, non solo faranno evitare gl'inconvenienti, ma concorreranno certamente al miglior sviluppo, rendimento e perfezionamento della stessa vita del giovane, cosa che ha valore eminentemente pedagogico.

Qui, come dappertutto nell'educazione, la pedagogia andrà sempre di pari passo colle altre scienze fisiche e biologiche e l'educatore, se non è egli stesso lo scienziato, sarà però e dovrà essere la sentinella sempre pronta e sempre vigile della salute, dell'incolumità e del miglior rendimento umano dei suoi educandi. L'educatore è un consacrato al loro bene e deve curarli sotto tutti gli aspetti dalla punta dei capelli, come si dice, fino alle estremità dei legacci delle scarpe.

È così fatta la gioventù: piena di vita e di attività, piena di iniziative e di generosità; ma la prudenza e la previdenza non sono certamente le principali sue doti. Che lo siano almeno dell'educatore!

§ 3° — *L'alimentazione.*

67. — **Il problema dell'alimentazione** importa grandemente alla pedagogia come parte integrante e certamente non trascurabile dell'educazione fisica. Basta pensare alla funzione primaria che l'alimentazione esercita nella conservazione, sviluppo e perfezionamento dello stesso corpo umano ed ai disturbi gravissimi che arrecano la negligenza e la mancanza dei dovuti riguardi. Certamente in pedagogia non tratteremo il problema dal punto di vista propriamente alimentare, spettando questo piuttosto alla bromatologia; da questa e da altre discipline prenderemo le mosse per gli appunti necessari.

68. — **Bisogni organici ed elementi trofici necessari alla vita umana.** Il nostro organismo anche quando si trova nelle sue migliori condizioni di sviluppo e funzionamento ha stretto ed imprescindibile bisogno di ricevere elementi trofici, cioè di nutrizione, per conservarsi e per agire, nonchè elementi combustibili per aumentare il calore organico.

L'alimentazione si fa naturalmente per via della bocca, considerando come secondaria e straordinaria quella che si fa per mezzo di iniezioni o mediante qualche altro mezzo chirurgico eccezionale, e lasciando da parte l'alimentazione in forma gassosa, per via di respirazione o di osmosi cutanea. L'alimentazione normale e naturale viene regolata e richiesta dai naturali e normali bisogni organici di cui la *fame* e la *sete* sono i conosciuti antesignani. La *fame,* infatti, qualunque

sia la ragione in cui si voglia stabilire la sua sede: nella mucosa dello stomaco, nella regione dello sterno, o lungo il sistema nervoso cerebro-spinale o simpatico, è certo che è una sensazione interna di natura nervosa, la quale accusa la mancanza di princìpi nutritivi del corpo. La *sete,* a sua volta, è un'altra sensazione ugualmente interna e di natura nervosa, dovuta alla diminuzione ed alla mancanza di acqua nei tessuti e negli organi. In massima parte viene caratterizzata dalla siccità delle mucose della bocca e della laringe.

Alcune volte però queste sensazioni vengono diminuite e quasi annullate benchè permanga la necessità dell'alimentazione. Ciò proviene da ragioni patologiche di natura morbosa ed è questo il primo fatto che deve interessare l'educatore. La mancanza di appetito, è già sintomo importante di alterazione della salute dei ragazzi.

69. — Principali alimenti. Per legge di somiglianza naturale il nostro organismo ha bisogno regolarmente e normalmente degli stessi elementi di cui è composto, affinchè le cellule, come poi i tessuti, possano ricostruirsi, accrescersi, svilupparsi. Così pure gli alimenti sono necessari per il dinamismo naturale della vita, per la combustione organica, il movimento interno e la locomozione. L'analisi chimica ha dimostrato che nella composizione del corpo umano si trovano circa una dozzina di elementi semplici; principali tra essi: l'azoto, l'ossigeno, l'idrogeno e il carbonio.

Oltre a questi, altri metalli e metalloidi, come lo zolfo, il cloro, il potassio, il magnesio, il fosforo, il calcio, il ferro, lo zinco che entrano primariamente nella composizione della materia protoplasmatica e sono necessari al metabolismo organico.

Noi abbiamo citato questi elementi nelle loro forme sem-

plici primitive, ma essi entrano a far parte dell'organismo soprattutto in forme composte, in tutta la gamma dei loro composti chimici, siano anidridi, siano acidi, siano sali, in tutta la loro scala di combinazioni per ossidazione, alcalizzazione, sospensione colloidale o qualunque altra reazione chimica.

Questi elementi, come si sa, si trovano isolati, raggruppati ed anche combinati nei diversi corpi organici ed inorganici e vengono ingeriti più o meno consciamente da noi nei diversi alimenti. Prendono allora dentro il nostro organismo una forma più complessa e già più assimilabile per l'azione dei reagenti chimici e per l'azione fisica degli organi. Si riducono infine alle tre forme ultime di tutti gli alimenti ingeriti che sono i *glucidi, i lipidi, i protidi*, forme già perfettamente assimilabili dall'organismo e rese tali mediante il processo della *digestione.*

70. — **Masticazione, deglutizione, digestione degli alimenti.** Non stiamo a fare una descrizione completa di quelle operazioni nel loro complesso espresse dal termine generico di digestione. Ricordiamo solamente la triplice fase fisico-chimica della masticazione ed insalivazione, della chimoficazione nello stomaco e della chilificazione negli intestini. Quivi i prodotti utili, detti alimenti immediati, attraverso la mucosa intestinale, penetrano nei vasi sanguigni o nei linfatici distribuendosi quindi alle cellule ed ai tessuti e provvedendo le energie necessarie.

In queste operazioni intervengono i vari agenti di disintegrazione e trasformazione degli alimenti ingeriti, tra i quali ricordiamo la saliva, prodotta dalle ghiandole salivari, che contiene la ptialina; il succo digestivo dello stomaco, composto soprattutto di acido cloridrico, pepsina e chimosina; il succo

gastrico pancreatico ed enterico ed altri che insieme alla bile finiscono per dare al bolo alimentare la sua forma assimilabile. A questo punto tutto viene ridotto ai sopraddetti tre elementi, con valore e prevalenza diversa. Dire o ricordare appena quale sia il processo di ultima assimilazione e trasformazione degli alimenti nella materia organica viva non è nostro compito, anche perchè su queste meravigliose trasformazioni si stende un velo di mistero che la scienza non è riuscita ancora a sollevare.

Sembra che i glucidi siano gli elementi ultimi direttamente assimilabili da incorporarsi vivificati nell'organismo, altri sono incorporati in forma di veicoli o come elementi di sostegno, aggruppati ad altri più attivi. È conosciuto il mirabile metabolismo o azione di ricambio che è la nutrizione, il movimento, la vita animale.

71. — **Forme diverse degli alimenti e dei cibi comuni.** Per questo ricambio, per questa nutrizione la maggior parte degli alimenti noi li troviamo e ingeriamo nei così detti generi alimentari. Sia che si consumino allo stato naturale, come in generale le frutta ed alcuni ortaggi, sia che si sottomettano a procedimenti di lavorazione culinaria, è certo che da essi provengono gli alimenti necessari al nostro organismo, per il sostentamento e sviluppo fisico.

Essi costituiscono così la lista obbligata delle nostre refezioni giornaliere ove, per una tradizione consacrata dal tempo, dall'esperienza, dall'adattamento dell'organismo e dalle possibilità di tempo e di luogo, figurano parecchi elementi e generi di alimentazione conosciuti da tutti e dappertutto adoperati.

Tra i cosiddetti solidi troviamo il pane, la carne, il riso, il granoturco, le uova; i vari legumi, come i fagioli e i piselli;

i vari tuberi come la patata; le varie frutta, ecc., ed i loro sottoprodotti; fra i liquidi il latte, il vino, il caffè, il cacao, l'olio animale e vegetale, il miele e tutte le altre combinazioni di succhi vegetali e prodotti animali in forma naturale ed artificiale.

Tutti questi alimenti e gli altri che si imbandiscono nei pasti comuni, sono ricchi di princìpi alimentari in misura diversa, distinguendosi fra essi quelli che sono popolarmente conosciuti come principali, chiamati alimenti completi o quasi completi, come il pane, il latte, la carne, le uova, perchè contengono tutti gli elementi necessari alla vita ed al ricambio e forniscono le energie di cui il corpo abbisogna.

72. — Perchè si possa avere sotto gli occhi il valore alimentare dei principali alimenti della nostra nutrizione e offrire così un criterio e una norma per la razione alimentare conveniente, diamo qui un breve ragguaglio di alcuni di essi col calcolo approssimativo del loro valore e rendimento lordo in glucidi, protidi e lipidi, e delle calorie che potranno produrre.

Alimenti	*Acqua*	*Protidi*	*Glucidi*	*Lipidi*	*Calorie*
Carne di montone	76,0	17,1	—	5,8	124
Carne di maiale	72,2	20,3	—	6,8	146
Carne di pollo	72,2	21,3	—	4,5	130
Uova di gallina	73,6	12,6	0.6	12.1	167
Latte di vacca	87.2	3,4	4.8	3,6	67
Pasta alimentare	11,9	11,6	75,2	0,6	361
Pane di frumento	39,7	6,8	63,3	0,5	292
Riso	13,2	8,1	75,5	1,3	355
Fagioli secchi	13,5	25,3	48,3	1,7	318
Patate	74,9	2	21	—	95
Merluzzo	81,8	14,7	—	0,3	371
Formaggio	31,8	41,2	—	19,5	350
Burro	13,5	0,7	0,5	85.0	795
Olio d'olivo	—	—	—	100	930

Alimenti	*Acqua*	*Protidi*	*Glucidi*	*Lipidi*	*Calorie*
Pesche	80	0,65	11,5	—	52
Frutta secca	45	3,6	51,4	—	225
Mele	84,7	0,36	12,5	—	52
Zucchero	—	—	100	—	410

73. — Le vitamine ed il loro valore. Oltre agli alimenti primari sotto la forma suddetta di glucidi, di lipidi e di protidi, che corrispondono, come si sa, agli idrati di carbonio o zuccheri, ai grassi ed oli, ed alle proteine o albumine, vi è ancora un elemento messo in evidenza soprattutto in questi ultimi anni e che viene conosciuto col nome generico di *vitamine,* datogli dal Fuch nel 1912. Sono elementi catalizzatori di grandissimo valore e di grande potenzialità per il mantenimento e sviluppo dell'organismo e per attivare e provocare le stesse funzioni organiche, le secrezioni ghiandolari endrocrine ed esocrine.

Le vitamine conosciute fino ad oggi sono una quindicina con valore diverso. Sono elementi composti che si trovano negli alimenti naturali e che si possono anche ottenere per sintesi o composizione artificiale.

Le principali sono: la vitamina « A » che si trova generalmente nella crema del latte, nel burro, nell'olio di fegato di merluzzo, nel tuorlo dell'uovo, nelle carni grasse; serve fra l'altro allo sviluppo del corpo per la crescenza organica.

La vitamina « B-1 » che abbonda nelle verdure (spinaci), nella frutta (banana, pomidoro, limone), nella buccia del riso, nel lievito di birra, nel tuorlo dell'uovo; è antinevritica.

La vitamina « B-2 » che interviene fortemente nell'utilizzazione dei glucidi, si riscontra soprattutto nella carne magra, nel latte, nelle uova, nel lievito di birra, nei cavoli, nei pomidori, nei piselli, nel fegato; essa aiuta anche la crescenza e concorre molto per l'utilizzazione nutritiva e di solito viene

accompagnata da un altro elemento non ancora ben individuato che ha effetto antipellagrico e già si suole chiamare vitamina « PP » (*pellagram praeveniens*).

La vitamina « C » esiste in gran quantità nelle parti verdi dei legumi freschi e in certe frutta fresche. Perde le sue proprietà a 110° di calore; è antiscorbutica.

La vitamina « D » che di solito accompagna la vitamina « A » e che ha effetti simili a quelli dei raggi ultravioletti; è antirachitica, calciofissatrice, di grande importanza perciò per la crescenza.

La vitamina « E » si trova in generale nei cereali; aumenta la potenza fecondativa e la riproduzione animale.

Altre vitamine sono in corso di studio e di osservazione.

---

74. — L'acqua. Notiamo infine tra gli elementi indispensabili alla nutrizione organica quello che è il più comune e si direbbe il più benefico della natura: l'acqua pura e semplice. È elemento di prim'ordine per la vita; si muore prima di sete che di fame. Si trova però in quasi tutti i cibi in quantità diversa e si trova distribuita dalla Provvidenza quasi dappertutto, costituendo però un grave problema per la vita sociale urbana nelle grandi città.

Nell'economia interna del corpo umano essa favorisce entro certi limiti la funzione digestiva attivando le reazioni organiche, la funzione riparatrice degli alimenti, facilitando il movimento dei cibi nei canali digestivi. L'acqua contiene pure molti microrganismi, alcuni dei quali sono nocivi, altri utili alla vita, altri affatto indifferenti. Contiene sali disciolti ed ha bisogno di questi elementi eterogenei per essere potabile ed utile al metabolismo organico: l'acqua pura distillata è meno adatta e povera d'azione sull'organismo; similmente quella piovana.

75. — La razione alimentare. Il problema della razione alimentare, del come dev'essere regolata, è un problema globale e sostanziale nella questione che ci preoccupa. Ognuno vede come esso sia realmente importante per la vita dell'uomo e come perciò esiga una cura speciale soprattutto in coloro che devono provvedere e vegliare sopra la vita di altri come i giovani che per se stessi non possono provvedere nè saprebbero regolarsi dovutamente. È certo una delle più gravi responsabilità degli educatori anche perchè le negligenze e noncuranze in questo settore sono molto sensibili ai giovani e di effetto presto o tardi assai pernicioso.

Riduciamo a tre capi tutta l'estensione pedagogica del problema; la questione della *qualità*, quella della *quantità* e quella dell'*orario* delle refezioni.

a) La qualità. Dopo tutto quello che abbiamo ricordato riguardo al valore nutritivo degli alimenti, si vede che la questione della qualità o la scelta di essi non deve essere risolta, come purtroppo non rare volte avviene, con criteri solo di economia, approfittando di quello che costa meno o che si trova più alla mano o anche solo con criterio di facilitazione di lavoro, come può avvenire principalmente nelle case di educazione; nè si risolve con criteri estetici e edonistici che fanno preferire quello che più piace alla vista od al palato.

La questione dev'essere risolta, pur tenendo conto anche di questi criteri, con criterio, intrinseco agli stessi alimenti, di nutrizione, cioè badando al loro valore nutritivo ed ai vari bisogni organici della vita fisica.

È vero, gran parte di questo problema viene risolta dalla tradizione e dall'esperienza naturale comune a ciascun paese. Grazie a questo patrimonio di conoscenze e di esperienze, dappertutto è tradizionalmente stabilita la razione comune ali-

mentare nelle famiglie e negli stessi alberghi e ristoranti. Ma tanto nelle une come negli altri e soprattutto nei grandi agglomeramenti di persone, come le case di educazione, questa razione viene compromessa dallo stesso numero degli individui e da altri fattori sociali riguardanti l'acquisto e la preparazione dei cibi.

La prima regola o raccomandazione che si deve ricordare agli educatori responsabili di questo settore della vita collegiale è che provvedano all'acquisto, preparazione e consegna a ciascun allievo di quella qualità di cibo che gli è necessaria, tenendo conto anche delle condizioni personali dei giovani, della loro età, sviluppo, sanità, attività intellettuale o manuale, ecc. Non si vuol dire con questo che si debba servire a ciascuno una razione individuale diversa; ma si vuol dire che, tenuto pur conto delle condizioni speciali transitorie di ciascuno, si deve preparare una razione media, che vada bene per tutti e soddisfi ai bisogni organici comuni ragionevolmente attendibili. Si vedrà che non c'è bisogno di allontanarsi molto dalla lista abituale di ogni comunità di persone serie che pensino come si deve al proprio nutrimento.

Per venire alla pratica, diremo che il pane, il latte, il riso, la carne, le uova, l'olio e i grassi in genere, i cereali, i legumi, le verdure, le frutta comuni sono precisamente gli elementi più necessari, più utili e perciò stesso dalla Provvidenza di Dio messi più facilmente e più abbondantemente alla portata di tutti. Con essi e con i loro sottoprodotti, come i latticini e tutti i preparati cotti e combinati dall'arte culinaria si costituisce la razione alimentare più comune ed adatta a tutti.

Piuttosto tre osservazioni intendiamo mettere in rilievo e non senza motivo: la prima è che si dovranno evitare le troppe complicazioni e il troppo condimento degli alimenti con droghe di odore e di sapore magari squisiti e solleticanti l'appetito, ma di poco o nessun valore nutritivo, quando non sono addirittura nocivi: la seconda è che non si devono tralasciare per nessun motivo quelle cure dovute agli stessi alimenti per l'accurata scelta e la rigorosa pulizia, per la loro purezza e sanità e per il loro stato di conservazione riguardo al tempo, al clima e allo sviluppo dei batteri; la terza è che non si potranno trattare ugualmente studenti ed artigiani, avendo maggior bisogno per esempio i primi di idrati di carbonio ed i secondi di grassi.

b) Riguardo alla *quantità* sorge la questione del numero delle refezioni e dello stesso quantitativo degli alimenti. Par-

liamo ad educatori e naturalmente siamo più portati al campo dell'educazione collettiva che non a quello della vita individuale in famiglia, benchè anche questa offra le sue non poche nè piccole difficoltà. Forse qui il problema non riguarda tanto l'eccesso di alimentazione, quanto piuttosto la deficienza anche quantitativa.

Si pensi alla grave responsabilità morale di chi, per obbligo della più stretta giustizia commutativa e distributiva, deve provvedere ad una sana, sufficiente ed adatta alimentazione dei giovani che gli sono affidati. Si pensi alle conseguenze a volte irreparabili, alle debolezze e malattie acquistate in collegio per negligenza dei dirigenti o per capricci o pigrizia dei cuochi e dispensieri.

Non è il caso di stabilire minutamente la lista della razione giornaliera di un giovane di media età e di costituzione sana. La tradizione collegiale ha le proprie usanze collaudate anche dall'esperienza. La colazione al mattino a base di caffè, latte e pane, per parlare degli alimenti soliti e comuni; la seconda refezione o *pranzo*, la terza refezione o *cena* sono veramente indispensabili ai giovani; meno di questo è già regime di fame e di miseria.

Dentro di questo quantitativo, che è veramente il minimo che si possa dare (perciò si dovrebbe pensare nei collegi ad una merenda tra il pranzo e la cena, costituita da una pagnotta di 100 grammi possibilmente con un po' di burro o cosa simile), si dovranno distribuire gli alimenti cotti o in natura, semplici o più o meno combinati nei diversi piatti abituali, in modo che nella giornata e nel periodo della settimana, della quindicina, ciascun ragazzo abbia ricevuto nella quantità sufficiente tutti gli alimenti necessari al suo organismo.

Per una più positiva determinazione della quantità di questi elementi sono conosciuti i vari calcoli, più o meno precisi,

del valore nutritivo di ciascuno di essi in glucidi, lipidi e protidi. Non è cosa facile, nè ancora ben accertata, una valutazione sicura e scientifica. Anche conosciuta di certo la percentuale esatta di questi elementi in ciascun alimento semplice e composto, è ben difficile calcolare, come già si tentò di fare, la parte dei glucidi, lipidi e protidi che viene esattamente assimilata, la quale non corrisponde assolutamente al loro computo lordo. Le indicazioni dei manuali di bromatologia, unite soprattutto all'esperienza tradizionale vigente dappertutto, possono essere sufficienti. La cosa principale sia la preoccupazione che l'educatore deve avere di provvedere ragionevolmente alla razione ed alla salute dei suoi dipendenti. Il resto verrà quasi da sè.

Diamo tuttavia alcuni esempi delle principali combinazioni di razioni giornaliere, quali si possono incontrare nei manuali che trattano questa materia. (2)

Esempi di razioni giornaliere:

I. gr. 600	pane	calorie	1560
» 100	carne magra		100
» 200	latte		120
» 50	grassi		450
» 100	legumi secchi		330
» 100	pasta		360
» 100	ortaggi freschi		60
» 100	patate		90
II. gr. 500	pane	calorie	1300
» 100	carne magra		100
» 100	grassi		900
» 50	uova		185
» 250	latte		150
» 100	legumi secchi		330
» 100	ortaggi freschi		50
III. gr. 800	pane	calorie	2080
» 200	carne magra		200
» 60	grassi		540
» 300	patate		270
» 150	legumi secchi		525
IV. gr. 800	pane	calorie	2080
» 200	carne magra		200
» 100	grassi		900
» 100	uova		370
» 200	latte		120
» 100	legumi secchi		340
» 150	ortaggi freschi		90
» 50	formaggio		175
V. gr. 1000	pane	calorie	2600

(2) Lucie Randonin, *Les oues actuelles sur le problème de l'alimentation*, Edit. Hermann, Paris, 1938.
Craveri Callisto, *La Nutrizione*, S.E.I., 1929.

gr. 100	salame	135
» 150	grassi	1350
» 200	pasta	720
» 200	legumi secchi	680
» 200	ortaggi freschi	120
» 100	formaggio	350

VI. Razione tipo comunità
gr. 300 pane calorie 780

gr. 200	carne semigrassa	240
» 50	grassi	450
» 50	uova (due)	185
» 200	latte	120
» 100	pasta	360
» 50	ortaggi	25
» 50	riso	175
» 100	frutta secca	100
» 50	formaggio	175

76. — Igiene dell'alimentazione e pericoli di malattie. Più che dare una lista di malattie o ripetere precetti di pura igiene personale o locale preferiamo richiamare l'attenzione degli educatori sui motivi di disturbi e pericoli di malattie, sugli inconvenienti comuni del problema alimentare.

a) Da parte degli *alimenti.* Si ricordi tutto quanto fu detto riguardo al valore nutritivo di ciascuno di essi e riguardo ai bisogni organici di ciascun educando. Qui si trova la sorgente più abbondante e frequente dei disturbi fisici, delle malattie e dei fenomeni di denutrizione. Debolezze organiche parziali o totali, stitichezza, anemia, dovute a mancanza di certi elementi essenziali all'organismo: altre malattie positivamente più gravi ancora come quelle dello stomaco, degli intestini, del fegato, dello stesso cuore, dovute all'eccesso di taluni alimenti, o alle loro condizioni cattive: alimenti infetti. mal conditi o mal cotti, bibite troppo alcooliche o gassose.

b) Da parte delle *refezioni,* per difetto d'orario, irregolarità dei pasti, frequenza troppo accentuata o del tutto irregolare; pasti fatti in ore sconvenienti o in circostanze non conformi alle richieste dell'organismo; occupazioni o situazioni preoccupanti fatte seguire subito dopo le refezioni, atte a paralizzare o almeno a disturbare la digestione, come sarebbe l'eccessivo movimento di giochi violenti, sforzi materiali o

più ancora intellettuali, di studio o di scuola; occupazioni che esigono sforzo fisico e concentrata attenzione mentale come sarebbe lavorare mangiando o mangiare lavorando.

c) Da parte della stessa azione del *mangiare*, non osservando cioè quel ritmo di lentezza, di calma e di posatezza necessaria, perchè l'organismo possa compiere e svolgere gradatamente la sua naturale attività. *Prima digestio fit in ore*, già dicevano gli antichi. Ciò nonostante, quanti disturbi organici dovuti alla mancanza di masticazione, d'insalivazione dei cibi, alla fretta nel mangiare, al disordine nella distribuzione delle stesse pietanze, alla temperatura dei cibi, alla mescolanza anche solo in ordine di tempo e di successione.

Si dirà che a questo modo il mangiare, che del resto è una delle operazioni più comuni e spontanee della vita umana, diventa sotto la stretta della pedagogia, una cosa troppo complicata e difficile. Ciò non è affatto vero, se si pensi come le osservazioni che qui si fanno sono appunto quelle già indicate dall'esperienza e dall'osservazione naturale, e fanno parte del patrimonio universale. Esse però hanno contro di loro questi due fattori neutralizzanti:

1) la naturale sbadataggine e spensieratezza dei giovani, aggravata dagli influssi delle loro piccole grandi preoccupazioni;

2) e (duole confessarlo) la reale noncuranza o trascuratezza di alcuni incaricati immediati delle refezioni collettive, i quali pensano bensì ad altre cose più preoccupanti, ma sovente mostrano al riguardo una negligenza colpevole, frutto di ignoranza o di altri interessi materiali più potenti.

Noi invece vogliamo credere che tutti gli educatori veramente degni di questa sublime missione abbiano a misurare in questo la loro grande responsabilità ed impostando il problema dell'alimentazione nel quadro della vera educazione fisica, diano ad essa tutto quel valore e quell'importanza che si meritano le cose che toccano la persona umana e condizionano la sua incolumità ed il suo perfezionamento.

Art. 2° — Elementi che condizionano la vita fisica.

Considerati gli elementi essenziali alla vita umana quali l'aria, la luce e l'alimentazione, passiamo ora a studiare brevemente gli elementi che sono condizioni indispensabili per il suo buon assestamento. Essi sono *l'esercizio fisico* divenuto artificialmente metodico nella cosiddetta ginnastica; il *lavoro manuale o rurale* regolato ed adatto alle condizioni e forze dell'organismo; finalmente il *riposo* dovuto al corpo non solo a cagione della fatica suscitata dallo stesso lavoro esterno, ma anche a cagione della medesima attività organica interna, e che la natura impone mediante il *sonno*.

§ 1° — *L'esercizio fisico e la ginnastica.*

77. — **Azione del movimento sull'organismo.** La vita si manifesta nel movimento interno immanente ed esterno transeunte. Il movimento interno soprattutto è così effetto ed allo stesso tempo condizione e segno di vita, di modo che ben si può dire che la legge del movimento nel corpo umano è la stessa legge della vita.

È per il movimento organico vitale che le cellule si nutrono, crescono, si moltiplicano; è per il movimento continuo, vertiginoso del sangue che i tessuti ricevono il nutrimento e vengono liberati da sostanze dannose: il movimento dei polmoni compie l'azione dell'ossigenazione del sangue e prepara la combustione che produce il calore necessario all'organismo; i movimenti peristaltici e antiperistaltici degli intestini, le contrazioni delle mucose, la sistole e la diastole del cuore sono le principali manifestazioni di questa incessante attività organica.

Da quest'attività interna proviene poi tutto il dinamismo esterno necessario per la vita individuale e sociale, il lavoro, la locomozione, tutta la vita di relazione, la quale richiede un termine, una mèta da raggiungere fuori dello stesso individuo.

Effetto di questo movimento interno ed esterno è prima di tutto lo sviluppo dello stesso organismo e quindi il perfezionamento delle stesse funzioni dinamiche. « È il movimento, dice il Carrel, che produce l'armonia dei muscoli, dello scheletro, degli organi ».

Il movimento facilita moltissimo il ricambio organico o metabolismo nella sua duplice funzione anabolica e catabolica. Si potrebbero così mostrare gli effetti del movimento in tutti i diversi organi, presentando le modalità ed i risultati particolari, sia nello stesso organo posto in movimento sia negli altri da esso mossi o influenzati.

Da tutto ciò si deduce qual grande fattore rappresenti il movimento per la vita.

78. — **Fonti e sorgenti del movimento.** Ci preoccupiamo soprattutto del movimento interno sia che resti nel solo organismo per il suo dinamismo intimo, sia che si manifesti al di fuori col movimento degli organi esterni.

Ammessa e presupposta l'energia vitale proveniente dall'anima, sembra accertato ormai che tutta la vita si concentra nel *sistema nervoso* e che da esso si propaga e si distribuisce nei vari centri di attività. Veicolo di massima importanza è il *sangue* che colla sua mirabile circolazione a velocità diversa irriga e vivifica tutto quanto l'organismo, distribuendosi attraverso una rete meravigliosa di vene e di arterie. I nervi sensori e motori, l'insieme dei vasi sanguigni pervadono i muscoli nella loro duplice composizione di fibre lisce e striate, e colle loro molteplici funzioni di motori, flessori, rotatori.

Questi muovono tutto il sistema osseo che forma la struttura dello scheletro e ne producono il movimento.

In fondo a questo movimento sta il mistero della vita, il rapporto misterioso tra il principio vitale di natura spirituale e quest'azione immanente sulla materia, azione regolata in gran parte dalla volontà libera dell'uomo e illuminata dalla sua intelligenza.

Non spetta alla Pedagogia studiare nè discutere questo fondamentale problema della biologia; a noi pedagogisti spetta piuttosto prendere conoscenza e trasmettere agli educatori ed educandi la portata del compito che loro incombe di regolare gran parte di questo dinamismo, gravando sulla volontà cosciente dell'uomo l'iniziativa e lo svolgersi di molte di queste funzioni organiche dinamogenetiche.

79. — Esercizi fisici e ginnastica. Questo compito viene appunto disimpegnato per mezzo dei cosiddetti *esercizi fisici* tra i quali primeggia la *ginnastica.*

Fra gli esercizi fisici più comuni stanno il camminare, il correre, il giocare, il muoversi per ragioni diverse e che porgano all'organismo condizioni differenti di temperatura e di aerazione, influendo anche sul dinamismo interno. Questo muoversi comune e normale assume forma più accentuata di esercizio nei giochi di movimento, dove il gusto e la preoccupazione sportiva non distruggono il beneficio proveniente all'organismo.

È in questo senso che si promuovono e si organizzano i giochi degli educandi, sia in famiglia come nei collegi. Più tardi parleremo dei pregi e dei difetti di alcuni di essi. Ora si potrebbero ricordare le forme ingenue e, a volte, bizzarre che hanno occupato gli anni che si dicono i più belli della vita, giochi che fanno parte del patrimonio folcloristico.

La *ginnastica* è invece un esercizio fisico organizzato artificialmente e metodicamente eseguito colla preoccupazione generale di facilitare e provocare il movimento necessario alla vita umana nel suo pieno sviluppo oppure con la preoccupazione particolare di esercitare il movimento di qualche organo o sistema di organi. In questo consiste appunto il suo valore pedagogico.

Diverse sono perciò le classi di esercizi fisici ginnastici: esercizi collettivi o individuali, moderati o più faticosi, a corpo libero o con attrezzi, ecc. Volendoli ridurre a sistemi si possono distinguere, secondo il loro scopo dominante, in esercizi: 1) Ginnico-igienici; 2) ginnico-sportivi; 3) ginnico-militari; 4) ginnici di fantasia.

A. — Gli esercizi *ginnico-igienici* sono quelli eseguiti apposta per sviluppare convenientemente qualche organo o parte del corpo che abbia bisogno di una reazione fisica provocata, per esempio il torace o gli arti. Vengono generalmente prescritti dal medico igienista e son fatti a tempo e secondo condizioni prescritte. Essi fanno allora parte diretta della vera e propria cultura fisica e sono perciò eminentemente pedagogici. Talora si realizzano in stabilimenti ortopedici sotto la guida e coll'aiuto del professionista, massaggiatore, pedicure e manicure, ecc. Anche nelle case di educazione si usano esercizi ginnici collettivi a questo scopo, e sono destinati soprattutto agli allievi bisognosi d'aiuto speciale.

B. — Gli esercizi *ginnico-sportivi* sono invece i più usati dappertutto, nei collegi e nelle famiglie a puro scopo diversivo oppure a scopo educativo e con altre finalità sociali. Sono in generale collettivi e dipendenti da qualche organizzazione sportiva; ben noti ai giorni nostri, cagionano grande preoc-

cupazione nei collegi e fuori, trascinando anche l'interesse e l'entusiasmo degli anziani. Le famose partite e concorsi sportivi regionali, nazionali e perfino internazionali sono ancora oggi, come ai tempi delle olimpiadi e dei *circenses,* all'ordine del giorno e di essi si occupa con la grande voce della stampa ogni classe di cittadini. Così il *foot-ball,* il *turf,* il *golf,* il *tennis,* il *volley,* il *basket-ball,* giochi quasi tutti d'origine anglosassone che hanno avuto carta di cittadinanza in ogni nazione e paese e che, cambiando il nome nativo, conservano quasi tutti i pregi e difetti d'origine. Di questi e di quelli parleremo appresso; intanto si completi l'enumerazione aggiungendo tutti gli altri giochi ginnastici in uso nel proprio paese.

C. — Più moderati, armonici ed ordinati sono gli esercizi ginnici che abbiamo denominato *militari* non perchè siano fatti solo dai soldati, ma perchè dai militari (almeno da quelli di una volta) hanno preso le mosse, le inquadrature. Consistono, come s'intravvede, in tutti quegli esercizi di marce e contromarce, di manovre alla foggia militaresca con cui si dispongono i giovani e si muovono, soprattutto nelle grandi case di educazione. Ma servono anche come esercizio fisico. Le lunghe file a due, a quattro e più coppie, gli scaglioni di giovani, le squadre movimentate con ordine e ritmo apposito a suon di banda o rullo di tamburo, intramezzate da secchi comandi incomprensibili ai profani, ma perfettamente e quasi meccanicamente capiti ed eseguiti da tutti istantaneamente, costituiscono scene abituali della vita collegiale. Fatti a modo sono di grande giovamento sia alla disciplina interna dell'istituto come a quella più intima ancora dell'animo e dell'organismo degli alunni.

D. — Nei giorni di festa, nelle gare pubbliche e nei concorsi a premio si usa completare e concludere gli altri eser-

cizi ginnici con formazioni ginnastiche che chiamiamo di *fantasia* perchè questa suole prevalere nell'organizzazione di essi; ma appunto perchè la fantasia non ragiona, qualche volta si dimenticano non solo gli scopi igienici od educativi degli esercizi, ma anche le precauzioni di prudenza e le regole di buona moralità.

Tenute però in conto gli uni e le altre, questi giochi ginnastici di fantasia sogliono apportare una nota speciale a queste feste sportive specialmente nelle solennità civili. Le piramidi umane nella bizzarria delle figure, le stesse iscrizioni fatte colle teste dei giovani ginnasti, i quadri plastici o le figure ottenute col girare e rigirare delle squadre, producono veramente spettacoli di buon gusto estetico. E non parliamo delle emozioni prodotte nei giovani, di quello che da essi richiedono e quello che in loro possono lasciare di formativo e fisicamente utile.

Un cenno speciale merita la cosiddetta *ginnastica svedese,* dal medico *Ling,* che per primo l'adoperò nella Svezia, a scopo terapeutico. Essa consiste in movimenti in serie, ripetuti, atti a esercitare soavemente ogni muscolo del corpo, con ritmo definito che richiede l'esatta osservanza delle regole prescritte. È ginnastica meno gradita ai giovani soprattutto quando è fatta senza alcuna spiegazione antecedente, il che toglie l'effetto educativo e rende noioso l'esercizio.

Fatta a modo però, è anche di grande effetto estetico e la vince in concorrenza con gli altri esercizi.

Tralasciamo altre notizie riguardo ai vari sistemi di ginnastica e la caratteristiche dei più noti, come il tedesco che tende a irrobustire l'organismo e a base di grandi attrezzi, l'inglese piuttosto costituito di giochi liberi dove ha prevalenza l'iniziativa e l'azione individuale.

Le indicazioni necessarie a chi vuole eseguire questi eser-

cizi si trovano negli appositi manuali; vogliamo solo mettere in rilievo l'aspetto pedagogico della questione.

80. — Effetti e difetti fisici e morali della ginnastica e degli esercizi fisici. Abbiamo già accennato agli effetti della ginnastica parlando in generale dell'azione che essa esercita sull'organismo nel senso di stimolarlo, movimentarlo, riscaldarlo. Vogliamo però adesso brevemente mettere innanzi all'educatore gli effetti propriamente formativi influenti cioè sulla vita e sulla stessa persona dell'educando.

Innumerevoli sono infatti gli effetti della ginnastica ben praticata:

a) Fisicamente dà uno sviluppo e una forma più perfetta all'organismo, ne corregge alcune eventuali deformità, facilita tutto lo svolgersi e tutto l'attuarsi della vita fisica anche dove non sia arrivata direttamente ed indirettamente l'azione ginnastica specifica.

b) Questo sviluppo della vita fisica si riflette necessariamente sulla vita morale e prima di tutto sulle stesse facoltà conoscitive, destando il senso d'osservazione, di esattezza, di prontezza, di calcolo; acuisce il potere di generalizzazione, di sintesi; abitua il giovane a oggettivare le proprie idee in movimenti; distoglie l'adolescente dall'intensiva contemplazione di sè stesso, e lo immette ognor più nella realtà della vita sociale.

c) La ginnastica ha ancora ripercussione più benefica sulla volontà. Oltre al senso di socialità e mutua collaborazione, essa contribuisce molto all'educazione della stessa facoltà volitiva allontanando prima di tutto molti fattori negativi come la tristezza, la noia, l'insensibilità estetica e il disinteressamento per la realtà della vita; sviluppa il senso dello sforzo per raggiungere una mèta, una finalità; sveglia il senso della

collaborazione e della solidarietà; stimola la costanza e la fortezza nel sopportare i disagi e nel vincere gli ostacoli; aumenta l'indurimento alla fatica fisica; accresce il coraggio e sveglia i sentimenti e le passioni che possono influire più beneficamente sulla volontà, sul carattere e su tutta quanta la vita morale.

Ma accanto a questi e ad altri pregi degli esercizi ginnastici si possono purtroppo annoverare anche dei difetti alle volte non leggeri e di conseguenze anche gravi, non solo per la vita fisica, ma anche per la morale. (3).

Alcuni di essi sono inerenti agli stessi esercizi se non vengono fatti secondo le regole dell'igiene individuale e locale, se cioè non si considerano:

a) Il sesso, perchè è evidente che alcuni esercizi, innocui per un giovane, possono essere dannosissimi per una giovanetta, fisicamente e moralmente.

b) Le condizioni fisiche sanitarie dello stesso individuo, le quali possono impedire e sconsigliare certi esercizi oppure richiederne altri differenti; certi periodi della vita evolutiva possono non consentire gli esercizi che hanno influenza su qualche organo o plesso di muscoli già troppo forzato o debilitato;

c) Le circostanze di tempo e di luogo, nonchè di ventilazione e soleggiamento dell'ambiente, le quali condizionano evidentemente gli effetti fisici che l'esercizio potrebbe produrre a beneficio dell'organismo;

d) Le modalità degli stessi esercizi, sia riguardo alla loro natura, a volte non adatta a tutti gli educandi, a tutte le età, sia riguardo alla durata, troppo prolungata, oppure al troppo sforzo che richiedono,

---

(3) Non perciò si deve senz'altro aspettare tutto dalla ginnastica e dagli esercizi fisici, in beneficio dello sviluppo e dell'irrobustimento dell'organismo. Nella terra che si può dire « *terra degli sports* » per eccellenza, gli Stati Uniti, secondo dichiarazioni ufficiali più del 50 % dei giovani coscritti furono dichiarati inabili per deficienza di sviluppo e vigoria.

ai pericoli quasi inevitabili che presentano e a tutti gli inconvenienti che l'occhio vigile ed avveduto di un educatore potrà discernere ricorrendo, se sarà necessario, al parere di un igienista.

Non vogliamo poi passare sotto silenzio tutti gli inconvenienti d'ordine piuttosto, anzi, prettamente morale, ricordati pure e decisamente condannati dal Santo Padre Pio XI nell'Enciclica « *Divini illius Magistri* »: per esempio il militarismo esagerato, l'atletismo non meno smodato e tutte quelle tendenze ginnico-sportive che esaltano troppo il corpo a scapito dei valori più nobili dello spirito. Una raccomandazione tutta speciale sentiamo di dover fare riguardo alla decenza in questi esercizi. Che non si voglia, sotto pretesto di chi sa quali esigenze tecniche ritornare ai tempi dei *ginnasi* (γυμνός = nudo) di Atene e Sparta: ciò che là si guadagnò in sviluppo e vigoria fisica si perdette, e si perderebbe ai giorni nostri, nel senso del vero sviluppo umano e cristiano dell'uomo. (5)

La ginnastica negli istituti di educazione è ormai dappertutto obbligatoria. Leggi e disposizioni governative prescrivono, talvolta con troppa insistenza e troppe esigenze, gli esercizi fisici per gli allievi e richiedono seria preparazione per i professionisti che li devono insegnare. Non si subiscano mal volentieri queste disposizioni: tolti gli abusi e soprusi, ogni educatore deve dare agli esercizi fisici e alla ginnastica il posto che si meritano nell'orario e nel regolamento pedagogico collegiale; le indicazioni, sia tecniche che igieniche più adatte al tempo, luogo e condizioni degli allievi, verranno loro offerte dai manuali e dalle trattazioni monografiche nonchè dall'esperienza e dalla formazione generale di ogni educatore: bastino questi accenni in un trattato di pedagogia generale, come vuol essere il presente.

---

(5) Cfr. Discorso del S. Padre Pio XI sulla Educazione fisica.

§ 2° — *Il lavoro manuale e rurale.*

81. — **Natura del lavoro manuale e rurale, la sua azione sull'organismo e sulla vita.** Anche del lavoro dovremo ripetere tutti i pregi ed i non pochi inconvenienti in cui si può incorrere dal punto di vista pedagogico, come è già indicato per gli esercizi fisici. Il lavoro fa parte della vita umana per titoli più imperiosi e per necessità di fatto. Vi è nel lavoro il lato utilitario che assorbe quasi tutti gli altri aspetti. Noi prendiamo di mira il lavoro solo nel suo aspetto formativo dell'animo del ragazzo e, senza trascurare l'aspetto produttivo utilitario, cercheremo di mettere in rilievo soprattutto gli effetti d'influsso fisico sull'organismo e sul carattere del giovane.

Sotto questo aspetto particolare dunque il lavoro poco si distingue sostanzialmente dagli esercizi fisici. Ogni lavoro manuale, specialmente se è anche rurale, fatto cioè fuori di casa, all'aperto, riveste le modalità di un esercizio fisico e prende tutti i suoi pregi ed è soggetto ai suoi medesimi difetti. Il lavoro manuale infatti richiede movimento di membra e di muscoli, movimento ripetuto, ritmico, costante, che sviluppa calorie come gli esercizi fisici, benchè nel lavoro siano in gioco altre preoccupazioni che a volte compromettono questi benefici, procurati quasi appositamente dalla ginnastica. Tuttavia, forse, si dovrà dire che appunto quest'altre finalità ed interessi del lavoro manuale concorrano allora più efficacemente a procurare all'organismo quel movimento e quell'esercizio che per puro diletto e interesse igienico non verrebbero procurati.

Ed invece bisognerà collegare i due aspetti pedagogico e utilitario per invogliare ancor più le giovani generazioni a queste attività manuali.

Diversi sono i lavori a cui sono chiamati per consuetudine naturale anche i giovani, in famiglia e fuori. Anche attorno al

focolare domestico molti sono i lavori a cui si potrebbero indirizzare ed in questo settore si dovrà purtroppo ancora insistere molto presso alcune popolazioni, soprattutto e in modo particolare nelle famiglie più agiate, sulla convenienza di iniziare ai lavori domestici gli stessi ragazzi e ragazze fin dall'età più tenera, tenendo conto naturalmente di tutte le loro condizioni, per prepararli appunto a questa che sarà per loro più tardi una necessità di vita. Ma anche per un altro motivo strettamente pedagogico. I ragazzi hanno bisogno di sfogo per la loro attività che non viene tutta assorbita e consumata nei loro giuochi e trastulli.

Fuori di casa, e non parliamo ancora del lavoro industriale e professionale, l'attività dei giovani può essere impiegata e ben utilizzata nei lavori adatti alle loro forze e condizioni come più o meno si fa tra i contadini. Ma si potrebbe generalizzare raccomandando anche alle famiglie più agiate e di alte condizioni sociali lavori di giardinaggio, di pulizia, di allevamento e cura di animali domestici e lavori d'industria casalinga. Fatto colle debite precauzioni e misure e sotto la guida dei più adulti e sperimentati, questo lavoro costituisce non solamente un ottimo mezzo d'igiene e sviluppo fisico, ma anche un'ottima scuola di servizio domestico e magari d'igiene morale.

82. — Inconvenienti e malattie dovute al lavoro manuale e rurale. Non è il caso di parlare a lungo degli svantaggi o pericoli del lavoro per i giovani. Lasciamo questo punto all'igiene personale e locale applicata all'educazione. Ricordiamo solamente agli educatori la grande importanza di queste cure e della conoscenza di questa disciplina soprattutto nel caso di educazione collettiva.

Vogliamo solo accennare agli inconvenienti e malattie che

possono sopravvenire al lavoro infantile e giovanile. Non si tratta qui del lavoro intellettuale, benchè anche questo presenti parecchi pericoli se non viene ben regolato, poichè ci occupiamo ora solo di educazione fisica. Il capitolo dell'*igiene del lavoro mentale* parlerà a tale scopo dell'organizzazione degli orari e della distribuzione delle materie e delle scuole. Consideriamo dunque i difetti fisici organici che possono sopravvenire ed interferire negli esercizi e lavori manuali a cui si sottopone la gioventù nelle famiglie e fuori.

Sia prima di tutto il lavoro proporzionato alle forze e condizioni dei giovani. Non si richieda da loro più sforzo fisico e morale di quello che essi possono e devono dare. La durata del lavoro, la natura di esso, le circostanze di tempo e di luogo siano considerate in rapporto allo stato psichico dei ragazzi ed alla loro formazione. La gioia, la soddisfazione, la nettezza, l'utilità vista e compresa, l'approvazione dei genitori e di persone care, la compagnia di fratelli e sorelle, il plauso o il soave rimprovero oppure la giusta punizione sono certo elementi di valore pedagogico formativo, e farne a meno non può non avere cattiva ripercussione morale, con conseguenze anche durevoli.

Quanto alle malattie resti solamente il richiamo alle cure igieniche richieste per la persona, i luoghi e la stessa natura del lavoro. Certi malanni risalgono appunto alla mancanza nel lavoro di queste cure e delle precauzioni che l'igiene sa suggerire.

83. — Disciplina del lavoro educativo manuale e rurale. Affronteremmo qui un grande problema anche pedagogico dei nostri giorni, quale è quello del lavoro manuale ed anche rurale nelle scuole, se non volessimo restare fedeli e coerenti al tema dell'*educazione fisica.*

Dovremmo cioè trattare il problema del lavoro nella scuola, lavoro più o meno produttivo, ma certo formativo dei ragazzi, il quale però porta seco una serie di difficoltà d'ordine pratico non ancora risolte, nonostante il cumulo di libri e di articoli che si sono scritti in proposito.

Dovremmo affrontare il problema della natura di questi lavori agricoli o tecnici, ecc., dovremmo trattare la questione dell'orario, della distribuzione di esso in mezzo alle esigenze degli studi ed alle diversità di vocazioni ed orientamenti professionali, materia questa già in parte compromessa dalle qualità degli allievi e delle stesse scuole. Questione di non minore importanza l'attrezzatura di materiali ed utensili, macchinari e strumenti tecnici che aumenterebbero il quadro del personale dirigente con non facili interferenze di attribuzioni oppure con esigenze di capacità e con formazione pluriforme degli stessi maestri ed educatori; un cumulo insomma di questioni che stanno a sfidare l'acume e il senso pratico degli organizzatori e dirigenti dell'insegnamento. Di questo si dovrà parlare monograficamente nella didattica a proposito della scuola.

Considerato il lavoro scolastico nel suo solo aspetto fisico, come si conviene alla nostra trattazione, poco veramente ci resta a dire senza cadere da una parte nell'igiene e dall'altra come dicemmo, nella didattica.

Sia dunque il lavoro sempre adatto ai giovani, riguardo alla sua natura, durata, distribuzione e finalità; sia sempre proporzionato allo sforzo e alla capacità di essi. Non si voglia, per altre mire, imporre gravame più pesante di quello che essi possono realmente portare. Non si sorpassino le esigenze dello sviluppo fisico del loro organismo, nè si metta questo in condizioni sfavorevoli alla sua incolumità, sviluppo e perfezionamento.

§ 3° — *La fatica ed il riposo; sonno e sogni.*

84. — Risultato naturale del ritmo più o meno accelerato della vita è la fatica. È questa uno stato di depressione organica con riflessi fisici, fisiologici e psichici nell'attività funzionale, in seguito al lavoro di braccio o di mente.

« Oggettivamente, scrive il Bonaventura, si rivela in ciò che l'organismo per funzionare esige una stimolazione sempre più intensa finchè raggiunto un certo limite, anche se l'intensità dello stimolo cresce l'organo non risponde più. Si ha allora una specie di paralisi ». (4)

Senza fermarci a considerare tutta la fenomenologia e la eziologia della fatica, il punto di vista pedagogico che c'interessa è uno solo: regolare in tal maniera la quantità, la qualità e l'impiego del lavoro degli educandi che essi producano, sì, tutto quel risultato che da loro si deve ottenere per la vita individuale e sociale, ma senza cadere nell'eccesso della fatica. Nell'eccesso, diciamo, perchè qualche fatica è sempre inevitabile e porta anch'essa i suoi benefici sia fisici che morali. Fisicamente esercita tutto l'organismo a spiegare il suo potenziale normale di attività e quest'esercizio aumenta e migliora il rendimento e la capacità stessa di lavoro; moralmente è un diversivo e come una valvola di sicurezza rispetto ad alcuni influssi fisico-psichici che in caso diverso si manifesterebbero disordinatamente, soprattutto nell'epoca di maggior eccitazione, com'è, ad esempio, quella della pubertà. Si capisce che qui non si consiglia l'eccesso del lavoro che produrrebbe quella che vien chiamata *grande fatica,* nociva sempre all'organismo,

(4) Cfr. l'articolo sulla « fatica » scritto dal Bonaventura nel « *Dizionario delle Scienze Pedagogiche* » del Marchesini (Soc. Edit. Libraria, Milano, 1929) Vol. I, pag. 529.

ma in particolar modo nei periodi acuti dell'età evolutiva.

La fatica che proviene dal lavoro e dall'esercizio manuale si chiama *muscolare,* quella che proviene dal lavoro e dall'esercizio mentale si chiama fatica *intellettuale;* ambedue interessano l'educazione, ma soprattutto la seconda.

Nella parte della didattica si dovrà tener conto di questo fatto e di questo pericolo della fatica mentale, non solo per ragioni d'igiene del lavoro mentale, ma anche per organizzare le lezioni, le scuole e gli stessi corsi di studio, nonchè l'orario e la distribuzione di tutto il lavoro intellettuale.

Il De Sanctis enumera gli effetti della fatica muscolare, e nota come dipendano specialmente dalla qualità e quantità del lavoro, statico o dinamico, dalle condizioni di normalità od anormalità, dal ritmo più o meno accelerato, dalle condizioni personali del lavoratore, dalle esigenze psichiche del lavoro sempre più diminuite quanto più cresce l'abitudine e ci si avvicina all'automatismo.

Il lavoro intellettuale prolungato determina effetti analoghi a quelli della fatica fisica ed ha quasi le medesime cause, donde appare erronea la comune convinzione che sempre basti cambiare lavoro, passando soprattutto dall'intellettuale al muscolare, per evitare la fatica e riposare lo spirito. Qualche sollievo e un relativo riposo certo si avrà sempre, quando si trattasse della così detta piccola fatica; ma quando si tratta della grande fatica prossima all'esaurimento, ordinariamente non vi è che un solo rimedio ed è il riposo assoluto.

85. — Riposo; sue diverse specie; il sonno ed il sogno. Il riposo è richiesto della stessa natura. Pari alla legge del movimento, del lavoro è la legge della quiete, del riposo. Tutta l'attività cosmica è intramezzata da fasi di calma e di relativa inazione. La notte succede al giorno, l'inverno all'estate, il son-

no alla veglia. Inverno, notte, sonno, ecco appunto la legge che la natura vivente impone all'uomo.

Diverse sono perciò le forme ed i periodi di riposo che l'uomo si deve procurare per ristorare le sue forze dopo la fatica. Organizzazione d'orari, distribuzione di lavoro, varietà di esso, cessazioni periodiche, vacanze, sono tutti modi di ottenere il massimo rendimento di lavoro col minimo dispendio di energie e soprattutto senza sciupare quelle che sono indispensabili per mantenere il fabbisogno organico ed il grado necessario d'attività.

Una menzione particolare merita il *sonno,* specialmente nelle varie epoche o periodi dell'età evolutiva, più soggetta che non la virilità o la stessa vecchiaia all'azione della fatica e del riposo.

La natura del sonno non è ancora perfettamente conosciuta e precisata e diversi sono i pareri tra i fisiologi. Non vi è ancora accordo sull'esatta concezione scientifica fuorchè quanto al suo effetto principale, che è una relativa e parziale cessazione dell'attività organica cosciente. Una serie di modificazioni più o meno notevoli nell'apparato circolatorio e respiratorio come pure nel digestivo e principalmente nel sistema nervoso, sono i fenomeni che caratterizzano il sonno. La tensione muscolare sembra diminuita di molto; è aumentata invece l'eccitabilità riflessa, mentre scompaiono quasi del tutto i riflessi cutanei per cui si ottiene una specie di insensibilità esterna ed un'astenia cerebrale che provoca la retrazione dei prolungamenti nervosi.

Le cause del sonno sono di natura fisiologica e si ravvisano nella fatica cerebrale ed organica nonchè nel bisogno che ha l'organismo di rifarsi delle perdite di energie subite nel periodo di completa attività.

Le circostanze favorevoli sono in generale quelle che so-

spendono o diminuiscono sensibilmente l'esercizio delle nostre facoltà, come la calma dello spirito, l'assenza di emozioni e di eccitazione nervosa, la monotonia delle impressioni, il silenzio, l'oscurità.

86. — **Il sogno** altro non è che l'insieme dei fenomeni subcoscienti che noi proviamo durante il sonno, con durata più o meno lunga, interruzioni più o meno frequenti e periodi d'incompleta incoscienza. Il lavorìo si svolgerebbe nell'immaginazione ed in quella regione ancora misteriosa della nostra individualità, che per convenzione si chiama subcoscienza.

Fonti dei sogni sono i nostri ricordi che s'incatenano, per associazione, con l'ultima idea che ci ha impressionato nella veglia, colle impressioni forti sperimentate durante la giornata o con fatti vividamente richiamati alla memoria in qualche circostanza del giorno. Sono pure le sensazioni avventizie prodotte da contatti di qualche cosa che stia a noi dappresso e ci venga a toccare durante il sonno, come anche da rumori e suoni vicini e lontani, oppure ancora da sensazioni interne cinestesiche o di movimenti del nostro stesso organismo.

Mancando il controllo della ragione, la fantasia è libera di fare le combinazioni più strane, di falsificare le immagini avute di fatti e cose reali e produrre così le più bizzarre fantasticherie e i più ridicoli avvicinamenti. Le leggi del tempo e dello spazio, come pure qualunque altra legge fuorchè quella della più grande libertà e del più accentuato disordine, non contano nel sogno; perciò esso manca di qualunque valore rappresentativo dei fatti della nostra vita, tranne di quelli dello psichismo subcosciente di cui il sogno diventa campo di osservazioni e studi forse non trascurabili.

Fuori di quest'ipotesi, pedagogicamente, come anche moralmente, la regola continua ad essere la medesima: non bisogna badare ai sogni.

87. — **Disciplina pedagogica del sonno.** La disciplina del sonno con preoccupazione pedagogica si riduce alla questione dell'orario, della durata e condizioni ambientali.

Quanto alla *durata* deve l'educatore aver riguardo alla condizione individuale del suo educando, secondo l'età e l'epoca dello sviluppo. Ad ogni modo si può assegnare il periodo da otto a dieci ore di sonno per gli adolescenti, richiedendosi di più per l'infanzia e bastando di meno per i giovani e per gli adulti.

Quanto all'orario l'educatore deve agire collo stesso rigore con cui deve limitare il periodo di sonno, evitando l'irregolarità a cui la varietà e le esigenze della vita sociale moderna trascinano la gioventù, imponendo veglie prolungate e riposi che s'inoltrano nella giornata. Dalle nove o dieci di sera fino alle sei del mattino si ha un periodo regolare di riposo che è allo stesso tempo il più indicato perchè cessate le altre occupazioni.

Il giovane, come l'adulto, se non è ammalato, dovrebbe vergognarsi di ricevere a letto la visita del sole, e colui che non sente l'attrattiva della natura nelle prime ore del mattino durante le belle stagioni, ha già perduto il gusto di uno dei più elevati piaceri della vita. Le cure mattinali sono le più indicate per il lavoro dell'intelligenza come per i lavori dei campi, dove la natura aspetta l'uomo per intonare con lui l'inno di ringraziamento al Creatore.

88. — **Le vacanze.** Simili al sonno per l'effetto di riposo e ristoro sono le *vacanze.* Sono periodi d'interruzione del lavoro principale della nostra attività poichè portan seco cambiamento d'orario, di dimora, di preoccupazioni, di vita.

Sono conosciutissime nella vita del giovane le vacanze scolastiche. Ma devono essere prese in considerazione anche le

vacanze non scolastiche, da prendersi in qualunque regime di lavoro. Anche per esse il tempo più adatto, la durata e le circostanze di luogo e condizioni di vita devono essere regolate da un sano criterio e secondo le esigenze legittime di ciascun individuo o classe di persone. Purtroppo molte volte tutte queste esigenze vengono travolte dalle tristi condizioni di vita o dalle infelici situazioni sociali.

Che almeno non siano turbate dalla cattiva formazione degli educandi o peggio ancora dalla inavvertenza dell'educatore. Le leggi della psicologia e della fisiologia umana nonchè le prescrizioni dell'igiene mentale e sociale hanno fissato le migliori soluzioni per il problema della vita fisica, anche quando l'economia sociale non permette di attuarle in pieno.

Le vacanze hanno un valore psicologico più grande del valore fisiologico. Bisogna in esse cambiare occupazioni e più ancora preoccupazioni. Allora si avrà una distensione di spirito, tanto più riposante quanto più gradita, più libera e leggiera sarà l'occupazione preferita e più diversa da quella che costituiva il lavoro principale precedente.

Art. 3° — Elementi ambientali della vita fisica.

Restano adesso da considerare tutti quegli elementi che si possono ancora dire necessari alla vita fisica dell'uomo benchè non siano di così stretta ed immediata necessità come i già considerati. Li abbiamo chiamati elementi *ambientali* perchè vogliamo raccogliere tutti quegli elementi che senza entrare a far parte propriamente del metabolismo e dell'economia interna dell'individuo sono tuttavia condizioni che lo attorniano in modo tale che nessuno potrebbe vivere senza subire fortemente ed anche intimamente la loro influenza. Questo si può

comprendere dalle indicazioni dei principali elementi che passiamo brevemente a studiare in senso pedagogico: il *vestiario,* l'*abitazione,* il *clima.*

§ 1° — *Il vestiario.*

89. — Funzioni e scopi del vestiario. Per *vestiario* s'intende tutto quello che serve all'uomo per coprirsi sotto il triplice aspetto e per il triplice scopo di difesa dal rigore della temperatura, sentimento di pudore naturale, ornamento e decoro della persona.

Quando nei primordi della civilizzazione si cominciò ad usale il vestiario, esso era molto semplice e bastavano le pelli degli animali, i tessuti più rozzi e primitivi. Col progresso della cultura e lo sviluppo delle arti i vestiti si vennero trasformando fino a raggiungere le forme più bizzarre; diventarono oggetto di lusso sfrenato ed hanno dato luogo ai precetti, per taluni tanto imperiosi, della moda.

Così del triplice aspetto nella questione del vestiario, quello estetico prese la prevalenza; ed oggi, in piena civiltà, si sacrificano alla moda tutti gli altri valori, incluso il pudore istintivo, nella sfrenatezza di un nudismo, più o meno mascherato, col quale s'arriva pure a sacrificare la difesa del proprio organismo dai rigori del caldo o del freddo.

90. — Abusi del vestiario e difetti nel vestirsi. Contro questi e simili abusi che vengono a modificare l'uso del vestiario fino a snaturarlo, l'educazione deve esercitare tutta la sua influenza benefica ed efficace.

L'educatore dovrà quindi abituare l'educando alla nettezza e decoro del vestiario dandogli delle convinzioni sicure e ben chiare sulle funzioni fisiche e morali dell'abito, nella luce della morale cristiana. Quale importanza assuma la foggia di

vestire per la vita viene dimostrato dal fatto che essa esercita un influsso tale da creare uno stato di dipendenza e di costrizione sicchè l'individuo resta totalmente sottomesso alla sua tirannia, senza neppure aver riguardo nè alla propria salute ed incolumità, nè ai richiami e alle proteste della modestia cristiana.

Specialmente il nudismo che disgraziatamente ora è molto diffuso nella vita sociale è segno di offuscamento del senso naturale e cristiano della persona umana e va a sfociare nella sfrenatezza delle passioni e dei vizi.

Si cerchi dunque di far evitare risolutamente gli abusi della moda e del nudismo esigendo, con certo rigore di reazione, vestiti più castigati anche per i fanciulli e non permettendo che indossino abiti troppo stretti e corti che lasciano scoperte braccia e gambe. Anche per la ginnastica si ricordi che, se fosse anche vero che il nudismo favorisce lo sviluppo fisico, sono molto maggiori i valori morali del pudore, della dignità umana e della modestia cristiana.

Non si voglia sviluppare l'animale, togliendo all'uomo il suo vero vanto, la sua gloria: il dominio delle passioni, l'equilibrio dei sentimenti, l'armonia della sua vita fisica e della sua vita morale.

91. — Disciplina del vestito e dell'uniforme collegiale. L'educatore deve studiare il tipo di vestiario più indicato, quanto al colore e spessore e quanto alla forma, secondo la tradizione locale e il buon costume, ed inculcarne l'uso ai propri alunni.

Certo che anche psicologicamente come moralmente oltre che per motivi economici e sociali, l'uso di un'uniforme collegiale influisce molto sul ragazzo facendogli acquistare il gusto della nettezza, il rispetto della divisa, la difesa dell'onore di

essa, il senso della responsabilità collettiva. Per tutte queste ragioni è molto raccomandata e di uso comune l'uniforme collegiale, la quale dev'essere scelta secondo l'indole dell'istituto di educazione, la tradizione locale e la possibilità economica degli allievi.

Una certa rigidezza, una certa semplicità e parsimonia negli abiti, oltre che tener più desto l'organismo, più pronto ad adattarsi ai cambiamenti della temperatura, serve ad abituare i giovani a quella semplicità e modestia di costumi che anche nella ricchezza e nell'abbondanza è ancora il retaggio delle anime nobili.

L'educatore deve provvedere che non manchi il necessario anche ai bambini più poveri quando per indigenza ed anche per incuria dei genitori questi si presentassero in condizioni inferiori al grado normale comunemente richiesto. Dovrà anche talvolta combattere l'insana vanità di certi genitori che son portati a vestire mollemente i loro figlioli.

La disciplina collegiale deve necessariamente occuparsi di questa materia e l'occhio vigile dell'educatore deve tenere gli allievi fedeli alle norme della decenza, della nettezza, dell'igiene e dello stesso decoro sociale collegiale. L'impressione che si riceve dall'aspetto di una persona mal vestita è di quelle che definiscono l'individuo, e negli istituti educativi oltre che definire l'individuo e gli allievi coinvolge un giudizio di valore sul collegio e sulle persone dei dirigenti.

§ 2° — *L'abitazione.*

92. — La casa, sua funzione nella vita. L'abitazione o la casa è il ricovero che l'uomo costruisce o adatta, sia stabilmente sia temporaneamente, per riparare sè ed i suoi familiari dalle intemperie e perchè in esso si svolgano tutte le vicende della vita domestica.

La ricerca o la costruzione di una casa, pur essendo una necessità comune a tutti gli uomini, viene tuttavia realizzata in modo diverso. Il bisogno istintivo dell'uomo, che lo porta a vivere a contatto coi propri simili ed a cercare in quest'unione garanzia di reciproco aiuto e difesa, ha determinato il sorgere dei villaggi, dei paesi e delle città.

Comparvero così anche le grandi abitazioni collettive, capaci di raccogliere più famiglie, in distinti piani o reparti, come è in uso nelle metropoli, specialmente nei grandi centri industriali. Le popolazioni rurali, invece, sia per le esigenze del lavoro dei campi, sia per il loro caratteristico genere di vita, rifuggono dagli agglomeramenti e vivono in cascine separate, in fattorie oppure in piccoli paesi.

L'educatore deve tener conto di tutti questi e di altri tipi di abitazione degli allievi per capire gran parte della psicologia e delle abitudini loro personali, le quali dipendono molto dalle condizioni domestiche. Potrà così meglio formarli e indirizzarli all'onesta vita individuale e sociale. (6)

Chiunque infatti abbia pratica di educazione e di vita di collegio, ove accorrono allievi di provenienze diverse, nota subito la differenza con cui si presentano i vari alunni secondo il tenore di vita domestica.

Le persone della famiglia, specialmente i genitori, le condizioni materiali della casa, lasciano un'impronta nell'animo, la quale viene poi smorzata o del tutto cambiata dal quell'altra impronta ricevuta dall'abitazione collegiale, simile a quella familiare.

---

(6) Parliamo qui evidentemente delle abitazioni dei giovani che vivono nelle loro famiglie. Per l'abitazione collettiva nelle Case di educazione si devono trovare convenienti e necessarie indicazioni in un « Manuale di Edilizia Scolastica ».

93. — Condizioni dell'abitazione ed influssi educativi. Perchè un'abitazione sia igienica e presenti tutte le condizioni richieste per il benessere di tutti i suoi abitatori, occorrono soprattutto questi fattori: assenza di umidità, aria sana, soleggiamento e nettezza. Non è il caso di estenderci a parlare di ognuno di questi fattori perchè il farlo è ufficio dell'igienista e qualche cosa abbiamo già detto più sopra.

L'ideale della nobiltà dell'abitazione umana dobbiamo farla comprendere bene ai giovani colla parola e coi fatti, cioè tenendo perfettamente bene i locali in cui essi devono vivere e, ciò che più conta pedagogicamente, vigilando rigorosamente perchè essi stessi mantengano e sviluppino questa disciplina della nettezza e del rispetto ai luoghi e cose d'uso comune. Così si educheranno e sapranno domani realizzare quest'ideale di nettezza e dignità nelle loro case, dove allora concentreranno volentieri le gioie più pure ed i godimenti più legittimi della vita. Niente infatti è più giusto, più desiderabile e più efficace per ottenere la pienezza della vita domestica, l'armonia della famiglia, l'amore al focolare, che questo senso di pulizia, di ordine, di agiatezza, regnanti nella propria casa. Non si andrà più altrove a cercare riposo, svago, soddisfazione: tutto questo si trova nel santuario della famiglia. Per i giovani poi, per quelli che si sviluppano e si educano, questo senso e quest'aspetto d'ordine, di decenza, di pulizia domestica è di per se stesso un grande fattore di formazione, mentre il contrario deforma, abbrutisce, dà un senso di disordine morale, getta nel cuore la tristezza, sveglia i vizi, avvelena l'esistenza, svalorizza la vita.

94. — Avvertenze ed accorgimenti educativi. È deplorevole infatti che tante giovani vite, che pure sono doni inestimabili di Dio, si logorino in miseri e poco ospitali tuguri. Po-

vere famiglie operaie sono talvolta confinate in soffitte buie, non riscaldate, in locali insufficienti, umidi, senz'aria, senza luce. Quivi l'uomo vive per forza triste, svogliato, irritabile, tentato di fuggirsene. Corre a cercare distrazioni e gioie fuori di casa, con tutti i pericoli dei vizi.

L'ideale sarebbe provvedere con una legislazione apposita, colla rieducazione degli operai e l'accordo degli industriali, alla sistemazione delle famiglie operaie assegnando loro una conveniente abitazione e favorendo con tutti i mezzi l'acquisto e la proprietà di una casa. Questo si fa già, in molti centri operai, presso molte fabbriche ed a questo provvede in molte nazioni la legge sul lavoro e il regolamento dei salari e degli impegni tra lavoratori e datori di lavoro.

L'educatore, per conto suo, mostri piena comprensione di questa condizione di vita degli allievi e cerchi di provvedere come meglio potrà, mettendo in pratica con vero spirito di cooperazione e di beneficenza non solo le rigide disposizioni legali, ma agevolandole e promuovendo tutto quello che gli sarà dato d'ottenere e di realizzare a pro della salute e della buona formazione dei suoi allievi. Li faccia giocare all'aria aperta ed alla luce; li conduca a passeggio per i prati e per i campi, infondendo in essi l'amore alla natura ed il desiderio di conoscere i suoi segreti e le sue ricchezze, aprendo così l'anima loro a quegli orizzonti di vita e d'espansione che contrasteranno colla tristezza fisica e morale che devono purtroppo sopportare nelle loro abitazioni.

Così anche in questo la scuola verrà e correggere, a completare ed a supplire alla deficienza delle famiglie, a diminuire i disagi che la povertà e l'incuria dei parenti portano alla povera gioventù che è pur sempre il semenzaio della società di domani.

§ 3° — *Il clima.*

95. — Natura del clima ed elementi costitutivi. Il clima si può definire l'insieme dei fenomeni metereologici che caratterizzano lo stadio medio dell'atmosfera in un dato punto della superficie terrestre. Gli elementi metereologici sono principalmente: l'irraggiamento del sole, la temperatura, la pressione atmosferica, l'umidità dell'aria e quella del suolo, i venti e gli eventuali miscugli gassosi dell'aria.

L'azione di questi elementi è condizionata da fattori geologici remoti, quali la forma stessa della terra che determina l'ineguale distribuzione delle irradiazioni solari a latitudini diverse; le deviazioni stagionali caratteristiche di ciascuna regione; l'altitudine del terreno e le relative ondulazioni; la distanza degli oceani e superficie d'acqua; la flora, la fauna ed infine l'uomo stesso colle sue opere industriali.

Tenendo conto di tutti questi elementi del clima e dei fattori che lo modificano si sono stabiliti prima di tutto due tipi fondamentali di clima: il *continentale* ed il *marittimo*. Poi secondo la distribuzione geografica si son fatte le seguenti suddivisioni: clima tropicale, subtropicale, temperato e polare.

Queste brevi nozioni che saranno certamente sviluppate da altre conoscenze mettono l'educatore davanti al problema che ci interessa della relazione tra la vita e l'ambiente, essendo la vita, come dice un autore, « un'armonia tra la materia vivente e l'ambiente circostante ». La necessità di adattamento condiziona infatti la vita stessa: le piante e gli animali soggiaciono all'azione dell'atmosfera, potendo solo l'uomo opporre opere di difesa, come si fa oggi scientificamente cogli studi bioclimatologici e metereopatologici.

96. — Azione del clima sull'organismo umano. L'ambiente atmosferico agisce sull'uomo sia mediante eccitazioni degli organi del senso, sia mediante azioni toniche d'ordine fisico-chimico, sui tessuti, sul sistema nervoso, sull'attività del ricambio, della circolazione, della respirazione, sull'attività muscolare e sui processi di secrezione endocrina ed esocrina. In generale dunque le condizioni d'ambiente determinano il benessere o il malessere, le eccitazioni o le depressioni, l'irrobustimento o l'indebolimento. Per riflesso anche la psiche viene allo stesso modo eccitata e così risente delle condizioni delle azioni del clima.

L'uomo non subisce ugualmente gli effetti dei fenomeni atmosferici; questi agiscono in ogni individuo secondo il suo stato fisico e l'allenamento che avrà fatto per ottenere l'indurimento e la resistenza ai loro influssi. Questi si potranno addirittura evitare, quando fossero nocivi, con i mezzi trovati e conosciuti. A tutto questo giova il procedimento educativo e gli educatori potranno fare già molto per assuefare i loro educandi.

L'igiene insegnerà agli uni ed agli altri le norme e precauzioni da prendersi quanto alla temperatura, all'umidità, ai venti, alle radiazioni solari, alla stessa pressione atmosferica. Consiglierà la scelta, dove sarà possibile, dei climi più adatti soprattutto durante i periodi di sviluppo o di malattie o di debolezza: clima di montagna, di mare, di campagna; metterà in guardia soprattutto contro invasioni patologiche, epidemiche o endemiche di certe regioni o epoche dell'anno.

97. — Provvedimenti educativi e misure d'ordine pedagogico e scolastico. Non spetta soltanto all'educatore risolvere il problema delle condizioni climatiche dell'abitazione e della vita dei suoi educandi soprattutto in regime di educa-

zione scolastica. Egli tuttavia può sempre insegnare e consigliare.

Non così però in regime collegiale. Chiunque s'accinge al delicatissimo ufficio di educatore o direttore di istituti di educazione, deve avere grande cura nella scelta della località della casa. Le famiglie non esitano a mandare i loro figli anche lontano purchè possano godere del beneficio di un collegio situato in buona posizione nelle condizioni climatiche più indovinate.

Nelle stesse città, non tutti i rioni sono indicati per le scuole ed i collegi. Si deve badare alle condizioni di terreno, alla posizione della casa e possibilità d'accesso, alla vicinanza di stabilimenti industriali, di servizi pubblici di igiene, di luoghi infetti ed insalubri per emanazioni, alle condizioni di ventilazione, temperatura, soleggiamento.

Le leggi civili scolastiche già provvedono in molti paesi a tutte queste condizioni ed esercitano una giusta e necessaria sorveglianza sugli istituti di educazione a servizio della popolazione.

Provvedono ancora in molti paesi, specialmente ai fanciulli poveri e di famiglie operaie, il beneficio delle vacanze nelle colonie, colonie di mare e di montagna, dove essi possono trovare quello che, data la loro condizione sociale e familiare, non potrebbero altrimenti avere.

Se tutte le convenienze sono rispettate e se si mantiene la dovuta diligenza e quel senso di responsabilità e moralità con cui si deve sempre guardare e trattare quanto concerne l'educazione, queste opere ed istituzioni pedagogiche sono veramente il coronamento di tutte quelle misure ed agevolezze che dal lato fisico si possono avere per attuare in seguito il compito più nobile, più difficile, ma più necessario della formazione intellettuale e morale della gioventù.

98. — Bibliografia.

ALMASIO — *Nozioni elementari di igiene e di pronto soccorso* - S.E.I.
ANGIOLANI — *L'alimentazione razionale dell'uomo* - Paravia, Torino.
CRAVERI CALLISTO — *La Nutrizione* - S.E.I., 1929.
CRESTANI — *Climatologia* - U.T.E.T.
DE MARCHI — *Climatologia* - Hoepli, Milano.
DE SANCTIS SANTE — *Igiene mentale* - Torino, Paravia.
DOROBLUTTI O. — *L'igiene del lavoro mentale* - S.T.E.N., Torino, 1912.
FERRETTI — *Il libro dello sport* - Libreria del Littorio, Roma.
LIRENZOLA — *Alimenti: Legislazione e cenni chimici* - S. A. V. I. T., Vercelli.
MAZZAROCCHI SERAFINO — *Educazione fisica* - Edit. Mareggiani, Bologna, 1940.
MENDOUSSE P. — *L'âme de l'adolescent:* Chap. 3, Fatigue et delassement, La gymnastique - Félix Alcan, Paris.
PARAHYM ORLANDO — *A. B. C. da Alimentação* - Imprensa Oficial, Recife, 1945.
POWELL A. E. — *Il cibo e la salute* - Bocca, Torino.
RANDOUIN LUCIE — *Les vues actuelles sur le problème de l'alimentation* - Edit. Hermann, Paris, 1938.
ROSTER — *La climatologia dell'Italia nelle sue attinenze con l'igiene* - U.T.E.T. Torino.
SÀ CARLOS — *Higiene e educação da Saùde* - Serviço Nacional de Educação, Rio de Janeiro, 1944.
VERCELLI — *L'aria nella salute e nella vita* - U.T.E.T., Torino, 1933.
X. X. X. — *La scienza dell'alimentazione,* « Annali dell'Università d'Italia », Anno II, n. 1, Ottobre 1940.

SEZIONE SECONDA.

IL PROBLEMA DELL'EDUCAZIONE INTELLETTUALE

« La scienza non è utile se non in quanto rende l'uomo migliore ».

SOCRATE.

« Un uomo che ha un'idea è più forte di novantanove che hanno soltanto degli interessi ».

J. STUART MILL, *Système de Logique.*

« Ce que nous devons craindre le plus, n'est pas d'entrer dans la vie sans une culture intellectuelle suffisante: le grand danger git dans le manque de culture morale ».

RUSKIN, *Fors clavigera*, Lett. 4.

Trattando dell'educazione fisica abbiamo studiato lo sviluppo organico fisiologico dell'uomo ed abbiamo visto quale sia la parte che spetta in questo sviluppo alla persona umana. A buon diritto abbiamo sostenuto e constatato che anche a riguardo dello sviluppo fisico c'è vera educazione e pedagogia sia perchè ci si dirige al perfezionamento dell'uomo come tale sia perchè di questo perfezionamento si possono indicare princìpi e fini valevoli per tutti gli uomini e mezzi regolabili dalla ragione cogli aiuti delle scienze antropologiche. Perciò nell'educazione fisica già abbiamo fatto assegnamento sulla ragione umana o meglio su tutte le potenze e facoltà dell'uomo, soprattutto sulle conoscitive.

Ora ci tocca appunto studiare queste potenze e facoltà conoscitive e studiarle con preoccupazione pedagogica, cioè vedere in esse ciò che vi è di educabile. Naturalmente non possiamo far questo senza conoscere qual è l'attività di queste potenze e possibilmente la loro natura, funzione, potenzialità e finalità. E poichè facciamo pedagogia e non filosofia o scienze naturali descrittive, dobbiamo prendere il problema della conoscenza nella sua realtà storica complessa ed integrale, in senso globale e pratico, come si presenta nella vita e nell'azione umana comune. Dovremo perciò vedere che cosa sia il conoscere, come faccia l'uomo a conoscere, quale funzione abbia la conoscenza nell'azione e nella vita, le sue interferenze con gli altri problemi dell'uomo, gli ostacoli, i pericoli, le deviazioni della conoscenza in ordine alla vita ed ai suoi destini.

Sarebbe una trattazione vastissima se noi, restando fedeli al nostro criterio metodologico, non ci limitassimo a richiamare le nozioni e conclusioni scientifiche, tanto quanto basta per impostare bene la questione pedagogica: conoscere le facoltà dell'educando per poterle debitamente perfezionare.

La nostra trattazione dunque prenderà di mira tutti gli organi e le potenze conoscitive cioè i *sensi esterni,* in modo speciale quelli che più servono alla conoscenza, come la vista, l'udito, il tatto; i *sensi interni,* soprattutto l'immaginazione, la memoria sensitiva; la facoltà spirituale dell'*intelletto* nelle sue diverse funzioni, nei suoi atti e negli aiuti soprannaturali della Grazia e della Fede.

Due saranno i capitoli di questa seconda sezione: nel primo tratteremo della *formazione* della mente, come complesso delle attività conoscitive; nel secondo dell'*istruzione* o arricchimento della mente e della *produzione* della vita conoscitiva dell'uomo sia orale che scritta nelle varie forme di comunicazione con cui la conoscenza si trasmette e diventa uno

dei più potenti e più fecondi elementi della socialità umana.

Diamo così al problema della *formazione intellettuale* un'estensione che sorpassa è vero l'espressione nominale, ma che abbraccia tutta la realtà del problema della conoscenza, ciò che evidentemente più importa. D'altra parte non sopravalutiamo l'aspetto dell'istruzione a scapito della vera e formale educazione della mente, e del rendimento sociale di quest'attività umana.

CAPITOLO PRIMO

LA FORMAZIONE DELLA MENTE

« Un sapere a cui manca la virtù è senza valore; e la scienza che non fa l'uomo migliore è sinonimo di ignoranza ».

SPALDING, *Education and the Higher Life.*

Il problema della *formazione della mente* dei nostri educandi è per noi anzitutto il problema del perfezionamento delle facoltà e potenze conoscitive che già esistono in essi come elementi della natura umana, ma che, come del resto questa in tutte le sue attuazioni, hanno bisogno di un aiuto per arrivare a quel grado di sviluppo che permetta la realizzazione di tutti i loro valori e di tutte le loro energie.

Questo problema è, come si vede, collegato intimamente e sostanzialmente col problema filosofico gnoseologico, volgarmente detto problema delle origini delle nostre idee, e perciò avrà in campo pedagogico una soluzione che dipenderà in gran parte dalla soluzione che a quel problema si sarà data in campo filosofico. Si sa, per altro, quanto questo problema gnoseologico sia all'ordine del giorno e quante discussioni abbia suscitato specialmente tra idealisti, positivisti-materialisti e realisti.

Non abbiamo un momento di esitazione nello scegliere e fissare il nostro punto di vista filosofico: continueremo guidati sempre ed illuminati dalla filosofia cristiana tomistica scolastica ed in questo senso vogliamo intese ed interpretate tutte le nostre indicazioni pedagogiche.

Evitando tutte le discussioni circa le diverse teorie della conoscenza, tralasciando pure tutti gli approfondimenti che si potrebbero fare in campo psicologico e filosofico, riducendo, per amor di brevità e di fedeltà al metodo fin qui seguito, tutto il procedimento e sviluppo del problema della conoscenza alle sue tappe principali ed alle fasi più importanti e rappresentative, dividiamo la nostra trattazione in tre parti, che formeranno l'argomento di altrettanti articoli di questo primo capitolo:

1) La *sensazione esterna* che ci proviene dal contatto col mondo esterno, colle cose che vengono in qualunque modo percepite in ordine alla conoscenza, — *res quaerens intellectum* — per mezzo dei sensi esterni, specialmente per mezzo della vista, dell'udito e del tatto.

2) La *percezione interna* che raccoglie le sensazioni periferiche come anche le sensazioni interne nelle immagini rappresentative elaborate dai cosiddetti *sensi interni* degli scolastici, nell'*immaginazione o fantasia,* riprodotte dalla *memoria sensitiva* e valutate dal *senso comune.*

3) La *percezione intellettiva,* elaborazione d'ordine spirituale, fatta dall'*intelletto* agente sui fantasmi, con la produzione dell'*idea,* la vera conoscenza immateriale, il vero *conceptus mentis,* che ha poi la sua espressione interna ed esterna nella parola pensata o parlata, inizio del *linguaggio* ed elemento di vita conoscitiva.

Cercheremo di ridurre tutta la dottrina psicologica e filosofica ai termini indispensabili alla visione del problema pedagogico di cui ci occupiamo, e condenseremo più che sia possibile nelle sue linee più importanti tutto il procedimento educativo.

Art. 1° — I SENSI ESTERNI E LA LORO FORMAZIONE.

Nell'attività conoscitiva i *sensi esterni* esercitano certamente un'azione rilevante, anzi indispensabile secondo l'assioma della scuola: *Nihil in intellectu quod prius non fuerit in sensu,* essendo la sensazione esterna l'inizio normale ed ordinario di ogni conoscenza.

Quest'azione iniziale con cui l'organismo umano concorre ad una delle più importanti e complesse operazioni della persona, vien distribuita nei vari sensi localizzati quasi tutti nella periferia del corpo, in organi distinti speciali, capaci ciascuno di ricevere le proprie impressioni specifiche e destinati a esercitare una funzione che si unifica poi nel comune contributo per la formazione della conoscenza.

Non è ancora fissato tra i fisiologi e psicologi il numero esatto di questi sensi nè localizzata precisamente la loro sede. Noi ci atterremo alla dottrina tradizionale e classica dei *cinque sensi esterni* e tra questi parleremo principalmente della *vista,* dell'*udito,* del *tatto* come quelli che più concorrono all'attività conoscitiva.

Di questi sensi indicheremo in tre paragrafi: 1) L'organo o l'apparato sensoriale, la loro sede e la loro attività; 2) la funzione con finalità conoscitiva; 3) gli aspetti educabili di questa funzione ed i rispettivi mezzi e metodi.

§ 1° — *Il senso della vista, la conoscenza e l'educazione.*

99. — L'organo e il senso della vista. Nella vita di relazione la vista è uno dei sensi più utili ed importanti la cui mancanza o irregolare funzionamento portano subito reali disturbi e sensibili svantaggi.

Esso ha la sua sede negli occhi, le due luminose feritoie dell'anima nella cittadella dell'organismo umano, la testa,

dove del resto si trovano quasi tutti gli organi direttivi della vita. L'occhio è certamente uno dei più delicati organi del corpo, uno dei più complessi centri di attività animale messo nell'uomo a servizio dell'intelligenza.

Il suo stimolo è la luce e più precisamente le vibrazioni eteree, le quali incidono sull'ammirevole apparato oculare. Questo è costituito da un globo irregolare, formato di svariate membrane delimitanti una cavità attraversate da ramificazioni delicatissime di nervi sensori e motori, di venette ed arterie. Sulla parete interna posteriore si ramificano in una sottilissima membrana detta retina i coni e i bastoncelli, terminazioni del nervo ottico.

Molte e differenti sono state fino ad oggi le teorie elaborate dagli scienziati per spiegare il fenomeno della visione, certo meraviglioso, ma in parte ancora sconosciuto. Queste teorie dipendono principalmente da quelle che tentano anche di spiegare il fatto fisico della luce e subiscono le loro variazioni e vicende. I due grandi campi di visibilità, il chiaro-oscuro cioè ed il cromatico, offrono appiglio a varie teorie ed a varie scuole. La teoria della duplicità proposta da Von Kries per la visione del chiaro-scuro e la visione cromatica, quella fisiologica di Young-Helmoltz, la teoria chimica di Hering, e la sua elaborazione fatta dal Müller, l'ipotesi ondulatoria di Zenker, la fotoelettrica di Angelucci e Pooles, rappresentano i principali tentativi della scienza moderna per penetrare il segreto che la natura conserva gelosamente come ricchezza inalienabile ereditata dal Creatore e che non è concesso agli uomini di riprodurre, ma solo di sfruttare.

Lasciando la descrizione alla fisiologia sentiamo piuttosto dagli psicologi quali siano i servizi ed il funzionamento di quest'organo. (1)

(1) Cfr. per esempio, il BAUDIN, *op. cit.*, traduz. ital., pag. 195 e ss.

100. — Funzioni della visione per la conoscenza e per la vita. La funzione visiva in ordine alla conoscenza è varia ed importantissima, dato che coloro che hanno il bene comune, ma inestimabile, della visione, ricavano da essa la maggior parte degli elementi delle loro conoscenze, elementi che i ciechi difficilmente e solo parzialmente possono ottenere.

Si possono ridurre a tre i servigi prestati dalla vista: le sensazioni luminose cromatiche ed acromatiche; le sensazioni spaziali di distanza e di estensione; le sensazioni geometriche di forma, volume delle cose ed i loro relativi rapporti.

Non è il caso di dilungarci su queste nozioni più proprie della fisica e della fisio-psicologia; basta averle ricordate per sottoporre alla considerazione dell'educatore la portata pratica di questo senso. La psicologia sperimentale dirà poi tutto lo svolgersi di quest'attività, dal primo mese di vita del bambino fino al pieno sviluppo del suo potere visivo; la psicopatologia e la medicina parleranno dei disturbi così soliti a verificarsi soprattutto nel periodo educativo e sovente per effetto di fattori ed elementi della stessa vita scolastica. A noi pedagogisti, suppondendo conosciuti almeno nelle loro linee generali e nei loro sintomi questi fenomeni patologici, spetta indicare le cure che gli educatori devono avere per il migliore uso e profitto dell'attività visiva degli educandi, per porger loro gli aiuti necessari e provvedere opportunamente ai mezzi di difesa e di cura.

101. — Procedimenti pedagogici per la vista. Con scopo propriamente pratico educativo vogliamo ricordare solamente quei procedimenti pedagogici positivi destinati a sviluppare e avvalorare sempre più e sempre meglio questa straordinaria risorsa dell'attività umana e notare le cure pedagogiche destinate ad allontanare dagli educandi i pericoli di disturbo per

la loro perfetta visione. L'educazione della vista, come del resto quella di tutti gli altri sensi, tende a curarli e svilupparli in guisa che ricevano le impressioni esterne che le sono proprie, in modo preciso, in misura conveniente, in tempo opportuno, affinchè possano fornire all'anima informazioni ed immagini fedelmente rappresentative delle cose che si devono conoscere e valutare.

Da questa legge o principio generale deriva che scopo particolare dell'educazione della vista, e perciò norma del procedimento pedagogico, sarà di ottenere lo sviluppo integro e completo della potenza visiva in tutta la sua estensione e comprensione, acuire la sua sensibilità e vigoria nel senso della più grande precisione ed acutezza di visione; addestrare l'educando a cogliere con facilità ed apprezzare con esattezza il dato della sensazione visiva, il senso della distanza, le proporzioni dei corpi, la rapidità dei movimenti.

1) Perchè sia integro e completo lo sviluppo della potenza visiva, si richiede che l'educando sia capace di percepire gli oggetti sotto conveniente luminosità, sia in vicinanza, sia in lontananza, nella massima estensione possibile, in larghezza e in profondità ad un occhio normale. La psicologia sperimentale svelerà all'educatore fenomeni e casi interessantissimi, che strumenti appositi mettono in rilievo, le varie anomalie oppure le naturali differenze di estensione e di profondità del campo visivo, soprattutto riguardo alla luminosità ed al valore cromatico.

2) Per l'acutezza e perfetta sensibilità e vigoria della vista si esige che l'occhio dell'educando sia capace di percepire gli oggetti vicini e distanti nella purezza ed esattezza dei loro contorni, nel calcolo della loro distanza, almeno approssimativa, nella loro posizione in rapporto all'osservatore ed allo spazio ambiente; di distinguere il loro colorito possibilmente con le principali sfumature della gamma cromatica; di determinare la loro forma, volume ed apparenza esterna e quelle caratteristiche che individuano gli oggetti e che regolano il loro uso e precisano la loro conoscenza.

3) Perchè l'educando sia addestrato a quest'uso pratico e utilitario del

dato della conoscenza per mezzo della vista, bisogna che egli sia esercitato a formulare il giudizio immediato di valore, giudizio rapido e pratico in cui il dato sensitivo dell'impressione retinica sia immediatamente interpretato e valutato, messo cioè in rapporto con una conoscenza o concetto già formato o da formarsi anche sul momento per mezzo dell'ammirevole ed ancora inesplicabile comunicazione e trapasso dal mondo delle sensazioni al mondo dei concetti, delle idee di natura immateriale spirituale.

102. — Mezzi e procedimenti pedagogici educativi per ottenere questa perfetta formazione e perfetto funzionamento dell'organo e del senso della vista, non mancheranno all'educatore. Molti di essi sono piuttosto naturali ed empirici, dettati cioè dall'esperienza più che indicati dalla scienza. L'educatore perciò nella comune vita e regime educativo avrà molte occasioni di esercitare i suoi educandi in queste diverse attività visive e di controllarne i risultati. Stimoli, provochi, giudichi e corregga. Abitui i giovani a guardare ed a vedere ciò che nelle cose devono vedere, ad asservare i panorami della natura in campo aperto, alla luce del sole, nella semioscurità della notte; distinguano essi non solo le cose della natura sulla terra, ma anche gli spazi e gli astri del cielo. In tutto questo trapeleranno, nelle conversazioni e nelle spontanee osservazioni degli educandi, quei giudizi di valore e quel rendimento che la visione deve offrire all'attività conoscitiva, fine ultimo dell'energia visiva.

Dei casi di difetti e disturbi più frequenti, anche passeggeri. della vista, già abbiamo parlato nella prima parte di questo lavoro ed è piuttosto argomento di profilassi ed igiene che di educazione e pedagogia. Similmente abbiamo accennato già alle cure pedagogico-didattiche che si devono avere sia per l'illuminazione degli ambienti, sia per l'uso dei sussidi scolastici come libri, cartelloni, scrittura sulla la-

vagna; sia anche per la posizione e collocazione dei banchi, delle finestre, delle lampade d'illuminazione e di tutto quanto può concorrere a facilitare o disturbare l'esercizio del senso della vista.

§ 2° — *Il senso dell'udito, la conoscenza e l'educazione.*

103. — L'organo e il senso dell'udito. Altro organo e senso importantissimo per la vita di relazione è questo di cui ci occupiamo. D'importanza simile alla vista, presenta minori esigenze pur con un rendimento alle volte superiore.

Suo stimolo sono le onde sonore raccolte dal doppio organo uditivo situato ai lati della testa e rappresentato esternamente dai padiglioni auricolari. Come l'occhio, l'orecchio interno soprattutto presenta una costruzione complessa ed ammirevole per la delicatezza dei suoi elementi. In esso, e precisamente nell'organo del Corti, dove si distribuiscono le terminazioni nervose, si verifica la ricezione e l'analisi dei suoni.

Sogliono i fisici distinguere i suoni in rumori e suoni propriamente musicali; quelli corrisponderebbero a vibrazioni non periodiche, questi invece a vibrazioni periodiche di una data frequenza, dagli infrasuoni fino alle note più alte. L'altezza, l'intensità ed il timbro sono le qualità che si sogliono riscontrare nei suoni. (2)

Anche per questi vi sono molte teorie, riguardanti soprattutto le spiegazioni della scala dei loro valori ed il numero delle vibrazioni, le soglie uditive (superiore ed inferiore); que-

(2) Le vibrazioni di frequenza inferiori a 16 al minuto secondo non sono percepite dal nostro orecchio e si chiamano perciò *infrasuoni;* similmente quelle di frequenza superiore a 30.000 al minuto secondo non sono più sensibili e vengono dette *ultrasuoni.*

stioni però che spetta risolvere più agli studiosi di fisica e di psicologia sperimentale che ai pedagogisti, ai quali più interessa veder praticamente le funzioni ed il rendimento utilitario per la conoscenza e per la vita.

104. — La funzione dell'udito per la conoscenza e per la vita. Il senso dell'udito serve alla nostra vita di relazione ed adempie un compito rilevantissimo, quanto la vista, se non di più, nella nostra attività conoscitiva, nella vita morale e nei nostri rapporti sociali. Si avvertano soprattutto gli stretti rapporti del senso dell'udito con la *parola,* il mezzo e veicolo più adatto delle comunicazioni, il cui funzionamento, sia nelle sue origini e formazione, sia nella sua espressione dipende dal buon funzionamento di quest'organo.

Sebbene oggetto speciale dell'udito sia il suono e perciò in questo si esaurisca la sua funzione, tuttavia per mezzo di questa sensazione l'udito esercita compiti diversi e offre un rendimento non esiguo nè spregevole alla conoscenza. Gli studiosi distinguono il duplice potere di sintesi e di analisi dell'orecchio umano: la sintesi dei suoni simultanei come dei successivi, il che permette a questo senso di conservare i suoni e di fondere in una sola armonia le melodie diverse di un concerto, le note differenti di un accordo, i rumori diversi di una tempesta. Similmente l'orecchio può fare l'analisi e la selezione in mezzo ad una confusione di suoni, distinguendo quello che interessa all'ascoltatore; percepire così la voce della persona ricercata, la vicinanza o lontananza di ciascun suono, la direzione delle onde sonore, la posizione o localizzazione stessa dei corpi.

Il senso dell'udito serve perciò, oltre che alla comunicazione per mezzo del linguaggio parlato, al movimento e governo della stessa persona nei rapporti domestici sociali,

senza parlare degli effetti in campo psicologico, prodotti dal suono della voce umana, sia nelle conversazioni comuni abituali, sia nelle più vive ed eloquenti espressioni oratorie. La radiofonia trovò il meraviglioso segreto di trasportare e cogliere nelle onde dello spazio tutte le svariate sonorità che in esso si agitano in una fantastica ed ineffabile ridda di suoni, di voci, di lingue, di idee.

Tutto questo ispiri all'educatore il rispetto e la cura più interessata per l'educazione dell'udito dei suoi allievi.

105. — Educazione del senso dell'udito. Quest'educazione non si esaurisce solo nelle cure igieniche di difesa e precauzione per allontanare i disturbi provenienti da condizioni sfavorevoli d'ambiente troppo chiassoso, da imprudente noncuranza dei pericoli per la sensibilità dell'orecchio e dei sintomi di malattie, dalla mancanza di pulizia e simili, ma può e deve ispirare cure positive per la cultura e miglior uso del senso dell'udito in ciò che riguarda la retta captazione dei suoni, delle parole, delle note musicali.

1) Riguardo alla retta captazione dei suoni l'educatore potrà sempre controllare e riscontrare nei suoi allievi il retto funzionamento dell'udito non solo quanto alla normalità o anormalità dell'organo, ma soprattutto quanto all'uso che coscientemente o incoscientemente essi dimostrano di farne. I ragazzi sogliono dimostrare trascuratezza nel profitto del senso dell'udito, non badando bene a ciò che sentono, non distinguendo bene i suoni, prendendo una cosa per l'altra, confondendo i rumori, sbagliando in modo rilevante la loro direzione, non sapendo orientarsi, ecc. Ora in tutti questi ed altri casi simili si apre all'educatore un campo vasto d'osservazione e di lavoro educativo: richiami dunque l'attenzione degli educandi, mettendo nel dovuto rilievo il loro inganno, indicando modi e mezzi di riparare e di evitare tali equivoci e lo sciupio di un elemento così prezioso per la loro vita di relazione e per la loro attività personale.

2) Quanto alla parola, è manifesta l'influenza dell'udito bene o male usato. Esso è destinato ed è organizzato per captare, con una buona

educazione, tutti gli svariati suoni delle lingue umane, con tutte le loro sfumature di consonanti e di vocali, tutte le tonalità che l'espressione ed il sentimento loro possono imprimere, in modo da tradurre fedelmente non solo i concetti, ma anche gli affetti che li riscaldano e vivificano. Invece un orecchio mal educato o trascurato passa sopra a tutte queste distinzioni e precisazioni e, prendendo tutto all'ingrosso, afferra solo lo strettamente necessario all'occorrenza del momento, ed ancora confondendo tutto, intendendo le cose per metà, alterando il senso e la portata di ciò che sente, compromettendo la retta comunicazione fra le persone. Questa trascuratezza si riflette poi nello stesso uso del linguaggio poichè chi non ha finezza di orecchio e sensibilità per afferrare esattamente ciò che ascolta, non avrà certamente neanche finezza ed esattezza di pronunzia delle proprie parole: avrà parole deformate, frasi incomplete ed incomprensibili, linguaggio frammentario, e a sbalzi, in urto non solo colle regole della buona prosodia e della sintassi, ma soprattutto con la pazienza ed i nervi degli sfortunati ascoltatori.

Anche qui è chiaro che s'allarga il campo d'azione dell'educatore, il quale può e deve andare incontro a questi inconvenienti colle dovute osservazioni, avvisi, correzioni a tempo opportuno per giungere a poco a poco ad eliminare negli educandi questi difetti sì grossolani e sì sconvenienti alla buona educazione ed al tratto sociale.

3) Quanto all'educazione dell'orecchio riguardo alla musica, senza entrare in una trattazione di arte musicale, ciò che si farà a tempo debito nella didattica di quest'arte e nell'educazione estetica, diremo solamente che il senso dell'udito essendo interessato primariamente in tutte le manifestazioni di quest'arte, è anche il responsabile principale della capacità d'apprendimento delle melodie e delle armonie, responsabile ugualmente della retta riproduzione e trasmissione di esse. La stonatura, il cattivo orecchio musicale, molte volte se non sempre, altro non è che trascuratezza e mancanza d'attenzione e di educazione in questo settore. Una certa cultura musicale in questo senso è spesso necessaria e sempre molto conveniente a tutti coloro che vivono in società e che devono disimpegnare in essa qualche ufficio.

Non trascuri dunque l'educatore questo compito. Ogni casa di educazione, ad imitazione di ciò che ha fatto tanto insistentemente e tanto sapientemente Don Bosco, dovrebbe far largo assegnamento sulla musica vocale e anche strumentale nel suo programma educativo. La musica, è inne-

gabile, tocca il cuore e l'anima degli uomini; la leggenda di Orfeo che ammansiva e attraeva col suono del flauto le stesse belve delle selve, ha ancora ai giorni nostri ed avrà sempre la sua attuale applicazione sugli animi degli educandi, se non per ammansarli, almeno per concorrere a creare e sviluppare in loro un senso di finezza, di delicatezza di sentimenti, di modi e di condotta; servirà per coltivare nell'anima loro la nobiltà e la bontà e, con un'educazione retta e maschia, sfuggendo le sdolcinature e le mollezze di un sentimento morboso, elevarli alle sfere della loro vera grandezza, alle pure gioie dello spirito, avvicinarli all'infinito, a Dio.

§ 3° — *Il tatto, gli altri sensi esterni, l'educazione e la vita.*

106. — Gli organi del tatto e gli altri sensi esterni. Vogliamo adesso raccoglier in una sola trattazione, per motivo di brevità e per la minore importanza pedagogica, ciò che si deve ricordare agli educatori sugli altri sensi esterni, tra i quali primeggia certamente il *tatto.*

È questo il senso più complesso, al quale in certo modo gli altri si riducono, considerato dagli scolastici come un senso generale e dai moderni un insieme di parecchi sensi distinti. Non entra nel nostro scopo seguire gli autori in queste teorie e distinzioni che sono di minore importanza pedagogica.

Essendo questo senso sparso, per così dire, in tutto quanto l'organismo umano, difficilmente si potrà assegnare un organo in cui esso s'insedi, come si può fare per gli altri sensi; tuttavia si può assegnare come organo speciale del tatto quell'infinità di terminazioni sensoriali di tipo diverso tra cui si

ricordano quelle scientificamente chiamate corpuscoli di Meissner, di Kraus, di Pacini, terminazioni intraepidermiche, elementi istologici non ancora completamente individuati nè classificati. Questi corpuscoli si trovano un po' dappertutto nel derma, manifestandosi però in certe località di maggior sensibilità tattile, come sulla punta della lingua, sulle labbra, sui polpastrelli delle dita. Suo stimolo sono i contatti puri senza pressione ed i contatti più intensi con pressione, in senso di estensione e di profondità.

Quanto al senso dell'*odorato* o dell'olfatto si deve rilevare la sua relativa importanza per la vita di relazione e per la conoscenza, come mezzo di distinzione e di riconoscimento, di certi corpi che possono emanare qualche odore. Il suo organo, situato nella cavità nasale, è rappresentato dalle cellule olfattive che rivestono una parte della mucosa nasale o membrana pituitaria, detta regione olfattiva sensibile ad un'infinità di odori che non hanno ricevuto ancora una classificazione sodisfacente.

Il gusto è un senso con azione e utilità più ristretta. Risiede principalmente nella lingua dove si trovano papille pluriformi variamente distribuite sulla superficie: solo quelle caliciformi e fungiformi sono le vere papille gustative. Esse sono sensibili al sapore delle cose che si diluiscono nella bocca al contatto della secrezione salivare, e accusano questi quattro sapori fondamentali: il dolce, l'amaro, l'acido e il salato. La sua funzione biologica di certa importanza è far discernere il sapore degli alimenti.

Tralasciamo altre nozioni facendo affidamento sulla conoscenza comune di questi sensi e della loro funzione e rimandando il lettore agli appositi manuali di fisiologia. Piuttosto c'indugiamo alquanto a ricordare la loro funzione dal punto di vista pratico educativo.

107. — La funzione del tatto e degli altri sensi esterni per la conoscenza e per la vita. Il tatto essendo il senso più complesso presenta anche in linea di sensibilità una svariata capacità di funzione: ci dà la sensazione della pressione, del peso, della resistenza, della durezza, della mollezza, del calore, dello sforzo, del movimento.

Il tatto è sensibile soprattutto alle qualità superficiali dei corpi, come senso del contatto tegumentario, ed alle sensazioni di temperatura come senso termico, del caldo cioè e del freddo, le quali sembrano distinte e irriducibili distinguendosi organicamente per localizzazione e intensità diverse.

Basti accennare a queste sensazioni perchè ognuno veda la praticità e l'utilità di questo senso, il quale arriva a sostituire la funzione degli altri due più nobili, la vista e l'orecchio, in coloro che hanno la sventura d'esserne privi. (3)

La funzione dell'odorato è ristretta all'annunzio più o meno a distanza di qualche corpo odoroso e molte volte è spia provvidenziale che dà il segno d'allarme di situazioni pericolose per la vita. Lo stesso si potrebbe dire del gusto, che oltre a svegliare l'appetito e l'interesse per gli alimenti, è allo stesso

---

(3) È noto il caso di Elena Keller la giovane che a 9 mesi di età perdette l'udito e la vista e non acquistò a tempo debito l'uso della parola! « Ma quale meraviglia nel sapere che dopo qualche diecina d'anni questa sordomutocieca conversa, scrive, legge e poi *parla* — e parla più lingue moderne (l'inglese ed il tedesco principalmente) e studia le lingue classiche ed algebra e storia e geografia ecc. fino a fornirsi con onore di un titolo accademico e prodursi molto precocemente al pubblico ammirato, come autrice ». E a chi domandasse il segreto di questa trasformazione, di questa *educazione sui generis* essa indicava principalmente il *tatto*, il tatto in tutte le sue espressioni. Essa *vedeva col tatto*. (E. Keller, *Il mondo in cui vivo. Autobiografia*, Trad. dal tedesco di P. Fornari, Edit. Bocca, Torino, 1910).

tempo antesignano della convenienza od opportunità di essi per l'alimentazione e l'incolumità fisica.

Queste svariate funzioni hanno certo il loro valore per il problema della conoscenza e conseguentemente per quello della vita, perciò non possono essere trascurate dall'educazione e meritano sempre cure e rilievi speciali.

108. — Educazione del tatto e degli altri sensi. L'educazione di questi sensi, che diremo quasi secondari e certo meno nobili per il loro contributo alla vita di relazione, merita tuttavia l'attenzione degli educatori. In molti paesi nelle stesse scuole pubbliche elementari i maestri sono invitati a controllare e a curare l'esercizio e lo sviluppo e perfezione di questi sensi assieme alle cure che meritano la vista e l'udito. Strumenti ed oggetti già preparati faciliteranno questo controllo. (4) Le « lezioni di cose » che in molti paesi e secondo il metodo della cosiddetta scuola nuova occupano grande parte delle ore scolastiche, sono anche un ottimo mezzo e stimolo per l'educazione di tutti questi sensi.

Lo scopo è comune, come già fu indicato: ottenere cioè il massimo e più perfetto rendimento, non solo per la funzione specifica di ciascuno, ma anche per la funzione generale che hanno i sensi, ed è quella che ora più ci preoccupa, di servire cioè alla conoscenza, come fattori esterni e veicoli di essa.

La distinzione dunque della sensazione che escluda l'indeterminatezza e confusione dello stato sensitivo cosciente, l'acu-

(4) Anche qui in Italia, specialmente dopo il movimento pedagogico moderno, l'*educazione dei sensi* e la cosiddetta *lezione di cose,* entrarono o, forse meglio, ritornarono alla scuola. Per facilitarne la pratica si sono preparate *casse* apposite, contenenti tutto il necessario per l'educazione dei sensi e « saggio » dei principali corpi e prodotti della natura minerale, vegetale e animale (Cfr. PARAVIA, p. es., *Casse per l'educazione dei sensi*).

tezza di sensibilità alla quale non sfuggano neanche le sfumature dello stimolo, il discernimento pratico e la coscienza del rapporto immediato della sensazione colla persona e colla vita del soggetto, tali sono certamente i punti di riferimento ed allo stesso tempo i criteri di giudizio per il buon funzionamento dei sensi e la misura della loro perfezione.

I metodi, i mezzi, le circostanze di questi esercizi sono cose che la pratica ed il buon senso degli educatori indicheranno, bastando aver con queste note richiamato l'attenzione su questo problema che dall'educazione fisica si eleva per la sua finalità al piano dell'educazione intellettuale, dall'azione degli organi materiali alle sublimi operazioni dell'anima spirituale.

Art. 2° — I SENSI INTERNI E LA LORO FUNZIONE.

A completare il contributo delle sensazioni per il problema della conoscenza e il buon governo della vita, dopo l'azione dei sensi esterni, e molte volte simultaneamente ad essa, viene l'azione dei sensi detti interni, i quali nella filosofia scolastica sono tradizionalmente indicati in numero di quattro: l'*immaginazione* o fantasia, la *memoria sensitiva,* l'*estimativa naturale* ed il *senso comune.* (5)

Gli psicologi moderni parlano di sensi interni con significato diverso. Essi sono, dice per esempio il Baudin, (6) quei sensi i quali hanno la loro eccitazione interna determinata dalle condizioni fisico-chimiche organiche; il loro organo non affiora alla pelle, ma viene costituito dalle terminazioni dif-

(5) Cfr. *S. Th.* I^a, q. 78, a. 3.
(6) BAUDIN, *op. cit.,* trad. ital., pag. 206.

fuse nei tessuti interni, una specie di periferia interna, continuazione dell'esterna; finalmente i loro dati qualitativi sono sempre affettivi e percepiti come interni.

L'analisi scientifica di questi sensi è estremamente delicata ed il loro elenco è lungi dall'essere stabilito definitivamente. Tuttavia, a titolo di semplice riferimento ed informazione, ricordiamo il tatto interno, il senso della cinestesia o del movimento, il senso della resistenza, della sensibilità barica o del peso, il senso dello sforzo, della posizione, dell'equilibrio, dell'orientamento, il senso della cenestesia o sensazione comune del benessere o malessere, e finalmente il senso del dolore. Si potrebbe ancora accennare alla sensazione del movimento dei corpi nello spazio, al senso dello spazio stesso, a quello del tempo e della durata.

Queste però sono tutte questioni che, sia per la loro incertezza ed indeterminatezza scientifica sia per la loro stessa natura, non offrono ancora alla pedagogia ed all'educazione una base sicura, ben distinta ed utilmente esplorabile per il problema propriamente educativo. D'altra parte, ciò che esse offrono di realmente pratico ed aderente alla realtà della vita viene sufficientemente assolto dall'educazione generale dell'attività conoscitiva nel senso e nella misura con cui la veniamo proponendo.

Tralasciamo dunque una trattazione distinta di questo che i moderni psicofisiologi chiamano problema della sensibilità o dei sensi interni, e atteniamoci alla nostra antica classificazione, la quale sotto l'aspetto educativo — e solo ciò c'interessa — è ancora perfettamente valida.

Studieremo dapprima il senso interno della *fantasia* o dell'*immaginazione* che più di tutti conta per l'attività conoscitiva dell'educando ed offre maggior varietà d'aspetti per l'educazione. In un secondo paragrafo tratteremo della *memoria*

sensitiva e, per non ripeterci dopo, parleremo del suo naturale ed immediato rapporto con la memoria intellettiva.

§ 1° — *L'immaginazione e la sua educazione.*

100. — L'immaginazione. L'immaginazione che è il primo e più importante dei sensi interni non è tuttavia un senso cui si possa assegnare un organo determinato. I fisiologi, soprattutto i materialisti, potranno sì tentare la localizzazione della potenza immaginativa in qualche punto o circonvoluzione cerebrale, ma questa determinazione non sarà mai un assoluto ed esclusivo campo di operazione che abbracci tutta l'estensione e la portata sia di questo come degli altri sensi interni. Le immagini sono fenomeni così molteplici che non si possono ancora assegnare i confini precisi e la sede di tutti i loro complessi.

Ben a ragione scrive il Baudin, (7): « La mancanza di precisione nel definire la natura dell'immaginazione ci porta anche ad una mancanza di precisione nell'indicarne il campo. Essa è una specie di funzione di transizione tra la vita sensitiva e la vita intellettiva; non è quindi facile dire ove essa cominci e ove termini ». Benchè legata essenzialmente alla sensazione materiale e riscontrabile in modo veramente meraviglioso negli animali bruti, essa è tuttavia una delle misteriose operazioni della materia viva che sfidano ancora l'acume dell'intelligenza umana per un'adeguata spiegazione. Mentre negli animali irragionevoli l'immaginazione si connette soltanto con l'istinto e con esso produce tali meraviglie che ben « dimostrano, come sapientemente si esprime il Bossuet, (8) la saggezza di Colui che li creò sì intelligentemente che

(7) Cfr. BAUDIN, *op. cit.*, pag. 283.

(8) BOSSUET, *De la connaissance de Dieu et de soi-même*, Chap. V, § 10.

sembrano aver intelligenza », nell'uomo essa si connette direttamente anche coll'intelletto e deve funzionare a servizio di esso e da esso guidata. L'azione dell'immaginazione non controllata dalla tutela della ragione è purtroppo molto vasta, svariata e feconda, ma questa indipendenza mette quasi sempre il disordine e lo scompiglio nella mente e nella vita.

Gli scolastici, come già dicemmo, seguendo Aristotele e S. Tommaso, mettono l'immaginazione come il primo dei sensi interni. La sua necessità viene postulata dalla constatazione dell'operazione conoscitiva di produzione e conservazione delle immagini, operazione irriducibile alle altre potenze, e dal criterio scolastico per cui appunto tutte le operazioni che non si possono ridurre ad un solo e medesimo principio richiedono diverse potenze. (9)

Lasciando qualunque questione sulla natura di questa potenza, ci atteniamo con gli psicologi alle principali manifestazioni cercando di trarre dalla conoscenza di questa così complessa funzione i princìpi e le norme della nostra azione educativa.

110. — L'immaginazione e le sue funzioni. Essendo l'immaginazione la capacità di ritenere ed anche trasformare i dati dell'esperienza sensibile esterna creando, come dicono gli psicologi, « elementi nuovi con i dati vecchi », così la prima distinzione da farsi delle sue funzioni è quella d'immaginazione *riproduttrice* e immaginazione *creatrice* o *fantasia.*

Cfr. anche VASSMAN, *Istinto e Intelligenza*, Firenze, 1909. Si noti però col P. Gemelli: « Tra l'istinto dell'animale e l'intelligenza dell'uomo vi sarà sempre di mezzo un abisso » (*Psicologia e Biologia*, Firenze, 1913, III ediz., pag. 87).

(9) « Et quaecumque harum actionum non possunt reduci in unum principium, requirunt diversas potentias, cum potentia animae nihil aliud sit quam proximum principium operationis animae » (*S. Th.*, I^a, q. 78, a. 4, in c.).

La prima non è altro che una reviviscenza delle impressioni avute, impresse e ritenute come in una lastra fotografica e richiamate alla sensibilità interna da uno stimolo adatto ed opportuno. Per la stretta dipendenza di questa funzione dell'immaginazione dalla sensibilità esterna (le immagini non sono che una specie di reviviscenza delle sensazioni in una forma generalmente indebolita e modificata), essa si suole distinguere alla maniera dei sensi esterni e cioè in immaginazione visiva, uditiva, tattile, gustativa ed olfattiva; la rispettiva funzione immaginativa poi verrebbe a mancare ove mancasse l'anteriore azione di qualche senso, come già osservava S. Tommaso. (10) L'immaginazione riproduttrice quasi non si distingue dalla memoria sensitiva: essa però non resta mai inattiva, non riproduce cioè mai le immagini allo stato puro come le ha ricevute ma tende sempre a modificarle.

Per immaginazione si intende prevalentemente quella creatrice o fantasia il cui prodotto è dato dalle immagini già elaborate: essa consiste essenzialmente in un potere di trasformazione e di invenzione.

Lasciando altre distinzioni e nozioni che interessano piuttosto gli psicologi, cerchiamo d'enumerare brevemente le principali operazioni dell'immaginazione per indicare poi i più necessari procedimenti educativi.

111. — Principali manifestazioni dell'immaginazione nella vita degli educandi. Le manifestazioni dell'azione immaginativa nell'attività conoscitiva e nella vita sono frutti di vari *processi* del lavoro interno di questa potenza attivissima, tra cui i principali sono *l'associazione* delle sensazioni e delle

(10) ... *quibus deest unus sensus, deficit una scientia* (*S. Th.*, I^a, q. 78, a. 4 ad 4).

rispettive immagini per somiglianza ovvero per affinità intellettiva o affettiva, la *dissociazione* o disintegrazione dei ricordi e delle immagini svincolati dai loro complessi, la *combinazione* o sintesi che l'immaginazione è sempre portata a fare e che costituisce l'oggetto della sua invenzione o creazione. (11)

Sono questi gli aspetti che particolarmente interessano la pedagogia, perchè su di essi deve vegliare l'educazione. Faremo l'enumerazione delle loro principali manifestazioni nella vita degli educandi, indicandone prima di tutto i vari campi.

1) *Nella vita pratica.* Grande è la partecipazione che ha e deve avere l'immaginazione nella vita pratica. Quasi non possiamo fare un passo, risolvere la minima questione, compiere l'opera più semplice, più comune senza l'aiuto dell'immaginazione. Non si può mai andare avanti con la sola esperienza attuale, con la sola visione del reale oggettivo quale si presenta ai nostri sguardi: abbiamo sempre bisogno d'*immaginare,* di fare un'« *anticipazione* dell'avvenire » (BAUDIN), di spingerci avanti ed avere così la rappresentazione di ciò che noi vogliamo *creare,* la visione anticipata di ciò che risulterà dalla nostra azione, dalla nostra decisione. Ora tutto questo ci vien dato dall'immaginazione. Purchè non si ecceda, purchè non si perda il controllo della ragione sull'azione di questa potenza creatrice, ma senza governo e cieca, non si può negare il servizio impareggiabile da essa reso alla nostra vita pratica.

2) *Nella vita artistica.* Ciò che si constata nella vita pratica diventa più essenziale ancora ed importante nella vita artistica. Nessuna creazione d'arte è possibile senza il contributo dell'immaginazione. Non mancano autori seri in pedagogia, per esempio il Rayneri e l'Allievo, (12) che affidano all'immaginazione la parte principale dell'educazione este-

---

(11) Cfr. BAUDIN, *op. cit.,* pag. 289 e ss.

(12) Il Rayneri nel suo trattato di Pedagogia (*Della Pedagogica libri cinque,* II Ediz., Tip. Grato Scioldo, Torino, 1877) dedica il libro terzo (capo unico) all'educazione estetica e tratta dell'immaginazione, come della facoltà estetica per eccellenza.

Anche l'ALLIEVO negli *Studi Pedagogici* (Tip. Subalpina S. Marino, Torino, 1893) trattando dell'educazione estetica, assegna all'immaginazione una parte molto importante nell'educazione estetica. (Cfr. Sezione IV, Cap. 2).

tica nel senso di creazione artistica. Ogni opera d'arte è infatti una nuova e libera combinazione di forme, proporzioni, colori, posizioni, elementi diversi. L'artista è colui che non si accontenta della realtà quale gli viene offerta spontaneamente dalla natura, dagli uomini: nella sua scontentezza cerca sempre un « *alibi* » che piace e desta l'ammirazione. Egli rimane molte volte lungamente ozioso ed infecondo nell'aspettativa dell'ispirazione, del *pathos* artistico e considera una vera ed insopportabile schiavitù il dover lavorare e produrre sotto l'imposizione ed al ritmo dell'obbligo e della necessità.

3) *Nella vita speculativa, scientifica.* Neanche questo settore dell'attività umana che pure sembrerebbe un recinto riservato all'azione dell'intelletto, sfugge, nè deve sfuggire, all'influsso dell'immaginazione. La vera scienza si fonda sulla *tesi* e la speculazione, è passaggio dal noto all'ignoto, è induzione, è deduzione. Ora le tesi prima erano *ipotesi*, l'induzione è un avanzarsi verso ciò che non si vede, che non è presente, come la deduzione è un discendere al particolare che era sì contenuto nel generale, ma in modo involuto, non espresso. Per tutte queste operazioni di cui si nutre e vive la scienza e la speculazione, l'intelletto ha bisogno dell'immaginazione. Ed essa risponde a questo bisogno con tutta la sua forza creatrice e riproduttrice, con la ricchezza delle sue riserve e la sintesi degli elementi raccolti da tutte le altre potenze spirituali e sensitive.

4) *Nel fantasticare.* Ma vi è un campo proprio quasi esclusivo dell'immaginazione, ov'essa spesso si rifugia e vuole purtroppo trascinare e raccogliere anche le altre potenze. È il campo delle fantasticherie, il giardino chiuso dell'immaginazione, in cui abbondano meraviglie di fate e di gnomi, « lo splendido ritiro » di cui parla il Manzoni, « fatto nella parte più riposta della mente ». Tutti gli uomini, ma in modo speciale gli educandi, soprattutto se *adolescenti*, sono frequentatori abituali dei giardini della fantasia. Dicono gli psicologi che questo avviene anche per uno stato di esaurimento e di fatica in cui l'attenzione, o meglio l'intelletto, non trova più l'energia sufficiente per dirigere la corrente interiore del pensiero. Si potrebbe anche dire che molte volte il fantasticare è un diversivo molto naturale per la povera persona umana quando essa sente troppo l'assillo e la stanchezza della triste realtà giornaliera. Comunque sia, è un fatto innegabile il largo dominio, più o meno giustificabile, dell'immaginazione nel fantasticare sì frequente e influente nella vita. In questa situazione nella quale tutti possono trovarsi e nella quale i romantici vivono abitualmente, spesso la ragione naufraga e la vita può prendere una piega definitivamente sbagliata.

5) *Nel sognare.* Il sogno è la reggia dell'immaginazione, che se non abita nel castello dei sogni, certo in esso passa le sue ore di vita più intense e produttive. Il sogno è infatti, quasi tutto, prodotto dell'immaginazione, la quale però raccoglie tutti gli apporti degli altri settori dell'attività umana, cose presenti e passate, sensazioni attuali e remote, interne ed esterne, e tutto elabora e dispone senza il controllo della ragione, liberamente, sfrenatamente, assurdamente.

Tuttavia anche nei sogni non si può negare all'immaginazione una certa linea di sistemazione, una certa qual concatenazione di fatto, certe combinazioni inattese, ma rivelanti affinità e rapporti a volte sconosciuti alla ragione, ma trovati spontaneamente da essa nella ridda policroma di cose percepite nella veglia o raccolte nelle sue escursioni per il mondo della realtà e della letteratura. In mezzo a simile fantasmagoria stravagante e disordinata si può, senza cadere nelle esagerazioni della psicanalisi, cogliere qualche aspetto dello stato psichico del soggetto o almeno aprire qualche spiraglio che ne agevoli la conoscenza.

112. — Manifestazioni dell'immaginazione nella vita degli educandi. Varie sono le manifestazioni dell'attività immaginativa nella vita degli educandi. In essi, soprattutto nei primi anni e fino all'adolescenza, l'immaginazione sembra avere un campo libero per spaziare e lavorare. Nei primi anni della vita dell'uomo, mancando l'uso perfetto della ragione, l'immaginazione, assieme all'istinto, resta padrona quasi assoluta del terreno della conoscenza. Quando in seguito sopravviene il governo della ragione, essa a stento va cedendo, palmo a palmo, il suo dominio pur rimanendo ancora molte e svariate le manifestazioni di questa pretesa egemonia. Diamo ora uno sguardo, con intento pedagogico, alle principali manifestazioni aberranti dell'immaginazione degli educandi.

1) *I disegni bizzarri spontanei.* È questa una produzione molto abbondante e svariata dell'attività dell'infanzia e della fanciullezza soprattutto. Notiamola per adesso solamente per il suo rapporto con l'immaginazione. Essa senza dubbio è quella che più lavora e ispira questa produzione eterogenea ed alle volte stravagante, ma allo stesso tempo ricca di elementi psicologici e di spunti caratteristici della mentalità, dei gusti, della finezza di osservazione e del potere creativo dei piccoli autori. Nelle scuole già si suole raccogliere questa produzione preartistica dei ragazzi, si cerca di interpretarla, di usufruirla non solo come materia d'esercizio ed occupazione degli alunni, ma anche come materiale d'osservazione e controllo della loro capacità e attività psichica. Pur rispettando la spontaneità e la libertà d'iniziativa, si avrà occasione di raddrizzare molti errori d'osservazione e di giudizio; come pure s'avrà modo di scoprire tendenze ed attitudini preannunzianti futuri artisti, come insegna la storia di molte vocazioni.

2) *Le storie inverosimili.* Come i disegni bizzarri sono le storie inverosimili che i ragazzi sogliono inventare e raccontare. Talvolta inventano di sana pianta, ma più frequentemente elaborano con l'immaginazione i dati della memoria o la percezione dei sensi, anche i più oggettivi quali la vista e l'udito. Pari alla facoltà inventiva è nei ragazzi il gusto per le narrazioni di storie ed avventure più inverosimili, come le favole di animali parlanti, le gesta di mostri e giganti immaginari, il che forma dappertutto la delizia dei piccoli ascoltatori e riempie le lunghe serate invernali o gli ozi forzati della vita domestica. Più avanti parleremo dei vantaggi e dei pericoli di simili manifestazioni spontanee e delle precauzioni da prendersi dagli educatori.

3) *Giuochi stravaganti.* Abbiamo già accennato al valore del giuoco nella psicologia dell'infanzia. Esso entra adesso come un'attività caratteristica degli educandi nella quale l'immaginazione ha parte precipua. Come i disegni nel campo delle rappresentazioni figurative, le storie in quello delle comunicazioni verbali, qui adesso il giuoco rappresenta l'attività creativa espressa nei movimenti, nell'uso degli oggetti, nelle stesse persone. Quale ricchezza d'invenzione, quale varietà di rapporti e di finalità non si rivelano in questi giuochi dei ragazzi, così da preoccuparli completamente e disciplinare in modo incredibile la loro sfrenatezza e leggerezza, con risultati d'ordine, di dedizione e di sacrificio degni certamente di miglior causa. È vero che entra in giuoco tutta l'attività capo al gruppo sta l'immaginazione.
tutta la vita psichica morale sociale dei ragazzi, ma è innegabile che in

4) *Bugie ed esagerazioni.* Dell'immaginazione abbiamo mostrato quan-

to di buono e d'utile essa può apportare alla nostra vita ed alla soluzione del problema conoscitivo in particolare. Ora però siamo costretti a denunziarla come responsabile quasi principale — e certo gli psicologi ci daranno ragione — di molte mancanze di rettitudine di mente e di cuore dei nostri educandi. Le bugie, per esempio, così frequenti ed endemiche nella vita dei ragazzi avranno certamente anche altre cause, ma in molti casi i moralisti dovrebbero chiamare in colpa non già i ragazzi stessi, bensì l'immaginazione, che loro fa credere vere certe affermazioni false, persino contrastanti con il buon senso ed i loro propri interessi.

5) *Nozioni e giudizi falsi.* Simili alle bugie sono le nozioni ed i giudizi falsi che i giovani si formano quando l'educatore — maestro o genitore — non è pronto a raddrizzare la loro mentalità ed a correggere l'errore in cui forse incoscientemente ed incolpevolmente sono caduti: un dato falsificato dall'immaginazione può infatti essere fondamento del giudizio, regolatore di tutta una serie d'azioni, magari di tutta la condotta del ragazzo, nei riguardi di qualche persona, in rapporto a qualche cosa, oggetto od occupazione. Molte antipatie sorde e profonde, molti atteggiamenti inesplicabili dell'animo giovanile, anche nella vita collegiale, hanno la loro radice in questi falsi apprezzamenti, dei quali l'immaginazione, se non del tutto, certo in gran parte è responsabile.

6) *Timore e paura superstiziosa.* Vogliamo finalmente indicare come manifestazione morbosa dell'immaginazione la paura o timore esagerato e quasi superstizioso di certi ragazzi, i quali si spaventano di tutto: d'una camera semioscura, d'un corridoio troppo lungo, d'un vasto ambiente deserto, d'un rumore improvviso. Sarà tutto questo, o gran parte, risultato d'uno sviluppo smodato dell'immaginazione, provocato da storie e leggende di anime penanti, di spiriti folletti che appaiono ai mortali: certo queste fiabe riempiono di paura e turbano il cuore dei poveri ragazzi. Nè si dica che queste immaginazioni sono indifferenti, perchè in realtà li fanno soffrire, soprattutto di notte e nelle ore d'insonnia, passate sotto l'incubo di un timore in sè ridicolo ma invincibile per loro.

Da queste ed altre simili manifestazioni dell'attività immaginativa si può calcolare l'importanza di un'accurata educazione di questa potenza così influente nella vita dell'uomo.

113. — Educazione dell'immaginazione. Lasciando all'esperienza ed alla perspicacia degli educatori la scelta dei mez-

sì, noi, per non dilungarci troppo, riduciamo tutto il procedimento educativo per l'immaginazione a tre princìpi: uno generale e due particolari.

1) *Principio generale:* « Si deve *tener in conto e coltivare l'immaginazione come uno dei fattori più importanti nell'attività conoscitiva e più influenti nella vita degli educandi* ».

Ciò importa due procedimenti: l'uno negativo e l'altro positivo. Il negativo è quello di moderare l'immaginazione, nel senso di badare alla sua azione sfrenata ed irragionevole sì comune nei giovani educandi, per non lasciarla spaziare liberamente, ma tenerla a freno sotto il dominio della ragione, pur ammettendone l'uso e la libertà conveniente allo sviluppo mentale ed alla vita. Il procedimento positivo invece è quello di coltivare davvero l'immaginazione, specialmente quando essa fosse insensibile, povera ed infeconda di azione. L'eventuale bisogno si manifesta ad un educatore lungimirante nella convivenza con gli allievi. Questa povertà ed inazione sarebbe nociva allo sviluppo intellettuale e potrebbe impoverire la vita stessa, privandola di quadri, aspetti e risorse necessarie.

2) Come principio particolare si può dunque stabilire che l'educatore deve « *combattere gli eccessi dell'immaginazione mediante l'esame oggettivo delle cose* ».

L'educatore perspicace noterà certamente con quanta frequenza ed intensità gli educandi esagerino nel descrivere le cose osservate, e nelle conversazioni e rapporti abbondino in circostanze inesatte o addirittura contrarie al vero. Non lasci mancare il necessario correttivo: con delicatezza, sì, ma con costanza ed energia li richiami alla verità oggettiva dei fatti e delle cose, facendo rilevare e quasi toccare con mano le falsità introdotte forse inconsciamente. I discorsi dei giovani, le lettere, i componimenti scolastici son tutti mezzi e occasioni per esercitare questo salutare ufficio rettificatore delle potenze più attive dell'apparato conoscitivo umano.

3) D'altra parte si dovrà positivamente « *coltivare l'immaginazione con appositi esercizi di descrizioni. progetti e piani di cose immaginarie* ».

Specialmente con certi ragazzi poveri di capacità inventiva e creativa, l'educatore eserciti il suo ufficio stimolando, provocando l'immaginazione con descrizioni di cose reali e immaginarie, esigendo ricchezza di particolari e vegliando al tempo stesso sull'esattezza, verosimiglianza e concatenazione di tutto. Nei componimenti scolastici, nelle letture di libri appositi procedendo con senno e misura e soprattutto con un savio controllo e con osservazioni, darà a ciascuno occasione di misurare, valutare la forza della propria immaginazione e vedere quali effetti essa produce nella mente e nella vita.

Con queste norme, ed altre che si potrebbero aggiungere, abbiamo collocato questa straordinaria attività al posto che le spetta nel quadro generale delle potenze conoscitive, avendo riguardo a quel sano e giusto equilibrio intellettuale e morale che deve presiedere a tutte le azioni umane.

§ 2° — *La memoria e la sua educazione.*

114. — La memoria, la sua sede ed i suoi fattori. Come per l'immaginazione, non è facile assegnare un organo, una sede precisa alla memoria. È anch'essa una di quelle operazioni sensitivo-intellettive molto complesse, che ha certamente nel cervello il suo campo d'azione, ma che raccoglie anche l'apporto di tutte le altre operazioni sensitive e s'intreccia intimamente con le attività spirituali intellettivo-volitive. Senza volerci inoltrare nella questione, noi, trattando la memoria sotto il punto di vista pedagogico, c'interessiamo solo delle sue manifestazioni sia nel campo sensitivo come nel campo intellettivo e, per meglio comprenderle, ne indichiamo qui i principali fattori.

Fattori della memoria sono remotamente le stesse sensazioni da essa suscitate ed elaborate nell'immaginazione. infine l'azione dell'intelletto e della volontà, atteso il suo intimo rapporto con queste due facoltà. Volendo però venire ad una più netta precisazione possiamo, secondo l'insegnamento degli psicologi, assegnare i fattori seguenti:

1) Un *fattore fisiologico* che consisterrebe in una certa plasticità organica dei tessuti nervosi da cui proviene alla memoria maggiore o minore facilità di acquisto o tenacità retentiva. Dalla diversità di questa plasticità organica verrebbe in gran parte la differenza di forza della memoria, da quella labile a quella eccezionalmente felice. Questa plasticità, secondo la maggior parte degli autori e i dati dell'esperienza, è variabile e perciò suscettibile di rilassamento ed indebolimento specialmente col progredire dell'età, per l'effetto di qualche traumatismo oppure solo per una grave fatica fisico-mentale.

2) Un *fattore psicologico* è costituito dai coefficienti dell'attenzione e dell'interessamento, secondo i quali la memoria subisce l'influsso di varie cause o condizioni psichiche. Le principali sono: la vivacità dell'impressione o della sensazione prodotta coll'immagine; il rapporto che quest'impressione ha con le tendenze del soggetto, ricordandosi più facilmente e più tenacemente le cose soggettivamente gradite ed interessanti; lo stesso rapporto con il contenuto della coscienza, ossia con le occupazioni e preoccupazioni che nel momento assorbiscono e raccolgono quasi tutta l'attenzione e l'attività del soggetto.

3) Un *fattore di esercizio* compiuto con il doppio meccanismo della ripetizione degli atti mnemonici e dell'associazione delle immagini per mezzo dei rapporti naturali o artificiali. La ripetizione fissa sempre meglio l'impressione sensibile e la relativa immagine mnemonica; l'associazione ha il merito di moltiplicare, per così dire, le vie e gli antecedenti fisiologici del ricordo e unire varie immagini secondo una sola rappresentazione mnemonica.

Quanto al rapporto della memoria detta sensitiva con l'intelletto è questione di grande interesse filosofico e psicologico. Quanto all'interesse pedagogico crediamo siano sufficienti gli appunti qui riferiti.

La distinzione è comune tra gli scolastici, ma per l'opera educativa, si fa più leva sulla memoria sensitiva, e lo stesso San Tommaso dice che « propriamente parlando la memoria non è nella parte intellettiva ma nella sensitiva ». (13)

---

(13) S. Th. I^a, q. 79, a. 6. *Conclusio:* « Memoria ut virtus conservativa specierum intelligibilium est, spectat ad partem intellectivam; ut vero ad

Certo la memoria è una delle attività più importanti per la vita umana, per il presente come per il passato, per la scienza come per l'esperienza, per la vita sociale come per la personale responsabilità morale. Essa viene definita dal Baudin: « La facoltà di rivivere e di riconoscere il passato della coscienza ». (14) Pascal la dice necessaria per tutte le operazioni dello spirito e S. Agostino la dichiara: « *Magna nimis, penetrale amplum et infinitum* ». (15)

115. — Distinzioni e classificazioni della memoria. Dalle varie che si sogliono fare, raccogliamo, le principali, aventi interesse educativo.

1) La prima è la distinzione fondamentale che fanno gli psicologi tra *memoria* e *reminiscenza*, essendo questa un'evocazione senza riconoscimento, senza coscienza della ripetizione dell'immagine, nè dell'origine di essa, nè della primitiva fonte donde essa è venuta. È una ripetizione abitudinaria (BERGSON), non propriamente un ricordo, perchè questo è una reminiscenza di un passato personale *conosciuto come tale.*

2) Praticamente si sogliono distinguere le varie specie di memoria *secondo gli oggetti* facilmente ricordabili, come la memoria dei numeri o delle date, quella dei nomi propri di persone, di città; la memoria professionale degli artisti, degli scienziati; la memoria insomma delle parole, dei luoghi, dei rapporti di posizione, di distanza e simili.

3) Psicologicamente la memoria si distingue invece *secondo la natura* degli stessi ricordi, ossia, se possiamo così

---

praeterita, ut praeterita sunt, respectum habet, magis ad animae sensitivam partem attinet ». Cfr. etiam *De Ver.* 10 a. 2 in c.

(14) Cfr. BAUDIN, *op. cit.*, pag. 381.

(15) Cfr. S. AGOSTINO, *Confessionum lib. X*, c. 8-20.

esprimerci, secondo la loro qualità psichica. Così si avrà una memoria *sensoriale* o di immagini considerate come sensitive (memoria uditiva, visiva, tattile, ecc.); una memoria *affettiva*, quando insieme alle cose si rievocano gli stessi affetti a esse associati; una memoria finalmente detta *intellettuale*, che è quella delle idee, dei giudizi, dei ragionamenti. Allora non si ricordano le precise parole o non si ricordano affatto, ma se ne ricorda solo il senso. Questa è la memoria degli scienziati, dei filosofi: in una praola, la memoria dei concetti, delle categorie, dei loro rapporti logici, delle loro analogie. È questa, non occorre dirlo, la memoria più interessante, più propria degli uomini, memoria che manca agli animali se pur veri processi mnemonici si debbano loro attribuire, anzichè processi d'associazione istintiva.

116. — Funzioni della memoria. La funzione della memoria nell'economia dell'attività conoscitiva viene diversamente considerata dagli psicologi. In generale però nell'analisi psicologica dell'atto integrale della memoria si sogliono distinguere queste cinque fasi od operazioni: la fissazione, la conservazione, il richiamo, il riconoscimento, la localizzazione. Diamo di ciascuna una breve spiegazione.

1) La *fissazione* delle immagini è il primo elemento dell'atto della memoria e da esso dipende gran parte della potenza mnemonica. È anch'essa effetto dei fattori già sopra indicati, i quali producono questa specie di abito o tendenza a raccogliere con facilità e consistenza il dato della sensazione e a lasciarsi impressionare efficacemente da essa.

2) La *conservazione* dei ricordi viene spiegata diversamente dagli autori con varie teorie che non è il caso qui di richiamare; si noti solamente che ciò che si conserva non è la

sensazione originale e nemmanco gli stessi ricordi in atto, ma solo una disposizione psicofisiologica di riprodurre i medesimi ricordi o sensazioni, quando si verifichi uno stimolo adatto.

3) Il *richiamo* è appunto l'azione di questo stimolo, il quale può essere suscitato volontariamente, ma può anche venire spontaneamente, incoscientemente e produrre l'associazione necessaria alla riproduzione del ricordo. Questi stimoli per fortuna non sono tali da richiamare continuamente nè completamente i nostri ricordi nè in quantità nè in intensità. dando largo campo all'*oblio* che è anch'esso un ottimo regolatore della funzione mnemonica.

4) Il *riconoscimento* è già la fase caratteristica dell'atto mnemonico, nella quale il ricordo della sensazione primitiva si riproduce inoltre come passata, già vista, già sentita, già vissuta e in modo speciale come vista, sentita, vissuta, *da me,* come *cosa mia,* entrando così a far parte della nostra coscienza come corredo, patrimonio nostro personale.

5) La *localizzazione* finalmente è un complemento naturale della fase di riconoscimento, un'impostazione quasi sensoriale ed allo stesso tempo una localizzazione concettuale della cosa ricordata, non solo nel tempo e nello spazio, ma anche nell'ordine logico, nella trama dei suoi motivi e delle sue ragioni, diventando così un atto già nettamente intellettuale, meno frequente nei bambini e nei fanciulli ed affatto nullo nella memoria sensitiva degli animali.

117. — Le malattie della memoria. Diciamo adesso qualche parola sulle cosiddette malattie della memoria. È cosa che interessa direttamente gli educatori, specialmente i maestri di scuola; ed a buon diritto, perchè la cura di queste malattie appartiene ancora alla pedagogia e all'educazione,

non trattandosi di vere anomalie fisiologiche o psicologiche. Le principali malattie mnemoniche che interessano l'educazione si possono ridurre alle seguenti:

1) La *dismnesia* o memoria difficile, che consiste nell'impotenza o grande difficoltà a fissare e registrare i ricordi. Può essere congenita (RIBOT) oppure acquisita dopo certe malattie, nelle quali probabilmente son rimasti intaccati i fattori fisiologici della memoria. Nessuna ripetizione nè alcuna associazione fa presa sulla memoria, anche se si conservano e ripetono noiosamente gli antichi ricordi. Si verifica nell'avanzata vecchiaia o nel periodo immediatamente susseguente a certe malattie e crisi d'eccitazione cerebrale.

2) L'*amnesia* o memoria deficiente è la perdita totale o parziale dei ricordi regolarmente registrati ed altre volte riprodotti, ma che non si riescono a richiamare alla mente. Essa prende varie forme, distinguendosi l'amnesia sistematica e l'amnesia localizzata (DUGAS), secondo che colpisca una determinata serie di ricordi, oppure date specie di ricordi in seguito generalmente a lesioni locali del cervello. Può essere anche progressiva o istantanea, transitoria o permanente e, come la dismnesia, viene generalmente prodotta da qualche grave accidente o grave malattia, o sforzo intellettuale.

3) L'*ipermnesia* o memoria eccessiva è una specie di esaltazione della memoria, in circostanze speciali con risveglio di una serie di ricordi o addirittura di tutto il quadro dei principali fatti della vita passata. A parte casi straordinari, come l'ipermnesia dei moribondi, dei condannati a morte, di tutti quelli che si trovano in grave pericolo di vita, notiamo casi possibili anche agli educandi, lampi e bagliori improvvisi di memoria in un momento d'entusiasmo, in una pubblica esi-

bizione o recita, oppure meglio all'occasione di esami, in cui, anzichè soffrire d'amnesia, taluni hanno la felice sorpresa di ricordare e dire ciò che nemmanco credevano di sapere. Il fenomeno è prodotto dalla forte fissazione anteriore e dall'emozione presente che suscita i ricordi una volta già avuti e fissati.

4) La *paramnesia* o memoria falsificata è un fenomeno mnemonico di grande importanza pratica anche in educazione. Esso consiste nella riproduzione in qualche modo alterata di un fatto e senza che il soggetto si accorga dell'inganno, anzi credendo di dire il vero. Si vede subito quanto questo possa intaccare la veracità del testimonio anche in buona fede e in buona coscienza. Le cause son varie, notandosi, fra le principali, l'illusione della percezione, da cui il ricordo procede, la conseguente alterazione nel richiamo ulteriore, l'eventuale illusione nell'espressione del fatto o della cosa ricordata.

L'educatore deve, per quanto è possibile, liberare l'animo del suo educando da questi difetti coi mezzi che l'esperienza e la psicologia gli ispireranno e che indicheremo nelle linee generali.

118. — Educazione della memoria. Dal fin qui detto appare già l'importanza, per la conoscenza e per i rapporti sociali, del buon funzionamento di quest'attività della vita conoscitiva. Molti degli antichi l'avevano elevata persino al fastigio di potenza o facoltà pari all'intelletto ed alla volontà; ma considerata appena come funzione sensitivo-intellettiva, non perde nulla della sua importanza pratica e del suo scopo. Essa, si può dire, decide soprattutto della sorte delle conoscenze e della stessa scienza. È vero che Montaigne con altri hanno

osservato che « saper a memoria non è veramente sapere »; ma prima di lui già aveva cantato il Divino Poeta che « *non fa scienza senza lo ritener, aver inteso* ». (16) Vediamo dunque i mezzi adatti al nostro scopo. Li vogliamo distinguere in *generali* e *particolari.* I generali sono, a nostro avviso, il potenziamento e la cultura di altre potenze ed operazioni che precedono e seguono l'atto proprio della memoria e che costituiscono la cosiddetta mnemotecnica naturale.

1) Ricordiamo prima di tutto e globalmente tutti i fattori fisico-fisiologici, come lo stato di salute generale, il perfetto funzionamento dei sensi esterni specialmente della vista e dell'udito, lo stato di riposo e l'assenza di fatica mentale, l'alimentazione sana, senza intossicazioni, senza eccitanti o stupefacenti. Ora ognuno vede quanto questi fattori concorrano per un miglior rendimento della memoria e quanto il contrario concorra per il suo indebolimento e annullamento completo. Il buon senso dell'educatore, unito all'esperienza, gli ispirerà i provvedimenti opportuni per porgere ai suoi educandi le migliori condizioni di memorizzazione, soprattutto quanto al regime scolastico e in occasioni speciali di prove, esami, concorsi e simili.

2) Come mezzi particolari indichiamo anzitutto quelli ancora naturali di dominio psicologico, i quali sono alla base dello stesso atto mnemonico, benchè appartengano ad altre potenze ed attività conoscitive. Questi sono in modo speciale:

a) L'*attenzione* e l'interessamento per la cosa che si deve o che si vuole ricordare, il che evidentemente facilita e fortifica la fissazione dell'immagine ed aumenta la probabilità della retentiva con la conseguente disposizione abituale per la riproduzione. Senza quest'attenzione ed in-

(16) *Par.* V, 42.

teressamento le impressioni si cancellano facilmente, si confondono, svaniscono. L'attenzione, come vedremo fra poco, è una concomitante necessaria alla coscienza dell'azione umana, ma non è meno necessaria per il buon funzionamento della memoria.

b) L'*associazione* che già abbiamo incontrato come fattore dell'atto mnemonico, ritorna qui come mezzo di potenziamento di esso, mezzo voluto, cercato, organizzato appositamente. Il disordine, la farragine nelle conoscenze, la mancanza di collegamenti logici, di sintesi e sistemazione, è fatale per la memoria.

In ogni estrinsecazione di idee, nei discorsi, nelle lezioni in scuola, negli stessi libri, mentre la sconnessione e la confusione ostacolano oltre la retta comprensione anche il potere retentivo, così la sistemazione ordinata e l'associazione facilitano quanto mai questo compito.

c) La *comprensione* totale e finale di ciò che si è sentito, studiato, osservato è mezzo e condizione non meno importante. Tutto quel che è incerto e confuso, frammentario, indeterminato, è destinato a scomparire dalla mente. Questa non s'ingombra con pezzi di verità, parti sconnesse di concetti, di fatti. Essa esige ordine, completezza, perfezione: questo appunto è la perfetta comprensione. Quando la mente *comprende*, è più atta e disposta a ritenere.

119. — Mezzi mnemonici artificiali. Accenniamo ora succintamente ad alcuni mezzi artificiali o meccanici da memorizzazione rimandando per il resto ai manuali monografici.

1) *Ordinare, distinguere, unificare.* Si tratta di fare un rimaneggiamento della materia che si vuole ricordare e che si vuole esporre onde offrire le migliori condizioni perchè venga capita e ricordata. Questo ha luogo soprattutto nella scuola, nelle conferenze, dove si espone, si spiega, si difende una tesi, una materia che si vuole accettata, capita, ricordata dagli uditori. *Divide et impera* già dicevano gli antichi in altro senso ma perfettamente applicabile al caso nostro. Resta sempre vero perciò, e lo conferma l'esperienza, che una buona divisione, una chiara distinzione della materia, ce ne assicura il dominio specialmente in ciò che si riferisce alla memoria. Si pensi all'impressione lasciata da una lezione, da un'esposizione confusa, disordinata, massiccia, senza un punto di richiamo, di riferimento; i capitoli infiniti di certi libri, senza alcun respiro, senza un titolo o sottotitolo, dove la mente possa trovare la fortuna di un riposo, di una sosta. Si stanca la mente, si annulla la me-

moria almeno della struttura, della successione delle parti di ciò che molte volte più interessa riprodurre e ricordare.

2) *Schemi e grafici.* Sono molto usati nelle scuole e fuori di esse per i servizi pubblici di statistica e scopi simili. Lo schema è un riassunto logico della struttura del discorso, della lezione. È cosa nota e non abbisogna di ulteriori spiegazioni, ma solo di una viva raccomandazione a professori ed alunni perchè li sappiano usare a beneficio non solo della memoria, ma ancora della sistemazione della mente.

3) *Procedimenti meccanici mnemonici.* Lungo sarebbe voler indicare qui per disteso alcuni di questi procedimenti, anche solo quelli che hanno già il collaudo del tempo e dei risultati. La psicologia non disdegna questi ritrovati della mnemotecnica artificiale. Il più antico in tutte le letterature ed in tutti i paesi è il metodo della memorizzazione *mediante versi e poesie.* Proverbi della scienza popolare, sentenze morali, regole di vita domestica, agricola e professionale; indicazioni di ogni sorta, lunga serie di nomi, persino regole, canoni scientifici, filosofici, invocazioni, preghiere e verità religiose, tutto è stato fin dai tempi più remoti messo, conservato e ricordato in versi e strofe più di sapore popolare che non conformi alle esigenze della metrica.

Alla stessa guisa si possono indicare le diverse forme di *acrostici,* le parole artificiali formate dalle iniziali di altre che si vogliono ricordare, le *sigle* indicanti lunghi titoli di compagnie commerciali, di ditte e imprese, sono tutti spedienti a cui si suole metter mano per agevolare la memoria.

Non va dimenticato il concorso che la *musica* può prestare alla memoria. Alle volte, con una melodia semplice ma indovinata ci si impossessa in tal modo di una sentenza, di un inno, di una sequenza, che per ripeterla non vi è mezzo migliore se non di cantarla, o almeno recitarla nella sua cantilena originale.

Lasciamo agli specialisti l'indicazione di altri procedimenti più ricercati e più difficili, come il sistema topologico attribuito già al greco Simonide, il sistema detto erigoniano dall'autore Enrigo Erigon e poi modificato da altri e che si può trovare, fra altre curiosità, non solo nei trattati di psico-

logia della memoria, ma persino negli *almanacchi,* alcuni già celebri ed antichi, che dappertutto si sogliono pubblicare e godono anche dell'accettazione delle persone più serie.

Al tutto poi non manchi il necessario corredo di buon senso e d'esperienza.

Per amor di brevità e per la natura, estensione e complessità degli altri sensi interni, come l'estimativa naturale ed il senso comune, tralasciamo di parlare di essi in modo particolare, credendo di aver detto già il sufficiente.

Art. 3° — L'INTELLETTO E LA SUA EDUCAZIONE.

Completiamo questo capitolo sulla formazione della mente sottoponendo all'analisi pedagogica il fattore principale specifico dell'attività conoscitiva: *l'intelletto.* Ben sappiamo che molti psicologi non distinguono così nettamente ma studiando l'attività conoscitiva in modo globale, non notano il passaggio dal piano materiale della sensazione al piano spirituale dell'intellezione, anche tenendo conto che non spetta alla psicologia studiare e determinare la *natura* di questa facoltà. Altri psicologi sensisti e materialisti — e non pochi — negano addirittura nell'analisi psicologica della conoscenza, l'esistenza di qualunque elemento o fattore che superi la portata dei sensi e della materia.

Noi lasciamo da parte la questione filosofica e apologetica, e ci appigliamo unicamente al fatto nostro, all'aspetto propriamente pedagogico. Supponiamo però provata l'esistenza nella vita conoscitiva umana di un elemento spirituale chiamato intelletto, e trattiamo questa facoltà spirituale dell'anima alla luce dei princìpi della filosofia scolastica e degli psicologi che seguono questa scuola.

Mossi appunto da preoccupazione pratica educativa facciamo posto anzitutto allo studio dell'attenzione, la quale benchè non sia, come vedremo, un atto speciale ed originale di nessuna potenza in particolare, meglio s'imposta propriamente qui, nel momento in cui l'intelletto, raccogliendo tutto il frutto del lavoro preparatorio dei sensi, finisce, completa e perfeziona l'atto conoscitivo. Così sogliono fare alcuni psicologi, come il Baudin per esempio. (17)

Dopo lo studio sull'attenzione, in un altro paragrafo richiameremo gli aspetti principali dell'intellezione e su questa base faremo le nostre considerazioni pedagogico-pratiche.

§ 1° — *L'attenzione e la sua educazione.*

120. — L'attenzione, la sua natura, i suoi fattori. Molto si discute ancora intorno alla natura del fenomeno dell'attenzione. « Non vi è alcuna entità psicologica rispondente a questo termine », dice il Dwelshauvers. (18) E gli altri non arrivano a conclusioni diverse da questa. È certo che l'attenzione non è un atto particolare di nessuna potenza speciale, ma è bensì uno stato in cui si vengono a trovare le potenze conoscitive nell'atto stesso della conoscenza. È per questo che in generale gli psicologi che chiamano *coscienza* il principio prossimo della percezione conoscitiva, definiscono l'attenzione come « la concentrazione della coscienza su di un suo oggetto ». (19) Altri parlano di *focalizzazione* (W. James, Wundt, Ribot, ecc.) dello sguardo della coscienza su di un determinato punto. Noi possiamo dunque considerarla come

(17) Baudin, *op. cit.*, c. IX, pag. 422.
(18) Cfr. Dwelshauvers, *Traité de Psychologie*, Payot, Paris, 1934.
(19) Baudin, *op. cit.*, pag. 422. Cfr. anche Balmes, *Il Criterio*, passim.

un atteggiamento della mente la quale concentra la sua azione sopra di un oggetto lasciando gli altri.

Comunque sia, per il nostro scopo pedagogico basta sapere, che non avendo a fare con nessuna nuova potenza, nè propriamente con nessun atto specifico di una potenza particolare, dobbiamo dirigere le nostre cure educative verso le potenze già note e riprendere atti già conosciuti di queste medesime potenze.

Piuttosto vale la pena, a scopo educativo, di passare in rassegna brevemente i principali *fattori* o classi di fattori e constatare quali sono le condizioni che possono concorrere a facilitare o ad ostacolare questo stato mentale.

1) Il primo fattore o classe di fattori è certamente d'ordine *fisiologico*. Tali sono prima di tutto l'adattamento immediato degli organi più interessati dell'oggetto inteso, come l'udito, la vista, il tatto, ecc., applicati direttamente all'influsso dello stimolo; tale sarebbe l'adattamento del corpo stesso messo in una posizione che faciliti la contrazione muscolare necessaria all'azione di ciascun organo; tale sarebbe infine l'inibizione di movimenti contrari all'oggetto dell'attenzione, come il muoversi, il far rumori, lo zufolare, il cantare, il parlare e simili, anche considerando in questi atti solo l'aspetto meccanico o fisico-fisiologico.

2) In campo già *psicologico* e perciò più prossimo, più influente nell'atto dell'attenzione si deve considerare nociva la *dispersione* delle sensazioni e delle percezioni, la quale certamente produce una varietà e quantità di effetti per eccesso di stimoli e di attrattive a tal punto, che la concentrazione ne è impedita. È ciò che gli psicologi chiamano *attenzione dispersa*. Si raccomanda invece l'atteggiamento d'*aspettativa o attenzione aspettante*, una specie di tensione e di predisposizione a concentrarsi, a cogliere tutta l'impressione dello stimolo. Si ottiene così questa unificazione di sforzi, questo isolamento del campo d'attività conoscitive, che è già il preambolo dell'attenzione.

3) Nello psichismo superiore, nel campo dell'intelligenza e della volontà, se non propriamente per lo svolgersi iniziale dell'attenzione, almeno per la predisposizione ad essa e per il suo consolidamento si pos-

sono ancora ravvisare dei potenti fattori d'attenzione. Così, per esempio, chi ha coscienza, preoccupazione dell'importanza di una cosa, *attenderà* certamente ad essa, appena senta l'annuncio dello stimolo corrispondente. Chi vive in questa preoccupazione sarà certamente più sensibile allo stimolo e più facile a concentrare in essa tutta la sua attività conoscitiva, ciò che potrebbe anche chiamarsi *attenzione intellettuale,* che poi avrà il suo campo proprio nella riflessione, nella meditazione e nella contemplazione.

Similmente la volontà non solo può concorrere come impulso iniziale per l'affermarsi dell'attenzione, ma anche in seguito può dominare come potenza di conservazione lo stato d'animo accolto. Questa si potrebbe anche chiamare *attenzione volitiva,* molto simile a quella conosciuta tra gli psicologi, quando si riferiscono all'atto del *voler volere.*

4) Concludendo però dobbiamo dire, sulla scorta dell'insegnamento della psicologia e dell'esperienza di tutti i giorni, che il fattore più decisivo, più potente, più spontaneo ed immediato dell'attenzione è e sarà sempre l'*interessamento* che lo stimolo di sua natura provocherà. Interessamento che non è ancora attenzione, ma il suo preambolo. Noi infatti *attendiamo* a ciò che in qualche modo c'interessa. È per questo che pedagogicamente si prepara, si fomenta, si educa l'attenzione, preparando, fomentando, porgendo alle potenze fattori d'interesse.

121. — **Malattie dell'attenzione.** Prima però ancora due parole sulle possibili *malattie* dell'attenzione. Dice il nostro Baudin che quasi non vi è malattia mentale che non intacchi anche l'attenzione. Egli però, come quasi tutti gli psicologi, si accorda a ridurre queste anomalie dell'attenzione alle due categorie solite: *per eccesso* o *per difetto.*

1) *Attenzione eccessiva o paraprosexia* (da *paraprosexis,* deviazione fissa) la quale consiste nella fissazione della mente ad un genere d'idee, d'impressioni, di preoccupazioni, in modo tale che si comincia a vedere quella stessa cosa dappertutto e sempre: tutti gli stimoli, tutte le impressioni anche le più svariate, parlano sempre il medesimo linguaggio, porgono come un unico, identico oggetto, dove altri non vedono rap-

porto alcuno, nè nulla di simile. Purtroppo questo è un caso assai comune. Fa parte di quello strano fenomeno, di ripercussione più vasta nello psichismo umano, che si riduce poi all'ossesione mentale, alla fissazione, alla *mania,* allo stato di suggestione. È allora una forma morbosa di attenzione, che sfugge non solo al controllo della ragione e della volontà, ma si fissa irresistibilmente in una strada parallela, donde il suo nome tecnico *paraprosexia.* Nei casi più marcati e più gravi si esige un trattamento specifico come per ogni altra forma psicopatica.

2) L'altra malattia è l'*attenzione deficiente* sia per debolezza o, meglio, per ristrettezza e limitatezza del campo d'attenzione a una cerchia ristretta d'interessi, sia per assenza e deficienza assoluta del potere di attendere ad una cosa. Questa si ha solo in caso decisamente patologico anormale, quale è l'idiozia, la pazzia; quella invece è morbosa, forma strana d'isterismo, effetto anche permanente di certe malattie, soprattutto di quelle che intaccano il cervello come la meningite e simili. Questo difetto, che non si deve assolutamente confondere colla spensieratezza, distrazione o sbadataggine dei ragazzi o degli adulti, è anch'esso una forma psicopatologica che dev'essere trattata come tale e non con procedimenti puramente pedagogici.

122. — Procedimenti educativi dell'attenzione. Molti sono i mezzi, soprattutto gli indiretti, che si possono indicare per esercitare e potenziare l'attenzione degli educandi. Noi ci limiteremo ad alcuni, collo scopo più di aprire agli educatori un campo d'osservazione e di riflessione che non per imporre procedimenti fissi e insostituibili. Parlando dell'attenzione ed in senso pedagogico, è naturale che si pensi subito alla scuola, all'insegnamento, dove la *disattenzione* minaccia di neu-

tralizzare i migliori sforzi dell'educatore. Ma il peggio si è che, dalla scuola, il difetto o la rovina si proietta nel campo più vasto della vita.

1) *Nella scuola.* L'attenzione con cui gli allievi *seguono* la lezione impartita è senza dubbio il fattore primordiale di profitto e di rendimento. Una scolaresca *distratta* infatti è un terreno sterile ed infruttifero dove si seppelliscono indarno gli sforzi dei maestri e si sciupano quelle ore degli allievi che sarebbero destinate a migliori frutti. Grande interesse dunque si deve avere per l'attenzione nella scuola. Indichiamone alcuni principali elementi.

a) *L'attrattiva dell'atteggiamento del maestro.* V'è chi possiede la preziosissima dote di riuscire attraente, attraverso una potenza d'espressione, di comunicativa, irradiantesi dal volto, dagli occhi, dalla fisionomia, dal tono della voce, dal calore della parola, dagli stessi gesti, mentre altri cadono irresistibilmente nell'apatia, nella noia, nella monotonia, nell'uggiosità, in un totale senso di stanchezza. Il maestro che ha il dono dell'attrattiva dell'atteggiamento e lo coltiva, incatena l'attenzione dei suoi scolari o uditori; essi pendono, come si dice, dalle sue labbra, avvinti dalla potenza del suo gesto e del suo sguardo dominatore.

b) *Interrogazioni e dialoghi.* L'insegnamento meramente espositivo-accademico è inadatto alla psicologia dei ragazzi e difficilmente riesce ad interessarli, soprattutto nelle lunghe ore di scuola. Questo sarebbe più proprio per le persone adulte, già abituate a riflettere, non per i giovani irrequieti, per i quali si richiede piuttosto il discorso dialogato, movimentato, con domande e risposte, anche se le une e le altre siano fatte e date dallo stesso maestro. L'antico metodo detto *socratico,* oltre al suo aspetto ideologico di *maieutica* o manifestiva dei concetti, ha anche quest'aspetto didattico di prim'ordine, come atto a captare e conservare l'interesse e l'attenzione degli allievi.

c) Si può ancora indicare l'insegnamento e l'*esposizione intuitiva* come mezzo e ricorso ottimo per suscitare l'attenzione. Esso mette in giuoco tutti i sensi e le facoltà dell'educando, il quale in tal modo segue interessatamente lo svolgersi della materia, attenagliato, per così dire, dalla vivacità dei sensi. Questo è anche il segreto della *scuola nuova,* coi suoi *centri d'interesse* e più ancora col suo *metodo intuitivo,* già

del Froebel e del Pestalozzi, e rinnovato ai giorni nostri dalla Montessori e dall'Agazzi. Il risultato di questi procedimenti non è solo l'interessamento e l'attenzione uniti alla maggiore comprensione, ma anche una più tenace retentiva.

2) *Nella vita.* Dalla scuola passando all'arena della vita, vogliamo ricordare agli educatori alcune situazioni o interferenze del problema dell'attenzione, le quali superano l'ufficio di un semplice atto di vita conoscitiva o condizione di esso, per innestarsi nella trama più importante e più vasta della stessa responsabilità, della stessa moralità delle azioni della vita. Indichiamo alcune di queste situazioni ed il rispettivo procedimento pedagogico.

a) *Valutar bene le azioni ed i fatti.* L'educatore conoscendo il valore che hanno le azioni ed i fatti per la vita e per la sorte delle persone, deve abituare i suoi educandi a misurare, valutare tutto ciò che fanno, dicono od osservano. *Fare dunque attenzione a tutto.* I giovani facilmente non vedono bene e riferiscono peggio: mancano di riflessione, di posatezza, sono loquaci e soggetti a falsare la realtà. Per questo si chiama anche l'attenzione sulla precarietà delle testimonianze dei giovani (BINET).

Nelle conversazioni, nei rapporti, in scuola, in privato, dappertutto e sempre, non si perda l'occasione di far vedere e di correggere l'inesattezza, involontaria o volontaria, che si sta commettendo. Questo è educare l'attenzione.

b) *Misurare l'effetto delle proprie azioni e parole.* È questa una semplice precisazione del processo già notato: è un concentramento benefico della mente su di una cosa, è pura e semplice attenzione. Educa inoltre al sentimento della responsabilità, e, a misura che questo cresce, insensibilmente s'aguzza il senso dell'osservazione, della posatezza, della prudenza. S'abitua inoltre l'animo alla riflessione immediata, pratica, facile, spontanea, per misurare gli effetti e la portata delle proprie parole ed azioni.

c) *Acuire il senso della responsabilità.* Completiamo questa serie d'idee nella linea della moralità delle azioni. Il senso della responsabilità sentita e valutata specialmente quando si sa che si deve rendere conto ad altri del proprio operato, è un forte stimolo a badare bene a ciò che si sta

facendo e che si deve fare. È facile tra i giovani trovare l'infedeltà alla parola data, agli impegni assunti, alle promesse fatte. L'educatore non sia facile a sorvolare su queste mancanze di serietà. Esiga, osservi, richiami. Intervenga subito per evitare la faciloneria di quei giovani che sono disposti a promettere molto, per dimenticare poi tutto colla stessa facilità. Si richiami l'attenzione su ciò che essi promettono; si facciano misurare le conseguenze, le difficoltà della realizzazione, della fedeltà agli impegni così leggermente assunti. Alle volte basterà questo per evitare molti guai e soprattutto per educare l'animo dei giovani non solo all'attenzione, ma alla responsabilità, che è uno dei compiti più difficili della vita.

§ 2° — *L'intelletto, le sue funzioni, i suoi atti e la sua educazione.*

123. — L'intelletto e le sue funzioni. È l'ultimo e principale fattore della conoscenza umana. Sarebbe quanto mai doveroso collocarlo nella sua giusta posizione e far precedere una giustificazione della reale entità di questa potenza spirituale misconosciuta da parecchi psicologi e filosofi con conseguenze gravi e funeste anche in campo pedagogico.

Non si potrebbe dire infatti se sia più nefasta all'educazione intellettuale una posizione nettamente materialistica oppure un materialismo mascherato, una posizione incerta, dubbia, confusa.

Non spetta a noi però provare la spiritualità della facoltà conoscitiva umana per eccellenza, l'intelletto; ciò spetta ai filosofi e si riflette necessariamente sulla psicologia ed è una necessaria conclusione dell'antropologia filosofica. (20)

Noi supponiamo accertata e provata la spiritualità dell'a-

(20) Tuttavia non vogliamo negarci la sodisfazione di addurre il testimonio di un grande psicologo americano *William Mac Dougall* professore dell'Università di Harvard (N. York): « Personalmente io non ho alcuna convinzione religiosa. Se i fatti psicologici mi forzassero irresistibilmente ad aderire al materialismo, io non avrei nessuna difficoltà ad ammettere che l'anima è anch'essa mortale. Ma i fatti parlano un altro

nima e dell'intelletto, nè ci dilungheremo nel richiamare nozioni e distinzioni che qui presupponiamo. Ripetiamo solamente l'avvertenza di volerci attenere sempre in tutte queste questioni filosofiche alla dottrina tomista scolastica, non senza una certa ampiezza di visuale e una giusta comprensione degli apporti indiscussi del pensiero filosofico e della scienza moderna.

Crediamo tuttavia necessario, già con preoccupazione pedagogica, richiamare alla mente e raccogliere in uno schema il quadro delle cosiddette *funzioni* dell'intelletto nella vita conoscitiva umana. Esse infatti compendiano tutti gli aspetti pratici con cui l'azione intellettiva si manifesta nella vita dell'uomo e perciò esigono speciale riguardo e trattamento da parte degli educatori. Queste funzioni sono varie e numerose; la facoltà intellettiva lavora sui fantasmi o immagini in modo veramente meraviglioso, rivelatore delle ricchezze dello spirito e della sapienza infinita di colui che lo ha creato. A scopo pedagogico indichiamo lo schema ridotto più conosciuto e generalmente citato dagli scolastici: l'*intelligenza*, la *ragione*, la *coscienza*, la *memoria*. Queste quattro funzioni sono veramente le principali e compendiano tutte le altre nominate dagli psicologi più moderni, come sono per esempio, denominandole dai loro atti: l'analisi, la sintesi, il paragone, il collegamento delle idee, l'organizzazione, il controllo. (21)

Infatti molte volte l'intelletto, esercitando la sua azione sulle immagini date dai sensi, forma l'idea, il giudizio, immediatamente, prontamente; attinge subito lo scopo della cono-

---

linguaggio ed io credo di aver stabilito con la più grande imparzialità, il buon fondamento della fede secolare nell'esistenza ed immortalità dell'anima ». (W. Mac Dougall, *Body and Mind*, c. 8, N. York, 1920).

(21) Baudin, *op. cit.*, pag. 463.

scenza e lo attinge perfettamente, efficacemente. È questa la funzione più propria, specifica, centrale, finale dell'intelletto. Viene chiamata da molti e a buon diritto *intelligenza.*

Altre volte però, per ragioni che non è il caso di esaminare, l'intelletto non riesce ovvero non può per mancanza degli elementi necessari, formare prontamente e immediatamente l'idea, il giudizio su di un oggetto; ha bisogno di tempo, di un procedimento più lungo, ritardato, che è il *raziocinio* o *ragionamento.* L'intelletto, quando compie questa operazione, si chiama appunto *ragione,* ed è questa la sua seconda funzione.

Spesse volte, spontaneamente o volontariamente, l'intelletto si rivolge e si riflette su se stesso, sulle sue idee, sui suoi giudizi, sui ragionamenti già fatti o mentre li fa, e coglie e giudica se stesso e le sue percezioni. Questa funzione è quella conosciuta anche col nome di *coscienza,* la quale si dice coscienza *psicologica,* o semplicemente coscienza, se si limita alla riflessione sugli atti puramente psichici, mentre si dice coscienza *morale* se aggiunge una valutazione degli stessi atti e delle azioni da farsi o già fatte. La coscienza è dunque la terza funzione intellettiva, di grande importanza per la vita pratica.

L'ultima funzione è la partecipazione dell'intelletto nell'azione della *memoria,* detta *sensitiva,* quando si limita alle sensazioni e ai fantasmi, e detta *intellettiva,* quando si riporta alle idee, ai giudizi e ragionamenti. Mentre la prima che abbiamo studiata, come uno dei sensi interni, ha per oggetto la sensazione e le proprietà dell'essere sensibile, questa, la memoria intellettiva, ha per oggetto l'essere astratto dalle sue proprietà sensibili e ricorda soprattutto il suo aspetto intelligibile.

Tali sono, in breve, le *funzioni* che si distinguono tradizio-

nalmente nell'intelletto umano, la cui attuazione successiva e simultanea costituisce quella mirabile attività intellettiva che già nei semplici bambini è prova eloquente della vita spirituale, di cui la Provvidenza divina ha dotato il suo capolavoro sulla terra.

124. — Gli atti dell'intelletto. Non vogliamo che si confondano le funzioni con gli atti dell'intelletto. Questi sono le sue operazioni immediate, dirette, qualunque sia la funzione che esso eserciti, e si dicono la *percezione intellettiva,* il *giudizio* ed il *raziocinio.*

1) *La percezione intellettiva,* come atto, produce l'*idea* che si distingue dal fantasma o immagine per l'astrazione, operata secondo gli scolastici, dal cosiddetto intelletto *agente.* In questa elaborazione, l'intelletto, prescindendo da tutte le proprietà sensibili, dipendenti dalla materia, forma una nozione applicabile a tutti gli enti di quella specie, priva di qualsiasi nota individuante. Basti aver accennato al concetto di idea pura e semplice, come tale, perchè si distingua questo primo atto dell'intelletto, già impostato in un piano ben superiore alla sensazione.

2) *Il giudizio* preso come operazione, non già come prodotto di essa, è il secondo atto dell'intelletto, il quale si verifica quando questo, riunendo, confrontando, paragonando due idee già formate, stabilisce il rapporto di convenienza o di discrepanza che vi è fra di loro, ed emette un giudizio affermando o negando, o meglio, affermando sempre qualche cosa dell'una in rapporto all'altra.

3) Finalmente l'intelletto emette quell'altro atto più complesso, che si chiama *raziocinio* o ragionamento, atto certo più importante e più complicato degli altri due e che in certo

modo li include. Mentre il giudizio però lavora sulle idee, il ragionamento, in generale, lavora già sui giudizi, due almeno, e dal rapporto che scopre fra di essi trae una conclusione. Questo è il terzo ed ultimo atto che in generale si attribuisce all'intelletto e ne completa la ricca e svariata produzione.

La percezione intellettiva, il giudizio ed il raziocinio, cioè l'*intendere,* il *giudicare* ed il *ragionare* sono dunque i tre atti dell'intelletto, atti che si manifestano in qualunque momento ed in qualunque fase della vita cosciente dell'uomo. Anche l'educando dunque, dalla sua prima infanzia, appena comincia in lui l'esercizio dell'intelletto, pensa, giudica, ragiona, benchè non sempre i suoi pensieri, giudizi e ragionamenti possano avere tutta quella precisione e perfezione che potranno acquistare, principalmente per effetto di un'accurata educazione, come ora diremo.

125. — Educazione intellettuale. L'educazione intellettuale a volerla prendere sul serio specificatamente e direttamente, non è cosa molto facile a determinarsi e ancor meno ad eseguirsi. Molto si parla, è vero, e si scrive su quest'argomento anche in pedagogia, ma in molte di queste trattazioni, tolte le nozioni di psicologia oppure di filosofia, ben poco resta di vera pedagogia, di vera educazione. Quel che resta poi si risolve e si riduce ad un'educazione indiretta o dei sensi che servono più direttamente alla conoscenza o si riferisce piuttosto alle *funzioni* già da noi accennate, fra le quali due attraggono più cultori: la *coscienza* e la *memoria.* Ora, della memoria già abbiamo detto abbastanza anche per quanto riguarda la parte intellettiva e non è il caso di ripetere; della coscienza ci riserviamo di parlarne soprattutto nella parte morale. Restano le due funzioni della *ragione* e dell'*intelligenza,* che tratteremo parlando degli atti dell'intelletto.

1) *Educazione della percezione intellettiva.* Quest'educazione a buon diritto ha per scopo prima di facilitare, agevolare la percezione e in un secondo momento di sfruttarla in tutti i procedimenti dell'attività conoscitiva. Ciò non è poco, ed apre largo campo d'osservazione e d'azione all'educatore ed all'educando.

a) Anche qui la prima cosa importante è abituare gli educandi all'*osservazione delle cose e dei fatti.* È ovvio. Le percezioni, le idee si formano dalle immagini e queste dipendono dalle sensazioni ben percepite, ben ricevute. Ottimo esercizio è provocare ed esigere opportunamente dagli educandi in scuola e fuori, nei componimenti e nelle descrizioni, nelle stesse conversazioni e discorsi comuni, l'esattezza e la compiutezza delle loro osservazioni. L'educatore, il maestro, completi, corregga ciò che vi è d'incompleto o d'inesatto nel loro parlare, nei loro rapporti, nelle loro descrizioni o narrazioni. Faccia soprattutto osservare ciò che dovrebbe essere notato e fu tralasciato, gli aspetti più interessanti delle cose, i più importanti, benchè meno appariscenti, che potrebbero e dovrebbero con vantaggio essere osservati e notati.

b) Faccia valutare in seguito gli svantaggi, i pericoli, i danni dell'*inavvedutezza.* Insista allora e non poco su quest'aspetto interessante della questione: l'allievo sentirà molto quando per mancanza di *percezione* ha perduto qualche cosa che egli molto desiderava e di cui non ha saputo approfittare perdendo un'occasione che non si ripeterà più. Sarà allora facile all'educatore mettere in rilievo che è stato appunto per una specie di cecità mentale ch'egli non ha visto, non si è accorto della cosa e perciò non ha potuto prendere la decisione necessaria. Altri invece più sagaci, più fini osservatori, più pronti e svelti, si sono accorti, hanno avuto la *percezione* dell'oggetto dei loro desideri, dei suoi vantaggi. Con questi e con simili accorgimenti si educa e si esercita quest'attività dell'intelletto, che, abbiamo già detto, è forse la più preziosa prerogativa dell'intelletto umano, raggio di quello splendore che rifulgeva nei primi tempi della natura umana libera dal peccato.

c) Finalmente, l'educatore badi ad un altro aspetto della percezione, sebbene negativo. Vogliamo parlare del frequente pericolo di sbagliare per *precipitazione* nel percepire o nell'osservare. Sembra che sia questo, indiscutibilmente, un difetto dei ragazzi, benchè non solo di essi. Facilità e precipitazione nell'affermare le cose senza misurarle senza identi-

ficarle. Equivoci, inesattezze, affermazioni infondate: un gran numero di fatti di questo genere riempiono il linguaggio e la condotta di molti ragazzi. È passata in proverbio l'espressione: Parlare come un ragazzo, per dire: parlare senza pensare, senza sapere quello che si dice. È un lavoro dunque non esiguo per gli educatori il mettere in guardia questi piccoli esseri intelligenti affinchè non sciupino la più bella e preziosa dote della loro natura, qual è l'intelletto.

2) *Educazione del giudizio.* Evidentemente si tratta di assicurare la retta valutazione delle cose percepite e il retto loro rapporto. Queste esigenze si riflettono sull'intelletto in altrettante condizioni di retto funzionamento. Accenniamo alle principali.

a) Il primo esercizio per l'educazione del giudizio può ben essere l'acuire e formare il *senso della misura e del rapporto.* Diciamo *senso* per dire l'abitudine di accorgersi facilmente, di percepire l'estensione delle cose, la loro portata ed allo stesso tempo il loro rapporto, quasi diremmo, le propaggini che esse protendono verso le altre cose creando quel campo d'azione del giudizio che è appunto valutazione di rapporti. Non mancheranno all'educatore nè mezzi nè modi di mettere in rilievo i rapporti di una cosa con l'altra, soprattutto quando questi sono stati percepiti come si dovrebbe. Spesse volte le mancanze degli educandi hanno questo motivo: sono avvenute perchè appunto non si son veduti in tempo i rapporti, le relazioni di una cosa coll'altra. Ora il giudizio che è paragone, controllo, valutazione di una cosa relativamente ad un'altra, ha bisogno dell'esercizio degli atti preparatori di questa valutazione.

b) L'altro elemento del retto giudizio è l'*oggettività* dei concetti, l'imparzialità e l'assenza di elementi estranei che falsifichino i veri rapporti delle cose. Qui si verifica in un senso speciale l'*est, est; non, non.* La cosa è quello che è e si dica come è, non diversamente. Abituare i giovani a quest'oggettività, a questa veracità. Prevenirli, premunirli e metterli in guardia contro la facilità e la frequenza con cui molte volte si insinuano nella mente altri fattori di giudizio che non sono gli elementi e le proprietà oggettive di esso. L'affetto sensibile, il cuore, è molte volte un elemento disturbatore, falsificatore del retto giudicare. Non si lasci falsare per i motivi e le ragioni del cuore, il giudizio della ragione. Se questa, come ha detto Pascal, non sempre conosce le ragioni del cuore,

che queste almeno, una volta conosciute, non vengano a falsare il suo retto giudizio ed apprezzamento. Resta ancora campo libero per gli influssi della pietà, dell'affetto, ancorchè sotto il controllo della ragione.

c) Quest'imparzialità ed oggettività verrà certamente sostenuta e facilitata praticamente da un forte e ricercato *amore alla verità.* Bisogna abituare gli educandi al culto del vero, a lasciarsi dominare dalla verità, a sacrificare tutto alla verità: affetti, punti di vista personali, puntigli di falso onore, ambizioni di vanagloria, cose tutte molto comuni tra gli uomini grandi e anche tra i piccoli, cioè tra gli educandi. *Veritas super omnia* dev'essere il motto di una mente ben formata. Ora in questo clima di verità ognuno vede quanto sia agevole la rettitudine del giudizio. I sensi per se stessi non sbagliano, l'intelletto è nato fatto per scoprire la verità nelle cose: gli sbagli, i falsi giudizi, provengono dunque sempre da elementi estranei che s'introducono subdolamente nell'animo. Una accurata educazione della mente li metterà in luce e l'amore della verità li porrà in fuga.

3) *Educazione del ragionamento.* Il ragionamento che è una specie di giudizio più vasto e complesso già gode il vantaggio dei giudizi ben formati, ma ha ancor esso le sue proprie e specifiche esigenze. Esso tende a scoprire una verità, a venire ad una conclusione, a giustificare un aspetto ancora oscuro di un concetto o di un giudizio, basandosi su elementi già conosciuti e ben valutati. Dal nesso logico che essi hanno con altri concetti, dal potere di sintesi della mente ragionatrice ed allo stesso tempo dallo sguardo mentale lungimirante, si viene a scoprire, come da lontano, l'aspetto oscuro, la nascosta conclusione, la nuova verità ricercata. Abbiamo così già prospettato anche il campo dell'educazione del raziocinio. Vediamone gli aspetti particolari più da vicino.

a) *Il nesso logico* che deve dominare il ritmo e lo sviluppo del ragionamento è certo l'elemento principale e la condizione *sine qua non* per arrivare ad una conclusione legittima, ad una soluzione esatta di un problema. Non si dica mai che questo sia cosa troppo comune e che perciò dispensi da preoccupazioni particolari. Al contrario, con ragazzi e

soprattutto con gli adolescenti ci vuole molta attenzione a quest'aspetto della mentalità o, meglio, a questo pregio tra i più desiderabili. Non stiamo a dire dove e come si possa trovare questo sì prezioso elemento per darlo ai nostri educandi. L'educatore, se ha lui questa sensibilità, e più ancora questa preoccupazione di formare logicamente l'intelletto dei suoi allievi, non lascerà passare occasione nella scuola, nelle conversazioni, negli scritti per denunciare saggiamente l'illogicità, il sofisma dovunque essi si nascondano; a forza di scoprirli, di metterli alle strette, di sfatarli, si finirà per svegliare nell'intelletto questo che è la sua qualità specifica: la logicità.

b) *Il potere di sintesi* è un altro prezioso elemento del raziocinio, o meglio del ragionatore. Se il nesso logico è il battistrada del ragionamento, il potere di sintesi è il piano del viaggio, è la mèta già intravista e messa in rapporto di direzione, di distanza e di collegamento col punto conosciuto in cui la mente si trova. È facile scorgere attraverso la metafora lo sguardo profondo e illuminato che il ragionatore dimostra quando, attraverso linee ancora tortuose, strade ancora ingombre ed incerte, intravede brillare la verità che splende nella conclusione a cui s'avvia dalle premesse che si stanno appena abbozzando. Per l'educatore la scuola è un'arena ottima per questi esercizi; le materie d'insegnamento, la matematica principalmente, per non parlare subito della filosofia, aguzzano la mente e la esercitano in questa visione sintetica delle cose, abituano a superare l'analisi e la frammentarietà del particolare e ad assurgere alla complessità della sintesi, che solo allora è vera, completa e feconda.

c) Questa sintesi o mentalità sintetica sì necessaria al ragionamento viene rinforzata dal senso di *organicità* ossia dalla facilità di vedere le cose nel loro insieme, nella loro naturale e logica sistemazione, abbracciando cioè colla mente tutto il quadro in cui si muove e vive una verità, con tutti i suoi rapporti, tutte le sue propaggini. Certamente non è questo un frutto di formazione da cogliersi subito nei primi anni di educazione intellettuale, ma certamente deve arrivare a questo una mente ben formata, una *tête bien faite* come direbbe il Montaigne. Il vantaggio per il ragionamento sta in questo, che colui che ha questo *spirito di organicità* non solamente nota ciò che altri non vede di disarmonico in un concetto o in un giudizio, ma quand'anche la visione del singolare non accusasse alcuna disarmonia, la mente organica, « strutturista », percepirebbe possibili, remote e non meno pericolose e nefaste contraddizioni, controsensi, e perciò irragionevolezze.

Con questi ed altri accorgimenti auguriamoci che la mente dei nostri educandi si formi, si perfezioni e raggiunga quella perfezione di attività e di frutti che è una delle più belle caratteristiche delle persone educate bene.

126. — Bibliografia.

ARRIGHINI P. A. — *La Memoria* - Ed. Sacro Cuore, Torino, 1935.

BAUDIN — *Corso di Psicologia* - Trad. Ital. di G. Lorenzini, Lib. Edit. Fiorentina, 1947.

BERNARD PAUL — *Comment rendre les élèves attentifs* - Nathan, Paris.

BINET ALFRED — *L'étude expérimentale de l'intelligence* - Costes, Paris.

COLOZZA A. — *L'immaginazione nella scienza* - Torino, Paravia, 1917.

COMPAIRÉ GAB. — *Lo svolgimento morale intellettuale del bambino* - Trad. Valdarmini, Torino, Paravia.

DELACROIX — *Les operations intellectuelles* - in DUMAS, *Traité de Psychologie*, Tome V, Alcan, Paris, 1936.

DE LA VAISSIERE — *Elements de Psychologie Expérimentale* - Paris, Neauche.

DUGAS L. — *L'immagination* - Doin, Paris, 1923.

DWELSHAUVERS — *Traité de Psychologie* - Payot, Paris, 1934.

GALLI ETTORE — *Le sensazioni organiche* - Napoli, 1939.

GLEY — *Traité de Physiologie* - 2 vol. Paris, 1938.

JAGOT — *Comment acquérir infalliblement une Mémoire souple, rapide, exacte* - Edit. M. Broudn, Paris.

JAMES WILLIAM — *Causeries Pédagogiques* - Alcan, Paris, 1934.

JAMES WILLIAM — *Princìpi di psicologia* - Milano, 1909.

LEGENDRE MAURICE — *La formation de l'immagination* - Mariage et Famille, Paris, 1934.

LEMARIÉ O. — *La formation de l'intelligence* - Mariage et Famille, Paris, 1933.

LEMARIÉ O. — *Franchise et Mensonge chez l'enfant* - Mariage et Famille, Paris, 1933.

LUCIANI — *Fisiologia dell'uomo* - A cura di Baglioli, Milano, 1925.

MILLOT ALBERT — *Psychologie et éducation* - Alcan, Paris, 1931.

PAULHAN — *L'activité mentale et les éléments de l'esprit* - Alcan, Paris.

PIAGET — *La représentation du monde chez l'enfant* - Alcan, Paris, 1938.

PIAGET — *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* - Delachaux et Niestlé.

RIBOT — *Immagination créatrice* - Alcan, Paris, 1900.
RIBOT — *Psychologie de l'attention* - Paris, 1906, Trad. ital. di S. Behr, Treves, Milano.
RIBOT — *Les Maladies de la Mémoire* - Félix Alcan, Paris, 1921.
ROBIN DR. GILBERT — *L'enfant distrait et inattentif* - Pe.E.S., Belgique.
SAINT LAURENT — *Come si concentra la propria attenzione* - Trad. di G. Semini, E. Gafurri, Como, 1933.

CAPITOLO SECONDO

L'ISTRUZIONE DELLA MENTE

« Nelle regioni interminate del sapere il pensiero umano avanza, nè mai si ristà, finchè gli sia dato riposare in un principio supremo che nell'unità sua componga insieme e spieghi la molteplicità indefinita di tutte le idee e di tutte le cose ».

G. ALLIEVO, *L'Educazione e la Scienza*.

Abbiamo trattato finora della formazione dell'intelletto, cercando, per così dire, di smontare pezzo per pezzo quest'apparecchio meraviglioso del pensiero che è la mente umana; abbiamo studiato le condizioni del suo miglior funzionamento, i difetti ed i guasti che in esso si possono verificare.

Ora ci accingiamo a studiare la *materia prima* che si ha da fornire a quest'attività conoscitiva sia quanto alla sua qualità e quantità, sia quanto alle condizioni più atte ad assicurare la migliore e più vantaggiosa *produzione* mentale a beneficio della persona umana, a servizio dell'umanità.

Questo capitolo tratterà dunque dell'*istruzione* e della *produzione* della mente, argomento del resto molto studiato già nella vita scolastica, e preso più in considerazione che la stessa formazione della mente; esso viene trattato più ampiamente e profondamente, come del resto è giusto, in sistemazioni particolari, quali sono per esempio la Didattica generale e la speciale. Per quest'ultimo motivo ci dispenseremo dal

discendere a questioni che toccano più da vicino l'insegnamento scolastico, e, nella stessa materia scolastica di cui parleremo, metteremo in rilievo piuttosto l'aspetto formativo che essa include.

Trattandosi di una funzione eminentemente pratica e vitale quale è l'attività conoscitiva, la formazione della mente con la rispettiva istruzione o arricchimento di essa assume anche un'importanza vitale e si riallaccia al nucleo di quei problemi centrali e primari che la pedagogia deve trattare come necessari alla vera e completa formazione dell'uomo come tale. Infatti un individuo a cui mancasse quest'educazione si dovrà ben dire un uomo dimezzato, un uomo mezzo fallito. Così a ragione viene considerato l'uomo ignorante, l'uomo rozzo, analfabeta. Non facciamo, per questo, esclusivo assegnamento sulla scuola e sul saper leggere e scrivere. In tutti i tempi e luoghi ci furono di coloro che non frequentarono le scuole, nè sapevano decifrare gli scritti, eppure ebbero molte volte una straordinaria cultura mentale, pratica, per la vita e una grande perfezione morale. Ma questa non è la via regia, non è la forma classica di umanesimo, non è il tipo compito, « lo stato perfetto di uomo », (11) quale la pedagogia studia e l'educazione tende a formare.

Ciò premesso, nei limiti propostici, tratteremo in due articoli dell'istruzione e della produzione della mente.

Art. 1° — L'istruzione della mente.

Sviata dalla nostra trattazione la preoccupazione didattica, noi dobbiamo occuparci dell'istruzione solamente nel suo aspetto formativo. Stabilito perciò il vero concetto d'i-

(1) *S. Th.*, I^{a}-II^{ae} q. 91 a. 5 c.

struzione nella sua forma di *erudizione* e di *scienza,* passaremo in rassegna i vari gradi o tappe del suo sviluppo, per venire a determinare le condizioni generali ed i principali difetti da evitare nell'acquisto di questo corredo della mente.

In due paragrafi dunque rispondenti a questi due aspetti del problema esporremo brevemente la materia del primo articolo.

§ 1° — *L'istruzione, suoi gradi e suoi fattori.*

127. — Concetto ed estensione dell'istruzione della mente. Per istruzione comunemente s'intende quel corredo di conoscenze che si suole fornire alla mente per mettere l'educando in grado di provvedere al buon governo della sua vita e di procurarsi nella società la condizione che gli sarà più conveniente. Trattandosi però di un'operazione umana, la vera istruzione non è già — come forse la parola vorrebbe significare (*struere,* ammassare) — un affastellamento di nozioni, un cumulo di conoscenze messe insieme davanti alla mente dell'allievo, ma soprattutto l'adattamento di queste cognizioni, la loro assimilazione, aiutata, preparata dall'educatore, il quale sceglie, organizza, dispone con criterio tutta la materia, che poi, con ritmo e misura ragionevole e scientificamente regolata, verrà a poco a poco offrendo ai suoi alunni. (2)

---

(2) Il Prof. Raimondo Buyse dell'Università di Lovanio, nel suo già citato libro « *L'expérimentation en Pédagogie* » riportando un'indicazione di Claparède distingue così i due compiti dell'educazione e dell'istruzione dell'intelligenza:

Éduquer (développement): *a*) en éveillant l'intérêt (appetit de savoir: exciter la curiosité, utiliser l'instinct ludique); *b*) en cultivant les functions mentales (développement des aptitudes qui prend un double aspect: 1° qualitatif: faciliter l'évolution naturelle, développement mental proprement dit, et 2° quantitatif: en accroître la puissance gymnastique

Nella stessa materia così regolata ed assimilata si deve ancora distinguere ciò che è pura *erudizione* — acquisto, assimilazione di cognizioni, di dati storici, di detti e fatti altrui, che rimarranno sempre intatti ed immutati nella mente — e la vera *scienza* o elaborazione mentale dei concetti, quando cioè la mente da una conoscenza acquistata trae altre conoscenze o quando su di un dato ricevuto fa le sue indagini per trovare le ragioni, gli antecedenti e le conseguenze nei rapporti che essi racchiudono. Questa che è vera scienza ed è acquisto ed elaborazione interna della mente, costituisce la vera ricchezza mentale dell'educando e la sua reale istruzione.

Questa stessa scienza però offre aspetti, gradi e valori diversi secondo il grado d'astrazione con cui afferra il suo oggetto. Importante fra le altre è la distinzione tra scienza positiva, descrittiva, sperimentale, che si ferma sull'oggettività della cosa studiata, e la scienza speculativa che partendo dalla realtà oggettiva si eleva al di sopra di essa e ricerca le *cause* o *ragioni* di questa realtà. Questa è la vera scienza. secondo il detto della scuola, *vere scire est scire per causas.*

Non è questo il momento d'allargare tali concetti, ma essi rappresentano un aspetto molto importante della formazione della mente e chi negasse l'uno o l'altro genere di scienze, certo dimezzerebbe la portata dell'attività conoscitiva umana non senza gravi conseguenze per la vita. In questo senso interessa molto la padagogia. L'unione dell'erudizione colla scienza costituisce la vera istruzione ed il corredo desiderato ed in certo modo necessario alla perfezione della persona umana

---

mentale); *c)* en formant les bonnes habitudes de pensée (methode d'étude).

Instruire (meublage): *a)* en facilitant l'acquisition des connaissances (erudition, information); *b)* en favorisant la maitrise des techniques du savoir (instruction scolaire: lire, écrire, calculer) (*Op. cit.*, pag. 17. Edit. Lamertin, Bruxelles, 1935.

che deve, come personalità, far ingresso nella società nel pieno possesso dei suoi valori.

128. — I vari gradi o fasi dell'istruzione. Diamo un breve ragguaglio di questi gradi o fasi d'istruzione che si sogliono distinguere dappertutto, nelle scuole ed istituti educativi, tralasciando aspetti didattici e utilitari più conosciuti e mettendo in rilievo l'aspetto culturale umanistico, più formativo e meno rilevato. Divideremo le nostre considerazioni per i conosciuti gradi d'istruzione e cioè quella del *corso* detto *primario* o *elementare,* del *corso medio* o *ginnasiale,* del *corso professionale* delle arti e mestieri e del *corso superiore* universitario.

1) *Corso primario o elementare.* Il primo corredo d'istruzione che i ragazzi sogliono ricevere si denota col nome d'istruzione *primaria.* Ed invero essa è realmente primaria non solo perchè si dà prima delle altre, ma soprattutto perchè è la base di tutte le altre ed apre la strada, mette le facoltà conoscitive in stato di funzionare regolarmente ed efficacemente. Viene chiamata anche *elementare* non solo perchè più facile, rudimentale, ma perchè porge gli elementi di tutte le altre conoscenze, le semplici unità di cui si comporranno le conoscenze superiori, alla stessa guisa che i corpi semplici entrano nella composizione di tutti gli altri. Questi elementi primari si dànno *nella scuola materna,* domestica o pubblica, e nelle *scuole primarie* e si riducono all'antico « *leggere, scrivere e far di conto* », alle cosiddette *lezioni di cose,* all'*istruzione detta morale e civica* che getta, sveglia, e sviluppa nell'animo dei ragazzi quei sentimenti verso il bene, verso il prossimo e la società, che formeranno poi il codice morale della loro vita. Coronamento ed allo stesso tempo fondamento di tutto è l'*istruzione religiosa,* data sia nella forma di *Catechismo* e di *Storia Sacra,* sia principalmente colla pratica del-

la religione vissuta, nella sua forma più piena e più accessibile alle anime dei giovanetti.

Pensi l'educatore all'effetto formativo di questi insegnamenti, alla trasformazione lenta e profonda che si opera nell'animo, allo schiudersi di questi orizzonti nuovi, di questi nuovi panorami di vita e di azione e vedrà quanta importanza formativa porti seco il corso elementare nel breve giro dei suoi quattro o cinque anni.

2) *Il corso medio,* chiamato anche corso *secondario* o *ginnasiale-liceale* è il primo altipiano a cui salgono molti di coloro che hanno finito e superato felicemente la pianura del corso elementare. Per una gran parte degli studenti questo sarà non un corso di transizione ed accesso, ma definitivo, per iniziare la vita e far fronte a molte delle sue esigenze. Da ciò si vede tutta l'importanza e l'aspetto interessante per la formazione della mentalità degli alunni. Sia in vista della sua funzione di transizione e scala al corso superiore, sia nella funzione che gli è propria di corredare la mente colle cognizioni indispensabili alle necessità d'ordine culturale umanistico, si deve pensare ad organizzare questo corso con molta cura e previdenza ed in questo senso dev'essere trattato dagli educatori.

Questioni dunque di grande importanza e responsabilità per chi organizza e chi imparte quest'insegnamento è, prima di tutto, la scelta e la distribuzione delle materie o *discipline* nei vari anni del corso. La lingua materna, le lingue estere, le lingue classiche, come il latino ed il greco, lo studio della letteratura, che segue e completa lo studio delle lingue, poi il gruppo delle scienze naturali, delle scienze sociali, la storia e la geografia, la matematica, riempiono già sufficientemente e densamente gli anni di questo corso, sia che si limiti ai tre

anni di scuola *media,* sia che si prolunghi per i cinque o sette e più anni del *ginnasio* abbracciando così il corso di *liceo.* Qualunque sistemazione possa prendere questo corso secondo le differenti legislazioni scolastiche, lascerà sempre un profondo solco formativo e culturale nella mente degli allievi, cosa che deciderà non solamente della loro vocazione sociale, ma soprattutto della stessa loro formazione umanistica.

Una speciale menzione merita l'*istruzione religiosa,* in questi anni un po' burrascosi della vita, perchè appunto questo corso coincide colle fasi decisive dell'età evolutiva estendendosi all'inoltrata giovinezza. Questi sono periodi non solo d'istruzione e cultura, ma di soluzione di molti problemi morali e di molte crisi di idee e di sentimenti. Ora l'istruzione religiosa rappresenta in questo tempo un elemento di prim'ordine per la formazione umanistica cristiana degli allievi e non ha valore solo di una materia o disciplina fra le altre del corso seppure è ammessa, ma dovrebbe essere la dominante e la chiave di soluzione e di controllo di tutte le altre questioni che tocchino il problema morale della vita.

Lasciamo alla Didattica la questione dei *programmi,* delle *lezioni* e dei *testi* con l'avvertenza però agli educatori che molte volte la più indovinata ed adatta organizzazione del corso secondario viene compromessa e sacrificata dall'infelice distribuzione delle materie nei programmi oppure, fuori e senza di essi, dall'imperfetto svolgimento delle lezioni, dalla scelta non accurata dei testi e degli autori. Molto ci sarebbe ancora da osservare su questo punto, ma lasciamo alla buona formazione didattica degli educatori il provvedervi.

3) *I corsi professionali.* Moltissimi allievi dopo il corso primario, salvo qualche modalità meno rilevante secondo le diverse legislazioni scolastiche, invece di continuare gli studi

nei corsi successivi, passano subito dalle carriere di studio a quelle del lavoro produttivo, nei *corsi professionali* per le arti ed i mestieri. In generale quasi tutte le professioni liberali o meccaniche hanno le loro scuole apposite, i loro corsi dove s'impartisce un insegnamento teorico-pratico adeguato. Le scuole d'avviamento al lavoro, le scuole tecniche, professionali, le scuole agrarie sono tante forme di quest'insegnamento e raccolgono ogni anno un gran numero, forse la maggior parte, della popolazione che ha frequentato le scuole primarie. Ognuno vede ciò che rappresenta per la vita degli apprendisti e non solo per la loro vita personale, ma anche per la vita sociale, per il fabbisogno industriale di una nazione, la formazione di buoni operai e di abili artisti. Vi è il gran pericolo che la prospettiva o la necessità del guadagno, dell'immediato rendimento utilitario, assorbisca e sacrifichi la buona formazione professionale. Questo pericolo esiste in seno alla famiglia, dove i parenti. necessitano dell'aiuto del piccolo operaio, lo stornano sovente dal suo corso di preparazione; esiste nelle scuole professionali stesse dove la necessità o l'attrattiva del lucro e della maggiore produzione può sacrificare parimenti la formazione del giovane operaio. Forse si dovrebbe domandare fino a qual punto il sistema attuale di lavoro nelle fabbriche, per esempio, concorra e corrisponda all'ideale di lavoro e di cultura umana, essendo essa così spezzata, frammentaria e ridotta nella cosiddetta *taylorizzazione* del lavoro, distribuzione cioè per pezzi ed esecuzione parziale di un'opera, lasciando l'operaio inabile a compierla da solo.

Ma lasciando da parte questo problema, forse non sarà nè fuori posti, nè senza reale utilità, ricordare ancora un settore del *professionalismo,* qual è appunto il *funzionalismo pubblico,* quel complesso cioè di pubblici impiegati nel quale convengono individui venuti da molti e diversi settori dell'istru-

zione e che di essa o, quel che è peggio, della formazione umana completa, hanno avuto ben poca parte. Questo inconveniente potrebbe trovare rimedio nella disposizione legale, per esempio, che riservasse l'accesso a questa professione ai meglio dotati e preparati. In pedagogia si vuole solamente trovare risonanza nell'animo degli educatori e maestri per farli avvantaggiare di ogni mezzo e modo per istillare nell'animo dei loro alunni quelle virtù morali-religiose che sono condizioni indispensabili d'onestà, d'idoneità e salvaguardia della moralità nei pubblici uffici.

4) *I corsi superiori.* Sono essi le ultime tappe della formazione scolastica propriamente detta, ultimo piano a cui salgono quelli che, per amore o per forza, percorrono tutto il curricolo degli studi. Siamo arrivati così ai confini dell'istruzione che interessa l'educazione e la pedagogia propriamente dette e dove s'impostano gli ultimi problemi della formazione dell'uomo come tale.

Quasi tutte le carriere liberali hanno la loro corrispondente *scuola superiore* di formazione che distingue e contemporaneamente prepara in modo immediato alle vocazioni e professioni.

È infatti in vista di queste professioni che sono scelti, organizzati e condotti questi corsi superiori che hanno le loro rispettive sedi nelle Falcoltà e si raccolgono nel corpo unico delle Università. La storia delle origini di queste ci direbbe già molto della loro natura, finalità e funzionamento; lasciando però il passato, forse non sarà inutile, guardando al presente, denunziare il pericolo di dispersione e di deformazione che molte Università possono offrire. Esse dovrebbero infatti realizzare la loro etimologia se non nel senso di totalità e completezza di tutta la conoscenza, almeno, e questo

è essenziale per la formazione, nel senso di armonia ed uniformità, stiamo per dire, di unificazione delle conoscenze. Ora questo non si ha quando non si può avere unità di pensiero, di opinioni, di dottrine; quando una cattedra demolisce quello che un'altra ha stabilito, quando nello stesso corso un professore nega ciò che gli altri affermano. Intanto quest'unificazione è essenziale alla formazione integrale, armonica, umanistica degli allievi. Moltissimi dissidi, tragedie intime di idee e di azione, moltissimi traviamenti nella vita sono dovuti ai contrasti profondi scatenati nell'anima dei giovani dalle lezioni contrarie e contradditorie di molte Università. Le Università Cattoliche hanno per natura questo pregio proprio del Cattolicesimo che è sintesi ed armonia di verità, di anime, di vita. Le sue scuole realizzano l'ideale universitario genuino ed hanno perciò assicurata questa virtù formativa.

Si potrebbe ancora domandare come praticamente quest'ideale si possa raggiungere e fino a qual punto sia raggiungibile. Non vogliamo ripetere questioni piuttosto di pedagogia speculativa, ma rasentando questa e discendendo alla pratica, chiamiamo l'attenzione sull'insegnamento della filosofia. Sia questo un insegnamento veramente costruttivo e non corsa sfrenata dietro agli autori ed alle loro disparate opinioni: non *storicismo* filosofico, ma insegnamento istituzionale sistematico, purchè il sistema sia quello che dev'essere e non una costruzione personale di dubbio valore e addirittura provatamente falsa. Nelle nostre Università Cattoliche possiamo essere sicuri della verità della nostra filosofia perenne, la quale ha a suo favore la conferma dei secoli, della sana ragione e della critica scientifica più accurata.

Un altro aspetto, in campo diverso, ha l'insegnamento universitario riguardo alla formazione ed alla cultura umanistica: esso, purtroppo, può offrire degli aspetti e finalità non

tutte desiderabili e ragionevoli, non tutte indirizzate alla vera formazione dell'uomo o al progresso delle scienze per il bene morale dell'umanità. Notiamo brevemente questi tre aspetti o fini degli studi universitari.

Il primo, il meno formativo e più lontano dal vero ideale universitario, è lo studio e l'intenzione di coloro che vanno all'Università in cerca di una laurea da ghermirsi in qualunque modo. Infelicemente alle volte, per condizioni di corsi e di studi, procedimenti di professori e fortuna di esami od espedienti simili riescono a carpire un diploma che non attesta affatto la vera formazione del suo possessore. Altri vanno all'Università per necessità di vita e cercano un diploma professionale che apra loro la strada ad un impiego, mediante una certa qual cultura, forse sufficiente per l'ambita posizione. Altri finalmente vi vanno per studiare davvero, per formarsi la mente, per amor della scienza e dei benefici che essa può recare alla vita ed all'umanità. Questa è vera cultura o meglio vero ideale di cultura ed a questo ideale dovrebbe forse corrispondere anche un corso, un grado, un diploma particolare diverso e superiore a quello necessario alle professioni, alle necessità strette della vita. Siano dunque bene arrivati gli universitari di vero spirito culturale umanistico: sarà in mezzo ad essi che l'educazione troverà il suo coronamento, la sua vera mèta, la sua perfezione.

§ 2° — *Condizioni e difetti dell'educazione intellettuale*

129. — Nozioni e chiarificazioni. Per una buona formazione mentale si richiede dunque un corso ben regolato di studi, ma più ancora una condotta accurata e sapiente dell'insegnante e dell'allievo. Da parte dell'uno e dell'altro possono sorgere disturbi, errori che saranno fatali a questa formazione

e che possono gettare nefasto riflesso su tutta la vita, frustrando lo scopo finale dell'educazione.

Non intendiamo ancora parlare della formazione e della condotta dell'educatore: ciò sarà argomento, a Dio piacendo, del nostro terzo volume, il secondo della pedagogia speciale. Tuttavia non sarà fuor di luogo il ricordare come quest'azione educativa sulle falcoltà conoscitive degli allievi dipenda in gran parte dalla formazione dell'educatore, soprattutto in ciò che riguarda le sue teorie o la sua scienza sulla natura e funzionamento delle facoltà e potenze conoscitive: non ogni teoria psicologica serve ugualmente all'educazione; alcune, come l'elementarista o behaviorista per esempio, indurrebbero l'educatore ad un sistema educativo falso e nocivo. Similmente non lieve danno porterebbe alla nostra causa la mancanza di conoscenza della condizione o capacità intellettuale dell'alunno. Oltre a tutto quello che abbiamo già scritto nella prima parte di questo lavoro sulla conoscenza dell'educando, ricordiamo solamente un aspetto interessante della cosiddetta *scuola nuova,* il quale, se preso nella dovuta misura, ha un senso profondo di realtà. *Dall'allievo verso il maestro:* ecco il motto che segna la direzione, la mèta dei nuovi metodi. Nuovi non sono del tutto e nuovo meno ancora è il motto suddetto: già il vecchio Quintilliano aveva scritto (3) *discat a puero magister.*

Egli certamente lo intendeva non nel senso totale ed assoluto che l'educatore debba essere ammaestrato dall'allievo, ciò che è un controsenso, ma nel senso relativo che l'educatore deve regolare la sua azione educativa dalle condizioni dell'alunno e tenendole nel dovuto conto.

---

(3) Diceva anche il Tommaseo: « Dall'allievo c'è più da prendere, che da dargli » (N. Tommaseo, *Pensieri sull'Educazione,* I, 1).

Da questa conoscenza verrà certamente l'evitare un pericolo assai frequente suscitato dall'interesse differente e divergente da quello della vera formazione degli allievi: il pericolo dei facili *avanzamenti* di classe e di anni di studi, soprattutto quando questo avanzamento è ispirato da una falsa valutazione di capacità conoscitiva. Si prende cioè facilmente la potenza d'osservazione, di percezione e più ancora di *memoria* o d'*immaginazione*, per forza e potenza d'intelletto sia come intelligenza sia come ragione. Fatta la salita, il salto di classe, ben presto resta in evidenza l'equivoco e gli sfortunati « *enfants prodiges* » cominciano molte volte a restare indietro rispetto ai loro condiscepoli che hanno seguito un corso regolare e metodico.

Si potrebbe anche ricordare la questione dei metodi d'insegnamento, la questione della disciplina scolastica, cose tutte che spettano alla didattica dell'insegnare più che a quella dell'apprendere. Questa invece offre degli spunti che conviene mettere in rilievo.

130. — Difetti degli allievi nell'imparare o nello studiare. Molti sono i difetti che può offrire il processo dell'apprendimento degli allievi e dell'educazione intellettuale in genere. Noi vogliamo solo parlare di alcuni dei principali, che compromettono l'opera formativa sia nel suo indirizzo, sia nel suo svolgersi, sia nelle sue conseguenze.

1) *Sovraccarico di idee e di conoscenze. Non multa sed multum*, già sentenziavano gli antichi: non molte cose presentate, prese, studiate allo stesso tempo, ma poche ben scelte, ben conosciute, ben approfondite. Anche i moderni che scrivono sulla formazione della mente e sullo studio in generale ripetono sempre la stessa raccomandazione. Non è possibile ad una mente, specie se non ancora ben formata, sovracca-

ricarsi di molte nozioni allo stesso tempo e prendere di tutte una conoscenza vantaggiosa, formativa.

Anche qui vige la legge del « *pluribus intentus, minor est ad singula sensus* ». Del resto al punto in cui sono arrivate oggi le scienze e gli stessi settori di una medesima scienza, non è possibile, neppure per gli stessi professori, abbracciare molti rami allo stesso tempo. A più forte ragione ciò è impossibile e sconsigliabile per gli allievi. Tanto più che questo si verifica in generale non colle materie del corso di studi, già regolate e dosate previamente e speriamo sapientemente, ma suol avvenire con studi e materie supererogatorie, prese e scelte così a capriccio. Grande inconveniente per la formazione intellettuale e per la vita.

2) *L'incostanza e l'eclettismo.* Difetto opposto, ma vicino e molto simile a questo nei suoi effetti, è senza dubbio l'*eclettismo* e l'incostanza negli studi, male che frequentemente assale le menti dei giovani. Essi, alla stessa guisa degli antichi filosofi eclettici, vanno assaggiando qua e là tutto ciò che incontrano, guidati quasi solo dall'impressione e dal gusto del momento. Non si preoccupano di questione alcuna per portarla a termine; non vanno a fondo; non arrivano neppure ad acquistare quell'enciclopedismo sano ed organico che ci dà una conoscenza ragionevole e sistematica di tutte le cose che si devono o che conviene sapere, secondo il detto di Pascal: « Giacchè non è possibile saper tutto di tutte le cose, almeno sappiamo di tutto qualche cosa ». Lo studente eclettico invece non si ferma neppure al sufficiente per afferrare questo poco organico di conoscenza, ma preoccupato del numero e della novità, passa da libro a libro, senza finirne mai alcuno, imitando malamente l'ape che va di fiore in fiore, senza però come essa saper cogliere il nettare per il suo miele, cioè per la

sua formazione intellettuale. La formazione diventa così incompleta, imperfetta, informe, cioè non sarà mai formazione.

3) *La mezza scienza.* Lasciando per brevità altre considerazioni veniamo a parlare di questo grave difetto e risultato di manchevole formazione della mente che costituisce la *mezza scienza.* Essa è il risultato quasi sempre di quell'eclettismo di cui abbiamo or ora parlato, unito a certa mediocrità di ingegno, e si può considerare forse peggiore della stessa ignoranza. Da questa mezza scienza deriva gran parte degli errori e dei dispareri di cui sono pieni persino i libri e le riviste e più ancora gran parte di quelli che formano l'argomento della conversazione di molta gente che vuole fare sfoggio di scienza ed erudizione.

Frutto di questa scienza all'ingrosso è la mancanza di serietà con cui si trattano problemi che meriterebbero più rispetto; la facilità nel giudicare uomini e cose, fatti e idee senza la dovuta preparazione e competenza. Tutto questo dà luogo a quell'infelice fioritura di saccentoni o saputelli che infestano la sedicente colta società. Così articoli di giornali, riviste, conversazioni e critiche, tutto offre un campo fertile per questi cultori della *mezza scienza,* la quale purtroppo trova gran numero di adepti soprattutto tra gli adolescenti e tra i giovani non ben formati.

Bisogna far loro rilevare che ci sono degli argomenti, dei fatti che non ammettono questa conoscenza solo da almanacco, queste informazioni desunte da articoli affrettati di giornali; dei fatti che hanno sempre bisogno di essere inquadrati nel loro ambiente storico, e spesse volte troppo complessi per essere trattati e giudicati così frammentariamente.

Da questa *mezza scienza* scaturiscono molte delle obbiezioni contro la Religione e la Storia della Chiesa; questa è

una delle cause della empietà e di molte eresie pratiche. La poca scienza allontana da Dio, ha scritto già qualcuno (4) ed a ragione, mentre la vera scienza porterà sempre alla verità, a Dio. Il vero scienziato si avvicina sempre più alla fede e non vi è nessuna verità di fede che tema gli splendori meridiani della vera scienza.

E quello che capita con la Religione può ugualmente avvenire con tutti i settori della scienza e con la semplice valutazione dei fatti più comuni della vita. Stia adunque in guardia l'educatore, non permetta che i suoi educandi s'arrestino a metà, quando si tratta di simili giudizi e di simili conoscenze. Meglio non cominciare a conoscere, meglio in questo caso l'ignoranza che la *mezza scienza.*

Art. 2° — La produzione della mente.

Parleremo brevemente di quello che chiamiamo in senso largo la *produzione della mente,* considerando come frutto e risultato dell'esercizio delle facoltà conoscitive, ciò che la mente ben formata può e deve *produrre* per la vita, per l'attuazione dei rapporti sociali che sono propri della persona umana. Tale è la produzione letteraria e scientifica in generale, tale l'uso e lo sviluppo dello stesso linguaggio.

Ora è innegabile che tutto ciò sottostà al procedimento educativo e da questo riceve la sua maggiore perfezione, il suo rendimento più abbondante ed efficace. Lasciando però alla filologia lo studio delle origini e diversità del linguaggio, alla psicologia quello del suo sviluppo nell'età evolutiva ed

(4) « Peu de science éloigne de Dieu, beaucoup en rapproche » si usa dire tra scrittori francesi. E Franc. Bacon ha scritto: « Une philosophie superficielle fait incliner vers l'athéisme, mais une philosophie plus profonde ramène à la connaissance de Dieu » (*Essais de Morale,* c. XVI).

alla didattica lo stabilire le condizioni, le regole della produzione letteraria e scientifica, noi faremo su questi argomenti brevi considerazioni strettamente pedagogiche.

§ 1° — *Il linguaggio.*

131. — Il linguaggio, le sue origini, i suoi sviluppi. Certo non spetta alla pedagogia ricercare le origini del linguaggio, cosa di cui si occupano per dovere ed ufficio i filologi, gli psicologi ed i filosofi stessi che di questo fatto naturale, universale ed indispensabile alla specie umana hanno proposto diverse spiegazioni e teorie. Alcuni, con gli evoluzionisti più spinti, lo vogliono frutto di lunga, lenta e laboriosa elaborazione per cui dal primitivo linguaggio dei segni e dei gesti, attraverso i suoni confusi del linguaggio emozionale, si giunge fino al perfezionamento del linguaggio concettuale mediante i vocaboli. Altri, coi tradizionalisti, credono il linguaggio addirittura un dono totale e perfetto del Creatore. Altri, certamente con più ragione e maggiore aderenza ad altri fatti e fattori della vita umana individuale e sociale, considerano il linguaggio un fatto primitivo sì, frutto dell'attività conoscitiva e della socialità essenziale all'essere umano, ma che ha avuto la sua elaborazione progressiva. partendo da una forma primordiale più semplice già adoperata però intenzionalmente e atta allo scopo di esprimere e comunicare le idee. In questo senso si può dire che l'uomo cominciò a parlare quando cominciò a pensare e la parola se non è condizione indispensabile del pensiero, ne è tuttavia la conseguenza più immediata e più spontanea.

Tuttavia si deve dire che l'elaborazione e l'evoluzione del linguaggio seguì il ritmo della vita sociale dell'uomo ed a misura che egli veniva a conoscere sempre nuove cose ed ela-

borava sempre nuovi concetti, il suo linguaggio aumentava e si perfezionava. Collo sviluppo della società umana, con la costituzione di centri distinti e separati di popolazioni alla stessa guisa che si formarono i nuclei sociali politici delle future città e nazioni, si formarono anche le lingue.

Questo per ricordare a larghi tratti la lunga storia del linguaggio umano senza voler discendere a particolari che non interessano direttamente l'educazione.

A questa importa di più mettere in rilievo un fatto che, pur essendo molto comune e naturale, non è tuttavia destituito di grande interesse educativo pedagogico. Vogliamo dire il fatto del *cominciare a parlare.*

Benchè tutti gli uomini parlino ed il linguaggio sia retaggio legittimo della natura umana, tuttavia l'incominciare a parlare costituisce un fatto sempre ansiosamente aspettato, principalmente dai genitori i quali desiderano sorprendere e cogliere le primizie del linguaggio dei propri figlioli.

Qualunque ritardo straordinario, qualunque difetto si vada scoprendo, tutto riempie di giusta apprensione, per la possibilità di qualche vero disturbo in questa preziosa facoltà dell'essere umano. Benchè la natura proceda con regolarità, se fattori estranei non vengono a perturbare la sua marcia, tuttavia l'azione dell'uomo può e deve aiutare la natura e questo è sempre vera educazione. L'azione dei genitori, della madre principalmente e della nutrice, è molto decisiva. Il bambino incomincierà a parlare la lingua che avrà sentito e riprodurrà, in modo imperfetto, i suoni che andrà a poco a poco ascoltando e che gli saranno ripetuti in modo insinuante. È anche difficile distinguere fin dove arrivi l'azione intuitiva, quasi diremo istintiva e dove cominci l'azione dell'intelletto e degli altri fattori esterni d'ordine sociale, ma questo meglio apparirà da quanto segue.

132. — Fattori del linguaggio. Senza voler svolgere una trattazione completa di questo punto ricorderemo appena i principali fattori o gruppi di fattori del linguaggio, dove più appare la necessità o la convenienza d'un intervento educativo e della relativa conoscenza pedagogica. Distinguiamo per maggiore chiarezza e brevità tre gruppi di fattori: i fisico-fisiologici, quelli psicologici e quelli sociali.

1) *Fattori fisico-fisiologici.* Il linguaggio umano viene elaborato nel magnifico apparato vocale, studiato e descritto in qualunque compendio di fisiologia. Esso nella sua espressione materiale altro non è che una intelligente combinazione di suoni. La produzione del suono o della *voce* umana è dunque la prima elaborazione e costituisce la prima fase del parlare. L'aria aspirata ed espirata o meglio, emessa intenzionalmente allo scopo di proferire la parola, è senza dubbio l'elemento materiale basilare del linguaggio. Dai polmoni per il condotto della laringe l'aria passa e fa vibrare le cosiddette corde vocali, producendo i suoni che modificati e integrati nella cavità faringo-boccale, dànno luogo alla voce umana. Conviene distinguere come fattore di massima importanza nella modificazione dei suoni e nella formazione delle parole quell'organo fornito di una duttilità e di un movimento straordinario che è la lingua, da cui prendono denominazione, quasi per antonomasia, le varie specie del linguaggio verbale. L'educazione fisica, in collaborazione coll'igiene, prenderà tutti i provvedimenti perchè questi organi del linguaggio e le loro parti abbiano conveniente trattamento e siano riparati da qualunque disturbo.

2) *Fattori psicologici.* I fattori psicologici del linguaggio si possono raggruppare nelle stesse fasi dell'attività psichica: la sensazione, l'emozione e la percezione intellettiva.

a) *La sensazione* in tutti i suoi aspetti ed in tutta la sua estensione, sia dei sensi esterni come dei sensi interni, entra come fattore del linguaggio perchè fornisce la materia prima delle idee e dei concetti e perciò delle parole. Essa infatti dà le immagini delle cose, sulle quali lavora l'intelletto per formare le idee di cui le parole sono la naturale espressione. Tutte le parole, anche le più astratte, hanno la loro origine almeno remota nelle sensazioni, verificandosi anche qui il *nihil in intellectu quod prius non fuerit in sensu.* Da ciò si vede l'importanza delle sensazioni come fattore prossimo o remoto delle parole e perciò di tutto il linguaggio.

b) *Le emozioni* a loro volta, nel senso di emozioni affettive coscienti, forniscono anche abbondante materiale al linguaggio. Si è arrivati a distinguere un linguaggio detto appunto *emozionale,* il quale si manifesta con molti e svariati segni, ma che ha larga e multiforme espressione anche nelle parole e negli elementi sonori di esse, suoni e vocaboli onomatopeici, che costituirebbero lo sfondo di un linguaggio quasi universale. Altri lo considerano come una fase primitiva, spontanea e naturale del linguaggio concettuale. A noi basta registrare l'apporto delle emozioni alla costituzione del linguaggio, pur senza sottoscrivere alle varie teorie formulate.

c) *La percezione intellettiva* infine provvede il materiale più prossimo alla formazione, scelta e prolazione delle parole nel linguaggio detto *concettuale* perchè è l'espressione immediata dei concetti o delle idee. Diciamo espressione, come abbiamo detto trasmissione di idee per mezzo della parola, non nel senso che le idee si trasmettono oggettivamente dall'uno all'altro: esse sono infatti di coscienza personale, inalienabile ed intrasmissibile come le emozioni e le stesse sensazioni. Ciò che si trasmette e si esprime è il *segno* di queste, ciò che si fa è un rapido processo di associazione d'una idea nuova con elementi già conosciuti ed evocati alla mente dell'interlocutore.

Questo è il grande principio della didattica e la legge stabilita e commentata da S. Tommaso nella questione conosciuta col nome di *De Magistro.* Sant'Agostino già si era posto il problema dell'*insegnare (dare, mettere il segno)* e Socrate aveva fatto di essa la base della sua *maieutica,* di cui Platone ha dato anche una prova pratica specialmente nel *Menone.*

3) *Fattori morali sociali* del linguaggio sono tutti i rapporti che l'educando ha e può avere con l'ambiente sociale, sia della società domestica o famiglia, sia della società civile na-

zionale, sia persino della società estera, internazionale, nelle escursioni, nei viaggi, nel trattare cogli stranieri.

La famiglia offre al bambino il primo e più efficace contributo per il suo linguaggio. Infatti in essa tutti parlano; parlano quelli che a lui si avvicinano e che si dilettano nel riempirgli le piccole orecchie di suoni, di domande con l'ansia indomabile di strappargli qualche prima confidenza.

Parla soprattutto la madre con un linguaggio che ha tutti gli accordi e tutte le tonalità più accette e più care al bambino e che è a lui comprensibile più che ogni altro.

È evidente che tutto questo esercita un influsso efficace sull'animo del bambino, il quale va così formando, da quel che sente, tutto il suo corredo di parole, tutta la sua ricchezza di linguaggio.

Dalla famiglia col volger del tempo egli passa a sentire l'influsso più vasto, più vario, benchè non sempre così efficace, della società civile, dell'ambiente del proprio paese. Qui entrano in gioco tutti i fattori già accennati e più ancora tutto quello che l'ambiente sociale possiede di cultura e di civiltà. I giornali, le riviste, i libri, tutta la letteratura viene a dare il suo contributo alla formazione del linguaggio, che sarà poi completato, rifinito negli esercizi propriamente scolastici, regolati dalla didattica della lingua materna e da quella delle lingue straniere.

Con queste e per mezzo di queste l'educando entra in contatto con la società estera internazionale. Questo contatto porta certamente un grande contributo anche allo sviluppo e perfezionamento del linguaggio, non nel senso di approfondimento e cultura della propria lingua, o nel senso di apprendimento di una o più lingue diverse, ma nel senso formale di perfezionamento del linguaggio come tale, che acquista allora più estensione, si allarga in nuovi orizzonti filologici e se-

mantici, nelle forme e nel senso delle parole, delle espressioni, nella ricchezza del vocabolario, nella fecondità del pensiero e nelle stesse forme dell'espressione.

Questi fatti sono constatabili ed alla portata di ognuno che voglia occuparsene e non hanno bisogno di più lunga osservazione. Quelle che abbiamo fatte restino come uno spunto offerto agli educatori, perchè sappiano valutare debitamente tutti questi elementi e fattori che devono essere tenuti in conto per una efficace e compiuta educazione del linguaggio.

133. — Fasi e tappe d'espressione del linguaggio. Accenniamo brevemente a queste diverse tappe del linguaggio, che vanno dal balbettare del bambino all'eloquenza affascinante e robusta degli oratori di grido, non in forma scientifico-psicologica, ma soprattutto come pratica pedagogica.

1) La prima tappa è dunque il *balbettare del bambino.* Fase iniziale imperfetta, ma che ha anch'essa molta ricchezza di effetti e di espressioni pur con i suoni indistinti e le parole dimezzate, dotata di vocaboli originali che tante volte perdurano nelle famiglie come ricordi graditissimi di questa fase dell'infanzia, che riempì di gioia i focolari e le anime di festa.

In mezzo a tanta poesia non manchi però la prosa opportuna e sensata dell'educatore il quale deve correggere in tempo i difetti che, se non saranno sradicati subito, potranno resistere più tardi allo sforzo cosciente dell'adulto. È l'epoca propizia per depurare la pronunzia dei bambini secondo le norme della fonetica, della prosodia e dello stesso ritmo e cadenza della frase.

2) *Linguaggio della fanciullezza.* È anch'esso ancora ingenuo e semplice. Non solo il pensiero è piano, coordinato, libero dalle subordinazioni, ma vi regna una certa povertà

di vocaboli e qualche confusione d'espressione. Alla naturale indigenza del vocabolario s'aggiunge la facilità di contentarsi di un certo numero di parole e più ancora la tendenza a generalizzare il linguaggio con parole che potremmo chiamare plurivalenti. La parola *cosa*, per esempio, in qualunque lingua e in qualunque forma gode del diritto di adattamento e di uso generico per esprimere tutti gli oggetti che entrano in rapporto coi fanciulli. Non si conformi l'educatore, sia in seno alla famiglia come in scuola, a questo vezzo di denominazioni generiche; insegni ed esiga i nomi propri di ciascun oggetto, insista, corregga. Così lo sviluppo del linguaggio si verrà realizzando secondo l'evoluzione naturale, ma sotto l'influsso salutare dell'educatore.

3) *La lettura.* Non vogliamo entrare in questioni di metodologia. È così vasta la materia e così importante che è bene lasciarla al suo posto nella didattica. Vogliamo appena mettere in rilievo l'apporto formativo della *lettura* considerata anch'essa come forma di linguaggio e in certo modo come fase di esso. Infatti il bambino che non sapeva leggere, un bel giorno, per miracolo di non si sa quale metodo globale intuitivo, comincia a leggere o meglio si sente in possesso di quest'altra ricchezza. Comincia a leggere, comincia a esprimere idee che non sono sue, sia nell'elaborazione sia nell'espressione. Comincia a parlare con la mente degli altri. Sarebbe curioso riandare con introspezione, o poter cogliere con altro mezzo l'impressione che questo fatto deve causare nella mentalità infantile. Comunque sia, il bambino comincia a leggere e leggendo ad alta voce sente un gran piacere, una specie di orgoglio, una festa nell'animo. Non è solamente la curiosità che vien soddisfatta, ma è tutto un mondo nuovo che si schiude alla visione, agli aneliti di nuove conoscenze. E co-

mincia il fanciullo a leggere, a ripetere mentalmente, e molte volte anche ad alta voce brani di giornali e pagine di riviste, soprattutto libri, libri di novelle, di avventure, di storia.

Sentiamo tutte le difficoltà che si sollevano qui a riguardo delle letture per l'infanzia, problema che ha preoccupato molti pedagogisti (5) e che ha messo anche alla prova l'abilità di molti scrittori. Ma lasciamo tutto ciò alla didattica e diciamo appena che con la lettura comincia per l'educatore una nuova fase di maggiori cure e responsabilità. Di qui innanzi egli deve fare i conti con quest'altro suo *collega* educatore: il libro. Il libro, fattore, agente di formazione o di deformazione profonda, completa. È una nuova forma di vivere degli educandi: vivere pensando ciò che altri hanno già pensato.

4) *La declamazione.* Dalla lettura che è un parlare monologato passiamo a quest'applicazione del linguaggio che è la *recitazione* o la *declamazione.* Ben presto quello che si legge viene assimilato, viene imparato a memoria. E comincia allora un'altra forma di linguaggio, di trasmissione di concetti, di parole e di composizioni letterarie ad un pubblico più o meno scelto e numeroso. Forse sarà incominciato già quest'esercizio, anche senza la lettura, con le piccole, ma tanto gra-

(5) La questione della *Letteratura per l'infanzia* e per i giovani in generale è sempre all'ordine del giorno. Non si tratta solamente, come facilmente si intravede, dell'aspetto istruttivo o divertente della lettura ma è soprattutto quello formativo morale che più preoccupa, specialmente per gli adolescenti, nei quali la sete della lettura coincide colla fase più acuta della formazione della mente. È perciò che gli educatori si sono sempre preoccupati e molto della letteratura infantile promuovendo la compilazione di libri *adatti* sotto ogni aspetto alla mente ed alla coscienza morale degli adolescenti. Basti citare più vicini a noi il *Lambruschini* (cfr. *Guida degli educatori*) e *D. Bosco* con le sue *Collane* ad uso della gioventù.

ziose declamazioni dei bambini, nelle feste o accademie, nelle adunanze di famiglia. Dopo viene l'epoca dei discorsi, preparati lungamente e penosamente, oppure improvvisati.

Stia attento l'educatore a non soffocare questa vena oratoria che ha i suoi pregi anche nei giovani educandi, ma metta in campo tutta la sua abilità e la sua autorità per equilibrare, per domare, per stabilirne l'uso retto e conveniente. Soprattutto stia attento a correggere tutti i difetti che verranno a galla, dai vari settori e fattori della loquela umana.

134. — Principali difetti del linguaggio. Come spunti pedagogici notiamo appena alcuni difetti che possono intaccare il linguaggio degli educandi e radicarvisi in maniera quasi inevitabile e refrattaria poi a qualunque sforzo.

1) I primi sono i *difetti della pronunzia* delle parole, sia delle consonanti come delle vocali, sia, in modo speciale, dei gruppi di consonanti e degli accenti. Una pronunzia distinta, perfetta, corretta è la prima cosa che si deve esigere da un giovane studente. Purtroppo non è cosa che s'impari alla buona e che si trovi molto facilmente anche tra persone istruite. Anche se si tiene conto delle differenze regionali dialettali, resta ancora largo campo d'azione all'educatore per coltivare la retta pronunzia della lingua nazionale.

Alcuni difetti sono già bollati e trattati scientificamente: tutte le forme di dislalie, per esempio, come il cosiddetto *lambdacismo* o scambio o abuso della *l*; il *rotacismo* quello della *r*, ed altri simili. (6) Ma noi vogliamo mettere in rilievo di-

(6) Qualcuno ha già avuto la pazienza di classificare questi nove diversi difetti nella pronunzia dei ragazzi: 1) *Sigmatismo*, mancanza di *s*, per es., *talla* per *stalla;* 2) *Parassigmatismo*, sostituisce l'*s*, per es., *tomaro* per *somaro;* 3) *Rotacismo*, mancanza di *r*, per es., *caettino* per *carrettino;* 4) *Gammacismo*, difetto di *c* e di *g*, per es., *atto* per *gatto;* 5) *Pararota-*

fetti più gravi, perchè frutto di negligenza e deturpazione di pronunzia come sono tutti quegli storpiamenti delle parole e delle frasi che non hanno per scusa nemmanco un difetto organico.

2) Un'altra serie di difetti consiste in tutti quegli elementi fonetici e semantici eterogenei, che si insinuano nella frase senza giustificazione di senso, nè d'espressione. Non parliamo già di quegli intercalari, quasi sempre d'origine dialettale e regionale, che infestano purtroppo la bella frase del buon linguaggio e che lungi dal renderla più espressiva, la deturpano e ne affievoliscono l'espressione, ma piuttosto di quegli strascichi di parole e di frasi, di quelle cantilene nelle cadenze, di quel biascicare le parole, insomma di tutta quella sequela di difetti così frequenti nel linguaggio incolto, e che può introdursi anche tra le persone che si dicono colte.

Grande lavoro di profilassi e di sanamento si richiede adunque dall'educatore, il quale non dovrà lasciare che si guasti e si deturpi l'uso di una lingua degna certamente di tutto il rispetto e di tutto il più affettuoso trattamento.

3) Finalmente una raccomandazione ancora per il rispetto dovuto alla lingua in ciò che si riferisce alla grammatica e specialmente alla sintassi, sia quella di reggenza sia quella di concordanza e di collocazione. Alle volte certi errori riescono ad attraversare lunghi periodi di studio, a eludere tutta una serie di sforzi dei maestri ed a spuntare ancora nelle occasioni in cui dovrebbero apparir di meno. Una frase sbagliata

---

cismo, sostituzione di *r*, per es., *cavettino* per *carrettino;* 6) *Paragrammacismo*, sostituzione di *c* e *g*, per es., *tasa* per *casa;* 7) *Betacismo*, difetto nel *b* e nel *p*, per es., *ello* per *bello;* 8) *Parabetacismo*, sostituzione di *p* per *b* e viceversa, per es., *pompone* per *bombone;* 9) *Dettacismo*, difetto di *d* e *t*, per es., *omanare* per *domandare.*

in una pubblica allocuzione, un errore in una risposta verbale ad un personaggio, una sgrammaticatura in una lettera d'importanza, in un pubblico documento, in un pubblico telegramma, sono casi che depongono molto male circa la cultura dello scrivente e accusano almeno una mancanza di sensibilità, diremmo grammaticale, che l'educazione può conferire e l'educatore deve procurare.

§ 2° — *La produzione letteraria.*

135. — La scrittura, le sue fasi, le sue forme. Il linguaggio parlato portò come conseguenza naturale il linguaggio scritto. La parola è come l'idea: è transitoria, passeggera. *Verba volant.* L'uomo però sente il bisogno di fissare, di conservare le sue idee e più ancora di comunicarle ad altri, presenti e futuri. Di qui la necessità o almeno il grande desiderio di trovare mezzo e modo adatto in altra forma di linguaggio permanente che resista alle leggi dello spazio e del tempo. *Scripta manent.*

Quest'invenzione non si è fatta aspettare. Tutti i popoli, anche i più incolti, hanno avuto una specie di linguaggio figurato, grafico, col quale fissavano il computo del tempo, distinguevano le loro cose, raffiguravano le caratteristiche delle stesse persone e a poco a poco rappresentavano le azioni ed i fatti principali della loro vita.

Sarebbe lungo riandare le diverse tappe per cui storicamente e geograficamente passò la *scrittura,* nè questo è nostro intento. Per il nostro scopo pedagogico basti su questo punto mettere in rilievo le conquiste fatte dal linguaggio scritto in ciò che esso rappresenta per la cultura, lo sviluppo e per quel perfezionamento umano, oggetto formale della pedagogia, che si dice educazione. Ora in questa linea di idee si devono ricordare i due principali stadi o fasi della scrittura:

la fase *ideografica* e la fase *fonetica*, sillabica o alfabetica.

Nella fase *ideografica* si ha la rappresentazione dell'idea in ciò che essa ha ancora di rappresentabile, ritornando cioè all'immagine da cui essa proviene. Domina anche il simbolismo che supplisce a tutto ciò che è impossibile rappresentare per sè stesso. La scrittura assiro-babilonese è di questa fase, in alcuni dei suoi elementi, un esempio classico.

Nella fase fonetica invece si ha un grande progresso ed una elaborazione geniale coll'inventare il modo di fissare, non già l'idea o l'immagine, ma la parola parlata. La scrittura consiste allora nel tracciare dei segni che rappresentino i suoni colle loro modificazioni. A principio si stesero le parole ciascuna col proprio segno, o parziale ed incompleto come nella scrittura *cuneiforme* dei Caldei, o totale e completa come in quella dei Cinesi e dei Giapponesi.

Finalmente venne la scrittura *alfabetica* che sembra aver avuto origine nell'Egitto, ma che certo fu portata dai Fenici quasi alla perfezione attuale. Inventati i singoli segni per ogni suono o modificazione di suono, si costituì l'alfabeto che più o meno numeroso e con forme varianti si sparse per tutto il mondo civilizzato, rappresentando una delle invenzioni più proficue dell'intelligenza dell'uomo a servizio diretto ed immediato di questa stessa intelligenza.

Oggi la nostra cultura beneficia di quest'invenzione e le ore e gli sforzi impiegati dai maestri ad insegnare e dagli scolari nell'imparare a leggere ed a scrivere, non compensano di certo nè il merito della scoperta nè i vantaggi dell'utilizzazione.

136. — Principali usi sociali della scrittura. Molti e svariati sono gli usi che si fanno nelle società civili della scrittura. Noi ricordiamo solamente quelli che più interessano

alla buona formazione degli educandi e che hanno più stretto rapporto con il loro perfezionamento. Tra questi:

1) *Gli scritti ad uso privato personale.* Inventata la scrittura, essa servì anzitutto ad uso sociale, cioè a servizio di altri, nei rapporti vicendevoli, specialmente per contratti commerciali. Ma l'uso di cui specialmente ci vogliamo ora occupare è l'uso privato personale.

Questo vogliamo sia inculcato pedagogicamente ai nostri educandi. S'insista cioè perchè essi fissino sulla carta i loro pensieri, le loro principali risoluzioni; prendano nota dei fatti principali, più importanti della loro vita, delle date che devono essere conservate. Non facciano tanto affidamento sulla loro memoria, ma si affidino piuttosto a questa memoria artificiale che è la scrittura. Abbiano per questo un libretto, un registro personale privato, su cui scrivere, annotare, registrare quanto vogliono.

Non arriviamo a consigliare una vera *cronaca* o *diario personale* — benchè per uso personale e privato non vediamo perchè debba sconsigliarsi — ma insistiamo sull'aspetto formativo di queste note scritte, perchè fissano l'attenzione, perchè invitano a ripensare, a valutare i fatti principali, gli avvenimenti più importanti della vita, magari a registrare le impressioni del momento, impressioni che sarà forse utile ricordare più tardi. S'imprime poi un senso d'ordine, di serietà alla vita, una coerenza del presente col passato, col tener conto di quello che si è fatto e che si è promesso. Insomma, è tutta una serie d'impressioni e d'idee che passano alla storia, sia pure in questo senso ristretto della propria persona e personalità.

2) *Le lettere, la corrispondenza privata.* Più che le annotazioni private, le lettere e la corrispondenza epistolare, hanno

un rapporto più intimo e più vasto con la personalità di ciascuno. Sono anche questi prodotti dell'umano ingegno: portano ovunque la marca di fabbrica. Dicono che quando Ovidio era esiliato nel Ponto, un amico cercava un suo ritratto per tener sempre vivo il suo ricordo. Egli sapendolo gl'inviò alcuni versi dicendo: *Carmina sunt maior imago mei,* questi versi sono il mio miglior ritratto. Di molte lettere private si può dire lo stesso: esse sono il nostro miglior ritratto; abbiamo visto perciò quale funzione esse abbiano nel processo della conoscenza degli educandi.

Ritorniamo all'argomento per raccomandare piuttosto che siano ben fatte, ben curate, ben scritte e valutate. Questo fa parte di una buona educazione. I grandi pedagogisti ed educatori hanno dato molta importanza alla questione della corrispondenza epistolare. Così il Lambruschini, così il nostro Don Bosco, il quale in mezzo alle sue mille occupazioni, trovava tempo per scrivere delle regole per la buona corrispondenza epistolare dei suoi giovani e più ancora tempo per scrivere, rispondendo a tutte le lettere che riceveva dai giovani, mostrando col suo esempio quanta importanza annettesse a questo mezzo di comunicazione. Infatti la carta è disposta a ricevere tutte le confidenze e a ricordarci e riprodurci poi tutto ciò che in un momento forse di tedio o di euforia le abbiamo affidato. Ci riproduce fedelmente anche ciò che non abbiamo fissato come norme e come risoluzioni, piani d'azione e di vita stesi in tempo di riflessione, di calma e di saggezza. Le lettere più di ogni altro scritto, son soggette a queste leggi ed a questi differenti stati d'animo. Siano dunque ben valutate, ben curate, ben utilizzate. L'educatore faccia entrare i suoi allievi in questa linea di idee ed avrà certamente fatto molto anche per la loro formazione morale.

3) *Gli altri scritti scolastici e letterari.* Molti sono i motivi e le occasioni che hanno gli educandi, principalmente i collegiali, per scrivere, non solo le lettere, ma altre produzioni di vario genere e con finalità diverse. Fra tutte spiccano quelle d'uso e di scopo scolastico. Anche in questi scritti, dove i loro autori non vedono altro che un mezzo di liberarsi da un ingrato dovere di scuola, l'educatore deve vedere tutta una serie di problemi più profondi, più significativi e più impegnativi. Non è infatti tutta la capacità mentale che più o meno si va oggettivando in queste produzioni che diventano misura e criterio di giudizio, ma è anche tutta la vita morale del ragazzo che si va manifestando in questi scritti, siano essi componimenti scolastici d'indole morale, siano semplici o complicate questioni e problemi scientifici. Anche in un lavoro di matematica si rivela l'uomo, come di Pascal poterono dire i suoi contemporanei.

E quando passato il periodo della prova e dei banchi di scuola, il giovane, appunto perchè li ha passati, comincia a produrre per il pubblico, scrivendo come suol avvenire, in giornali, riviste e persino azzardandosi a pubblicare qualche volume in prosa o in versi, allora lo scritto allarga la sfera della sua azione e perciò allarga anche quella della responsabilità. Felice il novello scrittore e più felici i lettori, se dai banchi della scuola o meglio ancora dalla parola, dall'esempio dell'educatore, l'alunno, futuro letterato, ha sentito, imparato le norme, i canoni della moralità di tutti gli scritti che si destinano al pubblico. Questo l'educatore lo può fare, lo deve fare, incominciando ben presto. Insegni, esiga fin dai primi componimenti, il rispetto alla *verità* delle cose narrate, raffigurate, valutate; abitui i suoi piccoli scrittori, letterati in embrione, a rispettare l'oggettività delle cose; li educhi al senso del reale, del vero; alla sensibilità dell'esat-

tezza, della precisione; all'avversione, all'esagerazione, alla finzione, all'inganno. Questo sano realismo, non significa che si debba dire o scrivere a puntino tutto ciò che si vede, che si ode o che si fa. Ci sono purtroppo cose e azioni che non son fatte per passare allo scritto: devono passare col cattivo vento che le ha portate, poichè *scripta manent*, gli scritti restano anche per levarsi contro il loro autore, per essere condannati insieme a lui: *Galeotto fu il libro e chi lo scrisse.* (7)

Tutto questo sarebbe evitato se la scrittura potesse sempre continuare a realizzare ciò per cui è stata inventata: servire all'umanità: fissare, trasmettere, propagare quel tanto di bene, quelle ricchezze di umanesimo, di grandezze umane che ciascuno ha potuto conquistare: la verità di un teorema, la saggezza di una sentenza, la bellezza di una figura; il patrimonio di scienza delle generazioni che già furono, l'esperienza morale dei sapienti che già vissero, i messaggi divini dei profeti di Dio. Conformarsi a tutto questo è appunto fine dell'educazione. La personalità dell'educando dagli stessi scritti riceve così i salutari influssi per la sua migliore formazione e fa germogliare i semi di una nuova fioritura di buone azioni e di vita buona, alla luce della ragione, negli splendori della fede.

137. — Bibliografia.

AGAZZI ROSA — *La lingua parlata* - « La Scuola », Brescia, 1938.
BAUDIN E. — *Corso di Psicologia* - Trad. di G. Lorenzini, Edit. Fior. 1947.
BORSI UMBERTO — *Il compito dell'università nella preparazione dei pubblici amministratori* - in « Gli Annuali dell'Università d'Italia » n. 1.
CALÒ GIOVANNI — *Letteratura infantile e biblioteche autonome per ragazzi* - in « Supplemento pedagogico » Serie 9, n. 1, 1942.

(7) *Inf.* V, 137.

CARLINI ARMANDO — *Avviamento allo studio della Filosofia* - Catania, 1914.
CHARMOT FRANC. S. J. — *La tête bien faite* - Paris, Spes.
DECROLY OVIDIO — *Comment l'enfant arrive à parler* - P.E.S., Liège.
DECROLY OVIDIO — *Le développement du langage parlé chez l'enfant* - P.E.S., Liège.
DE LA HARPE JEAN — *La préparation à l'enseignement secondaire* - « Annuaire de l'instruction publique en Suisse ».
DE LA VAISSIÈRE — *Elements de Psycologie Expérimentale* - Paris, Beauchesne, 1927.
DÉVAUD EUGÈNE — *Lire, parler, rédiger* - Fribourg, Librairie Universitaire.
DIMNET ERNEST — *L'art de penser* - Paris, Grasset.
DUPANLOUP FÉLIX — *De la haute éducation intellectuelle* - Douniol, Paris.
FARGUES MARIA — *La rédaction chez les petits* - Edit. du Cerf, Juvisy.
FLORY JEAN — *Simples conseils pour étudier* - Paris, Spes.
FONCK LEOPOLD — *Metodo del lavoro intellettuale* - Trad. Roma, Pustet, 1909.
GENTILE GIOVANNI — *La nuova scuola media* - Vallecchi, Firenze, 1925.
HEYDE I. E. — *Technik des Wissenschaftlichen Arbeitens* - Berlin, 1941.
IBANEZ MARTIN JOSÉ — *Hacia un renacimiento de los studios ecclesiásticos* - In « Atenas », Enero, 1942, n. 107.
JAMES WILLIAM — *Princìpi di Psicologia* - Milano, 1909.
JAMES WILLIAM — *Causeries Pédagogiques* - Payot, Paris.
LOGNON O. — *Orientation professionnelle* - Liège, 1942.
MAYER E. —*Forme d'insegnamento* - in « Guida dell'educatore », Anno II,
MAYO E. — *Lezioni sugli oggetti* - Paravia, Torino, 1939.
MAZZA MARIO — *Scrivere, leggere, esprimersi* - « La Scuola », Brescia.
MEYLAN L. — *Les Humanités et la personne* - Derchaux Niestlé Neuchatel, 1939.
MILLOT ALBERT — *Psychologie, Education* - Edit. J. Vrin, 1931.
LAMBRUSCHINI R. — *Il lavoro nell'educazione* - Istruzione in « Guida dell'educatore » vol. II, Anno 1837, pag. 19.
LAMBRUSCHINI R. — *Letture per fanciulli - Idem* n. 3-4, 1836, pag. 101.
PAYOT JULES — *Il lavoro intellettuale e la volontà* - Trad. di G. Amodeo, Edit. Remo Sandron, 1924.
PEMARTIN Don JOSÉ — *Las Universidades Católicas y la cultura nacional* - Conferéncia en la X Semana de Education Nacional de Madrid, 1942, In « Atenas » n. 117-118, 1942.
POLIT AURELIO SPINOSA S. J. — *Importáncia de la litteratura en la educación nacional* - In « Atenas » n. 130, Febbraio 1942.
PORINIOT L. — *La Composition française à l'école active* - Lamartin, Bruxelles, 1929.

RIBOULET L. — *Conseils sur le travail intellectuel* - Vitte, Paris, 1928.
SERTILLANGES A. D. — *La vie intellectuelle* - Edit. Revue de Jeunes, Desclée, Paris.
TIBERGHIEN P. — *Comment se cultiver* - Secret. J.E.C., Paris, 1937.
TOTH TIHAMER — *La formazione del Giovane* - Cap. IV, Educazione Intellettuale, Lib. Emiliana, Venezia.
X. X. — *Cultura generale e formazione educativa* - in « Civiltà Cattolica » n. 3, pag. 3 e ss., 1938.

SEZIONE TERZA.

EDUCAZIONE MORALE

« La perfezione morale consiste nell'innalzarsi al disopra delle debolezze della natura... per rendere l'anima padrona del corpo ».

PLATONE.

« L'anima dell'educazione è l'educazione dell'anima ».

Fr. CHARMOT.

« Morale senza religione è splendido edificio poggiato sull'arena; religione senza morale è sterile e smodato misticismo ».

G. ALLIEVO, *Studi Pedagogici*, Capo III.

1) *Concetto e finalità del problema.* Una volta studiato il problema della vita e dello sviluppo fisico dell'uomo ed il problema particolare della conoscenza, si presenta *il problema dell'azione in generale*, intendendo con questa denominazione ogni atto umano cosciente e libero e tutta la serie degli atti umani che costituiscono la vita morale.

È evidente che tutta la vita umana, come tale, appare come una serie ininterrotta, più o meno lunga, di atti innumerevoli distinti per forma, funzione e finalità, benchè perfettamente collegati ed a volte difficilmente separabili nei loro elementi costitutivi e nei loro limiti fisici e psichici.

Di tutti questi atti e di ciascuno di essi ci interessa, nella presente trattazione, l'aspetto pedagogico e cioè evolutivo-for-

mativo, di modo che, supponendo frequenti volte e richiamando alla memoria gli elementi fisici psichici costitutivi dei medesimi, noi ci preoccupiamo soprattutto di cercare gli aspetti che più interessano la vita umana in ciò che essi esprimono di valore per la persona, per le sue gravi responsabilità, per i suoi destini temporali ed eterni. Trovati ed individuati questi, cercheremo le vie, i mezzi ed i procedimenti più opportuni e perciò più indicati all'educatore perchè questi possa attuare presso gli educandi l'azione sua di aiuto per l'acquisto della piena e possibilmente più perfetta personalità.

Viene da sè dunque presupporre risolti ed accertati vari problemi preliminari riguardanti i fattori costitutivi fisici, psichici nonchè i princìpi filosofici metafisici e morali, e, perchè facciamo educazione cattolica, non ci potranno sfuggire gli elementi religiosi soprannaturali che ci vengono dati a conoscere dalla Rivelazione e ci sono somministrati dalla Chiesa. È evidente che senza l'appoggio di queste verità fondamentali sarebbe impossibile ottenere una visione organica e scientifica della vita e dell'azione umana e meno ancora proporre un sistema scientifico di educazione.

2) *Estensione.* Il problema dell'azione umana assume così una grande estensione ed una complessità singolare, di modo che si può dire il problema centrale e più importante della pedagogia pratica. Esso abbraccia tutti gli atti della vita in ciò che questa ha di più nobile ed impegnativo, dove l'uomo afferma la sua distinzione, elevatezza e superiorità sopra tutti gli altri esseri ed impegna allo stesso tempo tutte le potenze e tutte le risorse del composto umano.

Esso infatti comprende tutti i fattori e tutte le fasi dell'azione umana nonchè tutta la sua impostazione nel quadro generale della vita.

Come fattori racchiude l'apporto di tutte *le potenze* sia del corpo che dell'anima raccogliendole nelle tre correnti d'attività che influiscono immediatamente e direttamente sull'azione: cioè gli *affetti,* le *idee,* le *volizioni.*

Questi apporti sono diretti in ultima analisi al giudizio pratico della *coscienza* come contributo della conoscenza sensitivo-intellettiva, al *sentimento morale* con cui l'azione viene compiuta, e finalmente all'*atto volitivo,* come espressione della volontà.

Anche se si possono proporre altre distinzioni, teorie e classificazioni diverse da questa, resta però verificato che in ogni azione v'è e vi dev'essere sempre la partecipazione dell'attività umana sotto l'aspetto di conoscenza, di affettività e di volizione. Ora tutto questo interessa la pedagogia perchè fattore di vita morale, ed ha bisogno di essere diretto, di essere sottoposto a princìpi etici generali ricevendo così dall'agente umano la sua forma definitiva di responsabilità.

Come impostazione nel quadro generale della vita, l'azione umana una volta completa e compiuta, ripetendosi esprimerà sempre una forma speciale di condursi della persona, una maniera più o meno tutta propria di vedere le cose e di regolarsi nei vari rapporti sociali. Questa forma, quest'espressione personale di agire e di vivere è quello che determinerà il *carattere,* risultato appunto di tutto lo psichismo personale. Esso a sua volta raccoglie tutto l'apporto ereditario e acquisito dell'individuo sia riguardo ai suoi costitutivi fisiologici, sia riguardo al suo temperamento, alla sua prima educazione e agli influssi dell'ambiente.

Il carattere trova così nell'azione umana la sua espressione più diretta ed immediata e a sua volta questa azione dev'essere studiata, giudicata e regolata pedagogicamente appunto in funzione del carattere personale di ciascuno.

Ma il carattere non esaurisce ancora tutta la portata della moralità ricercata nella persona umana; il carattere di ciascuno è una forma della sua *personalità,* la quale è la stessa persona umana immessa nella trama dei suoi rapporti morali, dei suoi obblighi personali, individuali e sociali in tutta la loro estensione di tempo e di spazio, nel piano naturale e soprannaturale della vita, riguardo alla sua vocazione sociale ed ai suoi destini eterni.

La personalità così concepita, come è stata la mèta del problema pedagogico, diventa in tal modo l'ultimo aspetto del problema dell'azione umana che dev'essere trattato dall'educatore. Felice sarà colui che potrà dire di avere alla prova dei fatti e della vita dei suoi educandi, raggiunto la mèta tanto ambita di dare alla società uomini che siano veramente tali per la loro *coscienza,* per il loro *cuore,* per la loro *volontà,* per il loro *carattere,* per la loro *personalità.*

Aggiungeremo un capitolo su alcuni problemi particolari che per la loro importanza meritano speciale approfondimento.

3) *Importanza.* L'importanza di questo problema è così manifesta che dispenserebbe da qualunque prova. Basta pensare all'oggetto, alla portata di esso e a ciò che l'azione umana rappresenta nella vita e nella società dove i suoi effetti si fanno sentire più che la voce e la forza di tutti gli elementi più indomiti della natura.

a) Importanza per l'*atto umano* in sè stesso come unità ed espressione singolare dell'attività più nobile e più doverosa di tutto il dinamismo umano e delle potenze messe a suo servizio. Questa ricchezza di forze e di effetti può essere compromessa appunto dal difetto di formazione.

b) Importanza per *tutta la vita* di ciascuno che è la risultante di tutte le azioni e dei rapporti con quella degli altri e coll'ambiente, il quale a sua volta, in gran parte, è frutto dell'azione umana.

c) Importanza *per la vita sociale* che dipende da quella dei singoli individui e nella quale essi riflettono le loro esigenze ricevendone a loro volta stimoli e orientamenti.

d) Importanza finalmente per i *destini umani terreni ed ultraterreni*, naturali e soprannaturali, temporanei ed eterni. Tutto parte da questo punto di riferimento: l'atto umano che deve attuare il grande disegno di Dio Creatore e Signore di tutte le cose, espressione del suo infinito potere, della sua infinita sapienza, del suo infinito amore.

La nostra trattazione comprenderà dunque i seguenti capitoli: I. — Formazione della coscienza morale; II. — Formazione del cuore; III. — Formazione della volontà; IV. — Formazione del carattere; V. — Formazione della personalità; VI. — Problemi particolari della vita morale e precisamente: 1) Il problema religioso naturale e soprannaturale; 2) Il problema estetico; 3) Il problema della libertà; 4) Il problema della purezza e crisi dell'adolescenza; 5) Il problema della vocazione e dell'orientamento professionale.

CAPITOLO PRIMO

FORMAZIONE DELLA COSCIENZA MORALE

« Formare la coscienza significa che l'uomo affini la sua sensibilità per comprendere a pieno e nelle loro sfumature le esigenze morali ».

R. GUARDINI, *La Coscienza* c. I.

Iniziamo con questo capitolo il problema dell'azione umana dal punto di vista pedagogico educativo, che ci dà la chiave, la natura, l'estensione e l'orientamento di tutta la trattazione che si presenta in tal modo diversa da una trattazione meramente psicologica, filosofica oppure teologica. Prendiamo l'azione umana globale, come si riscontra nella realtà della vita, dove non si trova mai puro pensiero senz'affetto e senza attività, nè si trova affetto senza pensiero, nè attività che non sia dettata da un pensiero ed accompagnata da un affetto.

Tutto nell'uomo è globale, anzi per azione umana perfetta intendiamo quella che viene compiuta alla luce dell'intelletto, al calore dell'affetto e per impulso della volontà.

Data l'importanza dell'azione umana in tutta la vita e data la diversità di elementi che la costituiscono cercheremo di dare in questo primo articolo un'idea chiara e completa di ciò che si deve intendere per *coscienza morale* nell'azione umana.

Art. 1° — La coscienza morale.

Il concorso della conoscenza sul da farsi è caratteristica e privilegio dell'atto umano, il quale per questo motivo si distingue dall'atto meccanico e dall'atto istintivo, i quali benchè suppongano una certa conoscenza da parte dell'agente, tuttavia non saranno mai *coscienti,* mai conosciuti cioè nel loro rapporto di valutazione riguardo alla persona che agisce, alle circostanze ambientali e al fine.

Affinchè meglio apparisca l'intervento della conoscenza nelle azioni umane vedremo, con preoccupazione pedagogica, di tale conoscenza o *coscienza,* la natura. la funzione, le deviazioni, la perfezione.

§ 1° — *La natura della coscienza morale.*

138. — La parola coscienza ha significati diversi non solamente secondo che la si prenda in senso psicologico, filosofico o teologico, ma secondo le stesse teorie filosofiche o psicologiche che si seguono. Si arriva così da un senso lato e complessivo di coscienza, come equivalente di *persona, personalità,* al senso più ristretto di semplice *percezione* psichica di una sensazione, di un atto, di una cosa o oggetto esterno.

Il senso che ha qui la parola coscienza è precisamente ristretto a quell'atto della mente che prende conoscenza, consapevolezza, *coscienza* di una cosa, di un'azione da farsi o già fatta; è un *giudizio pratico,* cioè diretto all'azione, per determinarla, per ripensarla e valutarla; è una funzione dell'intelletto, riguardo all'azione. (1)

Si distingue da quella che si chiama *coscienza psicologica*

(1) « Conscientia nihil aliud est quam applicatio scientiae ad aliquem actum ». Cfr. *S. Th.,* I^{a}, q. 79, a. 13 c; I^{a}-II^{ae}, q. 29, a. 5 c.

sia in senso filosofico speculativo come in senso sperimentale; non riguarda solamente la vita conoscitiva, ma anche la vita attiva, perchè appunto si riporta subito all'azione fatta o da farsi. Non è dunque una sensazione divenuta cosciente, non è un semplice constatare, verificare, registrare il fenomeno avvenuto magari in altre regioni dello psichismo umano, frutto di altre facoltà o potenze, ma è un semplice atto o meglio una funzione dello stesso intelletto che valuta, giudica l'azione da farsi o già fatta.

È dunque *coscienza morale* e non solo psicologica (ciò che in altre lingue ha parola distinta come *consciousness, Bewustsein*), ordinata all'azione e presa in funzione ed a servizio di essa. Si può dunque definire, come si fa di solito nei manuali di filosofia e di morale «un giudizio pratico dell'intelletto in ordine all'azione». (2)

139. — Elementi costituenti la coscienza morale. Da questo concetto risultano vari elementi di somma importanza che entrano a costituire la *coscienza morale:*

1) Anzitutto la stessa *legge morale,* naturale o positiva, divina o umana, conosciuta dalla persona che agisce, in forma d'imposizione o di divieto, nelle sue principali determinazioni o precetti, già applicata alle varie categorie di azioni, come si ha per esempio nelle leggi positive divine, ecclesiastiche e civili. L'articolo della legge, il comandamento balza così chiaro e netto nella mente di chi deve agire per imporre o per proibire l'azione.

2) In secondo luogo viene la conoscenza dell'*azione da farsi* o *già fatta* come compresa in quel precetto, in quell'articolo della legge morale, ossia il rapporto di quell'azione

(2) *S. Th.*, I^a, q. 82, a. 4 c.

col punto di legge morale che la riguarda, di modo che appaia chiaro che l'azione in giuoco è attinta in pieno da quel precetto.

3) Finalmente l'intelletto giudica, scopre quel *rapporto* e fa l'applicazione della legge generale al caso particolare e *dice* se questo è conforme o no alla legge e quindi se lecito o illecito. E quest'applicazione viene fatta già in modo *soggettivo personale,* come cioè di un qualcosa che riguarda *me stesso,* con cui io ho da fare, in cui perciò resta impegnata la *mia* responsabilità. Allora si dice a ragione di *aver coscienza* di ciò che si fa o si è fatto. La regola, il precetto generale fu applicato al *mio* caso particolare ed *io* ho coscienza della conformità o meno della *mia* azione colla legge morale.

Questa coscienza è dunque il giudizio pratico dell'intelletto ed il suo *verdetto* dato alla persona, la quale muoverà la volontà ad agire in conformità. Onde appare evidente il rapporto di questo fatto psichico superiore che vien detto *coscienza morale,* colla facoltà sovrana che lo emette, l'intelletto, di modo che la coscienza diviene così un atto o meglio ancora una *funzione* dell'intelletto e non già una potenza od una facoltà distinta. Distinta lo è dalla volontà, con la quale però è intimamente in rapporto, prima di tutto perchè il giudizio dell'intelletto è per l'*azione* fatta o da farsi, in secondo luogo perchè anche per giudicarsi e giudicare si richiede un atto di volontà, e ciò per l'interferenza di azione che si deve riconoscere nelle facoltà umane. Dice San Tommaso che l'intelletto muove la volontà *ut finis,* cioè facendo conoscere il fine dell'azione e così facendo esercitare su di essa l'attrattiva propria della cosa che fa vedere; allo stesso tempo esso è mosso dalla volontà *ut impulsus,* come forza, perchè ogni attività umana è motrice di tutti gli atti umani in quanto coscienti e liberi. (3)

Ma sopra l'intelletto e la volontà vi è la *persona,* la quale raccoglie e polarizza tutte le attività, secondo il detto della scuola: *Actiones sunt suppositorum.* È in fin dei conti la persona umana che conosce e giudica

(3) Cfr. per esempio Remer, *Psychologia,* n. 204, *De ultimo judicio practico,* pag. 247, Pont. Univers. Greg., Roma, 1935.

con l'intelletto, è sempre la persona umana che si muove, che agisce colla volontà. La coscienza così ha strettissimo rapporto coll'intelletto come soggetto immediato, colla volontà come termine di riferimento, colla persona come principio di operazione e di responsabilità.

§ 2° — *La funzione della coscienza morale.*

Accertata la natura della coscienza morale, vogliamo ora determinarne la *funzione,* la parte cioè che essa svolge nell'azione, nei suoi vari momenti e, per mezzo delle azioni coscienti, la parte che essa svolge nella vita. Vogliamo vedere com'essa si manifesta, quali sono le sue espressioni reali nello svolgersi dell'azione umana.

140. — Manifestazioni della coscienza morale. Queste manifestazioni rispondono ad altrettante esigenze dell'umano operare, quali:

1) *La necessità di conoscere per agire, per vivere.* È propria dell'uomo l'azione ordinata ad un fine inteso consapevolmente. Questo è il distintivo ed il pregio massimo dell'azione umana ed in ciò essa si distingue dall'azione istintiva e meccanica. Ora la conoscenza del fine e la conoscenza della possibilità di attingerlo mediante un'azione, importa la conoscenza del rapporto dell'azione come mezzo, col fine da raggiungere.

Questo appunto fa l'intelletto per mezzo della coscienza morale: conosce il fine come mèta, conosce l'azione come mezzo per raggiungerlo. Dall'accostamento di questi due fattori dell'azione umana, conoscenza di un principio generale e di un fatto particolare a cui si applica, ne consegue un altro:

2) *La necessità di giudicare, di valutare* l'azione da farsi in rapporto col principio generale per scoprirne la conve-

nienza o la discrepanza. Consiste appunto in questo la funzione della coscienza morale: cioè nella valutazione, nel giudizio di armonia o di disaccordo tra un'azione da farsi e la legge morale applicata alla persona in modo inseparabile da essa come inseparabile è la legge morale dalla natura umana, presa come radice e punto di riferimento della moralità.

3) *L'espressione di questo giudizio* si fa rapidamente nell'intimo delio stesso intelletto con un comando positivo d'imposizione o di proibizione nel momento in cui l'azione sta per accettarsi o respingersi. Non è neppure espresso in linguaggio mentale e meno ancora in linguaggio orale, ma è chiaro, netto, perfettamente comprensibile.

Questo giudizio espresso è quello che si suol chiamare la *voce della coscienza,* la voce del dovere, a cui purtroppo non sempre ubbidisce la volontà o la persona, che può agire contro il dato spontaneo o riflesso della coscienza, sostituito da un altro dato imposto sul momento e contrario alla retta ragione. Per quanto strana sembri questa teoria essa corrisponde a verità: la volontà non è mossa se non da un'idea, da un giudizio che può essere retto e conforme alla retta ragione o coscienza e può essere falso, immorale, ma aggiustato lì per lì, in funzione dell'azione, imposta allora da altri motivi che non sono quelli della coscienza e della morale. (4)

La coscienza accompagna l'azione in tutte le sue fasi, anzi si manifesta prima dell'azione, continua durante l'azione e perdura dopo l'azione. Prima dell'azione nella forma di stimolo, di giudizio pratico per agire o per omettere: durante l'azione per testificare, per ordinare e per dirigere, e dopo l'azione per approvarla nella forma della lode e della soddisfazione, o per riprovarla nella forma del rimorso.

(4) *S. Th.*, I^a, q. 79, a. 13-1.

Da queste brevi note appare la funzione della coscienza morale nelle azioni e nella vita. Se essa funziona bene, pronta, chiara e imperiosa, dà un senso di sicurezza, di certezza ed imprime un orientamento retto e morale non solo alle singole azioni, ma all'insieme di esse, a tutta la vita; se però essa funziona male, tardiva, oscura, esitante, allora le azioni saranno anch'esse incerte, esitanti o addirittura immorali e la vita tutta quanta si risentirà d'incertezze, di deviazioni e di immoralità.

§ 3° — *Le deviazioni della coscienza morale.*

Molte e gravi sono queste deviazioni, purtroppo frequenti nella vita e nelle azioni della gioventù. Da esse provengono le più gravi perversioni del senso morale e cristiano dei giovani, deviazione che poi perdurano nel restante della vita. Essendo la parte della coscienza morale decisiva per la moralità delle azioni, conviene fermarsi un po' a considerare le forme principali ed i principali difetti di tali deviazioni nelle singole azioni e nelle prime manifestazioni della vita.

141. — Deviazioni della coscienza morale nelle azioni. Le principali deviazioni o difetti della coscienza morale nelle azioni sono: 1) L'indifferenza; 2) l'incertezza; 3) l'errore e perversione abituale.

1) *L'indifferenza.* Abbiamo visto che l'intelletto nella sua funzione di coscienza morale *deve* avvertire sempre il rapporto che ha l'azione da farsi, o quella già fatta, colla legge morale corrispondente, ed emettere il suo giudizio positivo di moralità, cioè di conformità o di discrepanza. La volontà o meglio la persona del soggetto agente accetterà o no questo verdetto o magari lo farà riformare per impulso e sotto la

pressione di altri motivi anche estrinseci all'azione, ma una qualche avvertenza e giudizio preliminare ci vuole sempre.

Ora può invece succedere che l'intelletto per mezzo della coscienza non avverta nè subito nè chiaramente questo rapporto, non intraveda la legge morale, non abbia neppure la preoccupazione di essa. In questo caso abbiamo una coscienza ottusa, insensibile, *indifferente* alla moralità dell'azione. Questo purtroppo è assai frequente e guai al giovane che crescerà con una coscienza morale così apatica.

2) *L'incertezza.* Altre volte la coscienza avverte ed avverte troppo. Cioè vede parecchi aspetti morali dell'azione. Resta *incerta* a quale punto preciso di legge riferirla oppure non vede chiara nè la convenienza nè la disconvenienza dell'azione rispetto alla legge. Ciò evidentemente avviene per una certa ignoranza della legge o dell'azione. Se si avesse un'idea chiara e distinta dell'una e dell'altra il rapporto certamente apparirebbe. Si aggiunga che fattori avversi alla retta valutazione della legge e dell'azione possono aumentare quest'incertezza e confusione mentale.

Questo fatto è più frequente di quello che si possa immaginare. I giovani soprattutto, che non hanno ancora l'abito o l'esercizio della riflessione spontanea, che più risentono le impressioni forti del momento e che sono alle prese con le passioni irrompenti, presentano questo stato di coscienza incerta. Si avverte subito che il lavoro educativo dev'essere diretto a far acquistare prontezza, chiarezza di giudizio, come diremo appresso.

3) *L'errore e la perversione abituale.* Deviazione più grave si ha quando l'intelletto prende partito per una data azione e per mezzo della coscienza la giudica retta, morale e buona quando al contrario non è niente di tutto questo. È la co-

scienza erronea dei teologi moralisti. Lasciamo da parte la considerazione dell'errore vincibile od invincibile e l'obbligo di agire in conformità della coscienza anche erronea se questa non può sul momento diventare vera e retta.

Noi ci preoccupiamo qui dell'educazione della coscienza e vogliamo precisamente mettere davanti all'educatore il caso di una coscienza erronea per difetto di buona formazione. Checchè si dica della responsabilità morale dinanzi a Dio, certo è che dinanzi agli uomini che vedono e giudicano un'azione così fatta, la giudicano cattiva e ciò avrà magari delle cattive conseguenze per la vita. Questo difetto diventa più grave e con conseguenze più disastrose quando l'errore è abituale ed allora si forma una coscienza erronea continuata che trascina in errore tutta quanta la vita, così mal orientata. Il caso è più comune e frequente di quello che possa sembrare a prima vista ed importa moltissimo all'educazione.

142. — Deviazioni della coscienza nella vita. La cattiva formazione della coscienza morale riguardo alle singole azioni sovente si riflette su tutta la vita in maniera più vasta e con conseguenze più disastrose. Infatti si manifesta sotto forma: 1) Di irresponsabilità pratica, per istinto o per passione: 2) di princìpi falsi; 3) di falsi ideali.

1) *Deviazione morale abituale per istinto o per passione.* È questa una forma di deformazione della coscienza morale che si verifica quando essa non è capace di imporre alla volontà il verdetto della ragione per debolezza propria, per mancanza cioè di conoscenza chiara del dovere e delle ragioni forti che lo sostengono oppure per strapotenza degli istinti non attutiti in tempo ma coltivati forse direttamente o indirettamente fin dai primi anni quando la ragione doveva a poco a poco prendere il governo della vita, sostituendosi all'istinto.

Altre volte non è più l'istinto cieco primitivo che s'impone, ma sono già le passioni ben formate e spiccate, passioni anch'esse non domate ma favorite colle continue concessioni e cogli sfoghi più o meno coscientemente ammessi.

In ambedue i casi certo è che la coscienza viene impedita di svolgere il suo ufficio di guida, di consigliera e di arbitro delle azioni le quali allora sono dettate e dominate dagli istinti e dalle passioni. Si badi bene a questa condizione di vita di molti giovani e di adulti nei quali la coscienza se ancora esercita qualche controllo è più per retroazione di rimorsi che per impulso direttivo. Si agisce per istinto, di fa quello che impone la carne e il sangue, si perde il dominio ed il controllo della ragione: è quello che fanno i giovani, che in tutto cercano solo o quasi il piacere, il gusto, l'inclinazione della natura. Lo stesso si dica con più forte ragione dell'impero delle passioni quando cioè uno si lascia trascinare da esse e vive in funzione di una o più passioni dominanti. Anche qui non si sente più la voce della coscienza se non magari in forma di rimorso tardivo ed inefficace.

2) *Princìpi falsi.* Ecco un'altra gravissima deformazione della coscienza morale che ha conseguenze su tutta o su gran parte della vita. Un principio falso insediato nella coscienza è una sorgente attiva e perenne di azioni moralmente sbagliate, fuorviate. Questi princìpi falsi si riferiscono generalmente a questioni di interessi immediati per la vita, riguardano molte volte le stesse passioni o vizi, come l'avarizia, l'ambizione, l'orgoglio, la sensualità, l'invidia, la vendetta e tutta l'oscura caterva dei vizi chiamati appunto capitali. Si manifestano quasi sempre sotto forma più o meno mascherata, nascosta, senza mostrare tutta la loro realtà e sempre ostentando una certa quale giustificazione. Ma è certo che domi-

sano la vita o almeno gran parte delle azioni di un individuo.

Stroncare completamente queste false persuasioni è opera l'energia e tutti gli argomenti possibili, principalmente faurgente dell'educatore il quale deve usare a questo scopo tutta cendo toccar con mano, come si dice, tutte le cattive, ma necessarie conseguenze dei princìpi errati.

3) *Falsi ideali.* Alle volte si fissa nella mente del giovane un'idea che diventa ideale per la vita e guai se quest'idea non è retta, non è giusta! È la vita tutta quanta che se ne risente, la vita tutta quanta che viene orientata verso quest'ideale. Vien da dubitare che si possa prendere come ideale di vita un'idea, un divisamento cattivo, immorale. Certo che se quest'idea si presentasse chiaramente e crudamente nella sua forma immorale, difficilmente sarebbe accettata ed approvata; ma in generale queste idee sono velate, sono coinvolte con altri motivi apparentemente buoni ed allora sono più accettabili e di fatto esercitano efficacemente la loro cattiva influenza.

È questa una forma permanente di coscienza falsata nelle sue sorgenti e nei suoi più intimi e primitivi rapporti colla legge morale e colla vita. Che questa sia una realtà lo sentono tutti quanti hanno avuto esperienza di uomini e di cose e contatto colla gioventù tanto ricca ed abbondante di buoni ideali quanto facile a lasciarsi prendere e dominare da false visioni ed avvincere da apparenze di bene e di verità.

§ 4° — *La perfezione della coscienza morale.*

Veduto l'aspetto deviato e pericoloso della coscienza morale ci soffermiamo adesso un poco a considerarne la perfezione. Questa visione è sommamente proficua dal punto di vista educativo perchè metterà davanti all'educatore ciò che

egli deve ottenere dai suoi allievi in questo primo settore così importante dell'educazione morale.

143. — Forma ideale di perfezione della coscienza morale. La perfezione della coscienza morale si deve naturalmente ritrovare soprattutto nella funzione che esercita sull'azione e sulla vita umana. Ora queste manifestazioni si riducono a ciò che la coscienza compie nello svolgersi dell'azione. Si richiede perciò: 1) Perfezione nel destarsi; 2) perfezione nel conoscere la legge morale; 3) perfezione nell'applicarla, ossia nel giudicare.

1) *Perfezione nel destarsi.* Abbiamo notato come per agire bisogna prendere visione, conoscenza dell'oggetto e dell'azione da compiersi. In questa conoscenza del fine entrano in gioco tutte le risorse dell'intelletto, sia come atti sia come funzioni: atti come la percezione, il giudizio, il ragionamento; funzioni come l'intelligenza, la ragione, la memoria e la coscienza. Spetta appunto alla coscienza, come già abbiamo visto, il compito di mettere l'azione da farsi in rapporto colla legge morale sotto la quale viene a cadere di sua natura.

Può avvenire che mentre l'intelletto esercita i suoi atti e lavora come ragione o come memoria, la coscienza come tale resti assopita e non dia il suo speciale contributo: l'azione viene percepita, magari ricordata nelle sue fasi e nei suoi aspetti, ma non vi è la preoccupazione di giudicarla in rapporto alla legge morale: manca la coscienza. Ecco dunque la perfezione che si vuole in essa: la prontezza, la sensibilità morale, la precisione nel richiamare sempre l'azione al criterio di moralità, di convenienza o di discrepanza morale.

Questa perfezione, come vedremo, si può coltivare ed ottenere coll'esercizio, coll'educazione apposita.

2) *Perfezione nel conoscere.* Una volta svegliata bisogna che la coscienza conosca bene tutta l'azione anche nelle sue circostanze e conseguenze doverosamente prevedibili. Non basta infatti una conoscenza superficiale, oppure la conoscenza degli aspetti piacevoli od utilitari. Per l'ufficio della coscienza ci vuole una conoscenza profonda degli aspetti morali dell'azione, cosa ben differente ed alle volte contraria alle attrattive che essa può offrire ai sensi od alla passione. Quante volte la coscienza entra in lotta col cuore e con la stessa ragione!

È risaputo come la moralità d'un'azione si trova non solo nell'oggetto, ma anche nel fine e nelle circostanze. La coscienza dunque che deve proferire il suo giudizio di moralità deve necessariamente vagliare e valutare anche questi aspetti più profondi dell'azione.

3) *Perfezione nel giudicare.* La conoscenza pura e semplice non basta. Si richiede il giudizio ossia il confronto tra l'azione conosciuta in tutti i suoi rapporti di moralità ed il canone, la regola o legge corrispondente. Da questo confronto nasce il giudizio. Ma anche qui ci vuole prontezza, precisione e senso morale, criterio giusto senza larghezze nè strettezze eccessive.

Sensibilità nel destarsi, esattezza e completezza nel conoscere e finalmente precisione e rettitudine nel giudicare: ecco l'ideale di perfezione di una coscienza morale. Parecchi sono i fattori che producono questo stato ideale di coscienza, ma è certo che alla parte o apporto della natura molto aggiunge l'educazione.

144. — Possibilità di perfezione della coscienza morale. Che questa perfezione sia possibile ce lo dimostrano l'e-

sperienza e l'osservazione giornaliera. Infatti si notano coscienze assai perfette 1) per opera spontanea di natura; 2) per effetto di sforzo; 3) per effetto di educazione.

1) *Perfezione posseduta per opera spontanea della natura.* Non occorre lunga indagine per scoprire anche tra i giovani, e forse precisamente perchè giovani, coscienze così sensibili e delicate che hanno la misura giusta e precisa della bontà e della malizia delle cose, quasi per istinto anche quando non arrivino a darsi conto del perchè della bontà o della malizia di esse. Ma la intravedono, la sentono e questo basta per giudicare e giudicare con precisione. Di questo ci dànno magnifico esempio molti giovani di coscienza retta e timorata.

2) *Perfezione per effetto di sforzi.* Altre volte anche se per natura non si è sortita una coscienza così sensibile e retta, non appena conosciuta la necessità di questa sensibilità e di questa rettitudine si fanno sforzi per ottenerla conseguendosi ottimi risultati, come conferma l'esperienza. Questi sforzi sono fatti nel senso di un'istruzione conveniente circa il bene e il male; sono più ancora sforzi di padronanza su se stessi e di coerenza di azione colle idee che si hanno. Giovani e adulti si sforzano di essere se stessi, di avere cioè un carattere, una personalità, e tutto questo comincia da una buona coscienza morale, da buoni princìpi, da buone convinzioni.

3) *Perfezione per frutto di educazione.* Questi sforzi ottengono migliori risultati quando vengono fatti sistematicamente per opera educativa. Anzi dalla coscienza morale deve cominciare l'opera della formazione morale dell'educando, essendo cosa risaputa che le convinzioni influiscono in maniera molto decisiva sulle azioni. L'opera della formazione della coscienza è una delle principali dell'educazione e nessun'altra formazione apporterebbe risultati veramente proficui se non

si potesse incominciare da questo settore più intimo della personalità del giovane. Di essa parleremo appositamente nella seconda parte di questa trattazione.

Ci preme però in ultimo osservare che la coscienza morale non è un elemento di funzionamento sicuro come si desidererebbe. Sembra anzi una delle conseguenze più gravi del disordine avvenuto nella natura umana dopo il peccato originale, che appunto questa coscienza morale chiamata da Origene « *spiritus corrector et paedagogus animae* » non sia infallibile, che anzi sia facilmente soggetta ad errore. Essa può sbagliare e non ci dà sempre la sentenza giusta e retta; spetta appunto all'educazione diminuire le possibilità d'inganno, l'estensione degli errori, di modo che la coscienza educata, correggendo la natura ove sia d'uopo, serva realmente di correttivo all'anima e compia con essa l'ufficio di educatore e pedagogo.

Art. 2° — La formazione della coscienza morale.

Richiamati alla mente i princìpi e la teoria riguardante la coscienza morale, ci rivolgiamo all'aspetto propriamente pedagogico o educativo del problema. È questa la parte più interessante della trattazione, la meno conosciuta, diciamolo pure, anche nei trattati di pedagogia e di educazione. Si parla molto di coscienza in senso filosofico, psicologico e morale, ma la vera formazione di essa, e soprattutto la metodologia di questa formazione è materia assai deficiente nei libri.

Con questa preoccupazione e col proposito di essere pratici, esatti e chiari, esporremo nei seguenti tre paragrafi: 1) L'opera stessa della formazione della coscienza morale; 2) i mezzi pratici ed efficaci di questa formazione; 3) il metodo o il procedimento da adottarsi.

§ 1° — *L'opera della formazione della coscienza morale.*

L'opera di formazione della coscienza morale si svolge cogli stessi elementi costitutivi della coscienza medesima. Ora questi elementi già trovati ed individuati, sono: 1) La conoscenza della legge morale in generale e nelle sue principali necessarie applicazioni; 2) l'applicazione attuale, oggettiva al caso personale, soggettivo nell'azione che si sta per fare; 3) il giudizio pratico del rapporto di convenienza o di discrepanza di questa azione con la morale.

145. — Conoscenza della legge morale. Far conoscere sufficientemente all'educando la legge morale in tutta la sua portata e nelle sue principali applicazioni. Mostrare la funzione di questa legge nelle azioni e nella vita individuale e sociale in modo chiaro, pratico, determinato con osservazioni concrete aderenti alla vita. Perciò deve far vedere la legge morale:

a) Come ordinamento generale delle cose della vita umana individuale e sociale, come regolamento morale a cui tutti gli uomini si devono conformare se vogliono vivere da uomini, provvedere al loro proprio bene a quello degli altri. Si mostri come da quest'ordinamento dipendano il benessere, la pace sociale e come dalle trasgressioni di questa legge morale dipendano tutti i guai, tutte le disgrazie, i delitti, i disagi sociali ed individuali. Non occorre dire agli educatori quale sia in concreto questa legge morale: sono i postulati della stessa natura e coscienza umana, sono positivamente i comandamenti di Dio, sono le leggi positive umane, giuste e riconosciute da tutti e dappertutto come tali; sono i precetti della Chiesa e gli obblighi del proprio stato. È materia assai conosciuta e solo messa in dubbio da chi ha perduto il senso della moralità della vita.

b) Bisogna far conoscere tutto questo nel suo carattere di *assoluta obbligatorietà*, come leggi che obbligano tutti e che sono superiori alla volontà degli uomini, ma imposte dalla volontà di Dio Creatore e Si-

gnore di ogni cosa. Mancando questo carattere di assoluta obbligatorietà la legge non ha più valore pratico e la conoscenza diviene essa stessa inutile ed inefficace.

c) Bisogna far vedere e toccare con mano che ogni azione umana sottostà a questa legge e che nulla può fare l'uomo come tale, cioè cosciente e libero, che non sia soggetto all'imperativo di questa legge. Ciò nelle singole azioni come in tutta la vita, per ogni individuo di qualunque categoria e rango sociale.

146. — Conoscenza attuale dell'azione. In secondo luogo deve l'educatore richiamare l'educando al senso della realtà oggettiva e soggettiva della vita e delle azioni individuali.

Deve dire cioè che questa legge morale non è una bella teoria offerta allo studio di coloro che vogliono occuparsi di essa, ma è una norma pratica che fa per ciascuno di noi e per tutti ugualmente e imprescindibilmente. Perciò ad ogni momento dev'essere presente alla mente ed ogni azione dev'essere assoggettata coscientemente al suo controllo. Quindi bisogna sempre:

a) Aver coscienza, consapevolezza di ciò che si è per fare, che si sta facendo e che si è fatto, non lasciandosi trascinare da indifferenza morale. Ciascuno consideri le sue azioni e le misuri nella loro realtà oggettiva, nelle loro circostanze e nelle intenzioni che le guidano ed ispirano.

b) Sottomettere ogni azione al criterio di moralità e considerarla così nella luce della ragione fatta appunto coscienza e questo sia un fatto così abituale da formare una vera necessità, di modo che nessuna azione sfugga a questo controllo della ragione, abitualmente, virtualmente. È chiaro che ciò è questione di abitudine: la coscienza una volta formata, agisce rapidamente in meno tempo e con meno sforzo di quanto si può supporre.

147. — Controllo delle azioni. L'educatore deve ancora esercitare la mente dell'educando al giudizio pratico della coscienza sulle proprie azioni:

a) per vedere in quale rapporto stia l'azione colla legge morale, se le sia conforme o no, e perciò se sia lecita o illecita, appurando bene le circostanze e misurando le conseguenze prevedibili e necessarie dell'azione;

b) e se dopo si è seguito il verdetto della coscienza o se non si è agito appunto contro questo verdetto aggiustando per il momento le cose in modo che sembrasse lecito quello che era illecito.

Questi gli esercizi da farsi. Passiamo ora ad indicare i mezzi opportuni per ciascuna di queste operazioni.

§ 2° — *Mezzi di formazione della coscienza morale.*

Ecco alcuni mezzi pratici che si usano e possono essere sempre più e sempre meglio sfruttati dagli educatori per la formazione della coscienza morale degli allievi. Noi li aggruppiamo ancora intorno alle tre idee generali che dominano l'uso di detti mezzi.

148. — **Istruzioni generali e particolari** ai giovani, per favorire e sviluppare la conoscenza della legge morale. Ciò si potrà ottenere:

a) Colla *scuola e spiegazione del Catechismo,* dove si trova compendiata in modo semplice e sublime, tutta la *dottrina della vita,* e dove si trovano i princìpi ed i capisaldi della vita morale e la soluzione di tutti i grandi e inevitabili problemi della vita umana individuale e sociale;

b) Con *conferenze* o *prediche* fatte in pubblico a tutti i giovani oppure talvolta a gruppi distinti, perchè meglio si possa adattare la materia, la spiegazione e la relativa applicazione;

c) Coi *colloqui* e *consigli* all'educando personalmente il che offre l'evidente vantaggio dell'adattamento, dell'interesse e dell'efficacia. A volte basta uno di questi colloqui per mettere a posto una coscienza e dare o cambiare l'orientamento di una vita;

d) Con la *lettura di libri appositi,* consigliati o dati all'educando, in-

teressandolo e completando magari l'impressione che si desidera venga prodotta. Qualche volta il libro è più efficace della stessa parola; produce più impressione secondo lo stato d'animo del giovane e le circostanze;

e) Con *esempi* dove appaia chiaro e si metta in rilievo l'agire di persone, specialmente giovani, che in circostanze difficili, simili forse a quelle in cui gli educandi si possono trovare, hanno agito bene e seguito la voce della coscienza, la voce del dovere.

149. — Esercizi di giudizio ed applicazione della legge morale alle proprie azioni e magari alle altrui:

a) Nelle *conversazioni* oppure nelle conferenze pubbliche *mettere in evidenza le azioni* buone e quelle cattive colla rispettiva ragione di convenienza e di discrepanza anche quando ciò sembrasse superfluo. Non è mai superfluo far vedere il bene e stigmatizzare il male ovunque si trovino.

b) Non lasciare senza *commento* certi *fatti pubblici* e notori che possono essere diversamente giudicati dagli uni e dagli altri. Ci sono dei fatti pubblicati sui giornali i quali non sono pienamente conformi alla legge morale e che, per qualche apparenza di virtù e di eroismo, sono travisati e dati per buoni senza esserlo. L'educatore rimetta le cose a posto e le faccia vedere nel loro reale valore morale.

c) Corregga sempre gli *apprezzamenti ingiusti* o le idee sbagliate sulla moralità, bontà o malizia di azioni e di cose succedute in collegio; senza ferire i colpevoli si dia la giusta valutazione della mancanza.

150. — Esercizi di controllo per appurare la fedeltà e la coerenza delle azioni col retto giudizio della ragione e della coscienza morale. Ecco alcuni mezzi di grande efficacia:

a) *Continua e accurata vigilanza* sui giovani per rendersi conto della loro fedeltà o infedeltà alle regole della buona morale, al regolamento, ai propri doveri e rendersi conto del come essi agiscono, se per convincimento ovvero per passione o istinto.

b) *Richiamare con frequenza* la loro attenzione su ciò che fanno in disaccordo colle buone idee manifestate, i buoni proponimenti presi, gli avvisi dati e ben ricevuti, le promesse fatte.

c) Abituare gli allievi all'*esame di coscienza* come pratica religiosa, nel suo vero e profondo senso religioso, e come mezzo di controllo della propria condotta, della quale si dovrà dar conto a Dio.

d) Abituarli all'esercizio della *presenza di Dio* come vigilanza paterna, ad agire così sotto lo sguardo benevole di Colui a cui nulla sfugge, al quale dobbiamo servire e che dobbiamo rispettare filialmente.

e) Far servire anche la *Confessione sacramentale* a questo scopo di controllo e di moralizzazione della propria vita: essa infatti non è una semplice accusa passiva di falli commessi, ma è e dev'essere anche un mezzo di rinnovamento spirituale profondo, intimo che faccia cambiare le azioni e la vita conformandola alla volontà ed alla legge di Dio.

§ 3° — *Metodo per la formazione della coscienza morale.*

Vogliamo offrire alcune osservazioni e norme riguardanti il lavoro formativo della coscienza morale degli educandi nella speranza di richiamare sempre di più l'attenzione sull'aspetto pedagogico di questo problema. Queste osservazioni si riferiscono ai seguenti aspetti della questione: 1) Al tempo di questa formazione; 2) alla materia od oggetto; 3) al modo di compierla.

151. — Riguardo al tempo. Come tutti gli altri problemi pedagogici anche questo dev'essere diversamente studiato e trattato secondo le fasi diverse dell'età evolutiva degli educandi. Lasciando al criterio degli educatori adattare i loro procedimenti educativi alle rispettive esigenze degli allievi. diamo alcune norme generali:

1) La formazione della coscienza morale dev'essere curata subito dalla prima età appena comincino i primi barlumi della ragione. Sarà una delle cure più assidue e delicate degli educatori arricchire la mente e per essa la coscienza dei bam-

bini di nozioni chiare, semplici, però sode, vere ed immutabili rispetto alla bontà e alla malizia delle azioni e delle cose. Approfitti dunque l'educatore del senso di curiosità infantile, della smania di voler sapere il perchè di tutto, per gettare i semi più fecondi dei princìpi morali che poi dovranno reggere tutta la vita. Facilmente si scorgerà la differenza delle idee vere, sode ed eterne della morale cristiana dall'inanità e deficienza di molti surrogati che purtroppo sono proposti ai fanciulli, a voce e nei libri per l'infanzia.

2) La prima istruzione o formazione incomincia nell'infanzia e fanciullezza e dev'essere proseguita nell'adolescenza e nella giovinezza specialmente sui nuovi problemi ed atteggiamenti morali propri di questa età. Vi è soprattutto un'epoca dell'adolescenza in cui il giovane vuol fare una specie di revisione delle sue idee e dei capisaldi della sua vita morale. È in quest'occasione che si verifica la sodezza dei princìpi morali ricevuti nell'infanzia; essi avranno la conferma con l'applicazione ai nuovi fatti e sentimenti della giovinezza ed alle nuove esigenze di giustificazioni, di prove per i sacrifici e le rinunzie che la virtù richiede.

3) Insomma in ogni tempo e luogo, in ogni circostanza della vita e con qualunque classe di allievi la parola dell'educatore sarà sempre pervasa di verità, di bontà e parlerà il linguaggio della retta ragione e della fede la quale avrà sempre una giustificazione per il bene che comanda e per il male che vieta; non lascerà mai vuota e dubbia la mente degli educandi nè somministrerà loro idee e princìpi che non possano accordarsi con la rettitudine e con la logica, ma idee e princìpi poggianti sempre sulla base granitica dell'autorità infallibile ed ineluttabile di Dio, Creatore e Vindice dell'ordine morale.

152. — Riguardo alla materia od oggetto. Per materia od oggetto della formazione della coscienza morale noi intendiamo i capisaldi della legge morale sui quali bisogna formare i giovani, che devono avere idee chiare, fondamentali nei riguardi dei loro obblighi.

Questi capisaldi sono in generale oggetto dei problemi più vitali della compagine morale dell'individuo e della società ed appartengono tanto all'ordine naturale quanto all'ordine soprannaturale. Non facciamo di essi alcuna distinzione secondo la concezione cristiana della vita e perciò dell'educazione.

Si possono ridurre ai seguenti:

1) *Idea di Dio* Creatore del mondo e dell'uomo, personale, distinto dal mondo, essere infinitamente perfetto, principio e ragione di ogni bene e di ogni essere. Il giovane dev'essere per tempo istruito pienamente circa l'idea della Divinità secondo la ragione e la fede: si evitino le confusioni, gli errori e le falsificazioni di uno pseudo-ateismo e peggio ancora di un ateismo mascherato come si trova in tanti libri, romanzi e manuali pseudo-scientifici che avvelenano e corrompono la mente, la coscienza e l'anima dei giovani.

2) *Idea dell'uomo* nella sua costituzione intima sostanziale, unione dell'anima e col corpo nell'unità della persona, centro di attribuzioni e di responsabilità delle azioni; corpo materiale più o meno simile a quello degli altri animali superiori, ma animato da uno spirito immortale, creato direttamente da Dio, e destinato alla vita eterna.

3) *Idea della famiglia* istituita da Dio per curare la conservazione della specie umana, con legittima ed insurrogabile autorità dei genitori sui propri figli che devono guidare nei primi anni della vita e nel periodo dell'educazione, con im-

perioso dovere per questi di rispetto filiale, ubbidienza e sottomissione completa.

4) *Idea della società civile* alla quale l'uomo è per natura ordinato ed alla quale Dio stesso ha conferito la missione di curare, per mezzo dell'organizzazione statale, il bene comune dei cittadini i quali perciò hanno anche verso di essa doveri, insieme coi diritti. Di qui sgorgano tutti gli obblighi di collaborazione e fraternità tra gli uomini.

5) *Idea del mondo materiale* creato da Dio per servire agli uomini a vantaggio di tutti colla retta e giusta distribuzione dei beni secondo i canoni della giustizia distributiva e commutativa ed in ragione degli sforzi di ciascuno e dei diritti legittimamente acquisiti.

6) *Idea della religione* nella forma completa e storicamente provata della Chiesa Cattolica, fondata da *Gesù Cristo* e governata dal Papa suo Vicario a cui Egli ha conferito come a capo della Chiesa l'autorità suprema ed il magistero infallibile della Verità: a lui tutti devono quindi adesione sincera e cosciente sottomissione.

7) *Idea delle leggi morali naturali e positive religiose e civili* che regolano tutti i rapporti sociali, i diritti ed i doveri di ciascuno, leggi che prendono il loro valore dalla conformità colla natura umana e colla natura di Dio espressa nella sua volontà significata.

8) *Idea della libertà* umana dono speciale di Dio e pregio dell'umana grandezza, benchè anche cagione di tutti i mali morali e di tutti i pericoli che affluiscono e minacciano l'umanità; libertà che dev'esser sempre usata secondo i dettami della ragione e della fede.

9) *Idea della provvidenza e giustizia di Dio* che veglia

sull'umanità, che conosce e giudica tutte le azioni degli uomini, a cui nulla sfugge, che non può ingannarsi nè sbagliare e che perciò sarà vindice e giudice supremo di tutta l'umanità.

10) *Idea dei destini eterni dell'uomo e della fine del mondo* che metterà termine a tutte le vicende della vita e della società umana; ciascuno riceverà quello che si sarà meritato e ciò senza ingiustizia ed in maniera inappellabile e conseguentemente un premio o un castigo eterno e immutabile.

Queste idee, che ci paiono le principali, sono da fissarsi nella mente dei giovani. Non abbiamo avuto la pretesa di dare uno schema completo, ma abbiamo voluto indicare le linee d'istruzione e costruzione morale che ogni educatore deve tracciare ai suoi educandi come capisaldi della vita morale e del governo di essa, sia nelle azioni singole, come nel loro insieme. Il Catechismo cattolico ripete da secoli queste sublimi verità agli uomini e tutti i mali e tutte le disgrazie dell'umanità trovano nelle sue pagine un punto di riferimento talvolta sconosciuto o peggio ancora coscientemente trascurato.

153. — Riguardo al modo. Tutto questo lavoro d'istruzione, di esercizio e di controllo per la formazione della coscienza morale può essere compromesso se non viene fatto debitamente. È tutto così nell'educazione come nella vita. Molte volte si guastano le migliori iniziative e le migliori intenzioni e gli stessi elementi di valore certo, e ciò per difetto di modo e di metodo nell'applicazione.

Perchè tale lavoro si realizzi efficacemente e dia garanzia di buoni risultati bisogna che sia fatto:

a) *Con opportunità:* scegliendo cioè il tempo ed il luogo,

nonchè approfittando delle migliori condizioni di ambiente; l'anima del giovane è molto sensibile a queste condizioni e perciò molte volte chiude le orecchie e le porte della mente e del cuore e non vi è parola nè consiglio, legge o regola che vi penetri. L'esperienza dirà il resto.

b) *Con costanza:* faccia i conti l'educatore con la naturale spensieratezza e leggerezza dei ragazzi ed anche dei giovani; con le distrazioni naturali e comuni, con le stesse difficoltà che presentano certe verità ad essere pienamente capite e completamente accettate. Dica e ripeta la stessa cosa cambiando la forma ma restando sempre nello stesso contenuto; un giorno si avvedrà che la sua istruzione ha messo finalmente radice anche nell'animo dei più dissipati.

c) *Con chiarezza:* l'intelletto, benchè capace di farsi strada in mezzo alla confusione e oscurità delle idee, è tuttavia molto più sensibile alla verità chiara e netta. Allora sì che essa si stampa indelebilmente nella sua forma esatta e precisa e compare pronta e forte tutte le volte che sarà sollecitata da qualche stimolo. Così le verità morali nella mente dei giovani: devono essere impresse a caratteri netti e chiari e questo dipende soprattutto dalla maniera di presentarle, dalle stesse parole che si usano. Non sarà mai troppa la preoccupazione degli educatori nello studiare in anticipo i termini che dovranno usare nel presentare ai giovani un divieto, un comando.

d) *Con compiutezza:* certe leggi morali non permettono riduzioni e limitazioni, nè possono essere date per metà; bisogna andare al fondo e dire la verità, non lasciando possibilità di sfuggire alla morsa del dovere e della legge. La saldezza del precetto sta appunto nella sua compagine, nella

coesione della sua formula e delle sue necessarie applicazioni.

e) *Con fermezza e sicurezza:* guai al comando dato con esitazione, con debolezza. Porta già con sè il germe della distruzione; è già di per sè stesso votato alla trasgressione, all'oblìo. La mentalità o se volete, la coscienza del giovane, per sè incerta e insciente, ha bisogno di poggiare saldamente su qualcosa di resistente, di indiscusso. Così devono essere gli insegnamenti, i comandi del superiore, dell'educatore che espone, che presenta la legge morale del dovere.

f) *Con dolcezza, con carità* la quale potrebbe sembrare a prima vista opposta a questa sodezza, a questa fermezza del comando. Che sia opposta non è vero; che sia però difficile a conciliarsi, questo sì, lo dice e lo prova la voce dell'esperienza. Ma resta vero che l'animo del giovane si schiude sempre alla bontà e riceve con apertura e con profondità di accoglienza quello che gli viene proposto con dolcezza e con bontà. La carità resterà sempre la regina dei cuori e delle menti. Essa sola conosce le vie più recondite delle anime, essa sola parla il linguaggio con cui Dio trasse dal nulla tutte le cose e con cui dettò ad esse ed agli uomini gli articoli eterni della sua legge.

In questa maniera l'educatore potrà formare la coscienza morale del suo educando e questa sarà la prima trincea conquistata per la grande vittoria della vita dove le azioni umane sono i veri trionfi o le vere sconfitte.

Rimangono da conquistare le altre due trincee. quella del *cuore* e quella della *volontà,* per avere l'*azione umana,* primo anello della vita morale e prima tappa che la persona raggiunge nella marcia verso i suoi destini.

154. — Bibliografia.

BEAUDENOM — *La prima formazione religiosa e morale della giovane* - S.E.I. - Cfr. Parte I, c. 3; Parte II, c. 8. 11.

EYMIEU ANTONIN — *Le Gouvernement de soi-même* - Edit. Perrin, Paris, 1936. Cfr. Vol. IV: La loi de la vie. Liv. II: La loi et l'homme.

FIERRO TORRES — *A los umbrales de la vida* - Sarriá-Barcellona.

GILLET O. P. — *L'éducation de la Conscience* - Desclés de Brouwer, Paris, Trad. Italiana.

GILLET O. P. — *Coscienza Cristiana e Giustizia sociale* - Trad. ital. di Regattieri, Marietti, 1927.

GILLET O. P. — *La Virilité Chrétienne* - Desclée de Brouwer, Paris, 1909, Cfr. Confer. XV: La Conscience et le Caractère chrétien.

GUARDINI ROMANO — *La Coscienza* - Trad. dal tedesco di G. De Lugan,

LEMARIÉ O. — *La formation de la Conscience* - Edit. Mariage et Famille, Paris, 1932.
Morcelliana, Brescia, 1933.

MARCHAL P. — *La Coscienza quale dev'essere* - S.E.I., Torino, Trad. di D. Anzini.

PONSARD PHILIPPE — *L'enfant d'aujourd'hui* - Desclée de Brouwer, Paris, 1937.

CAPITOLO SECONDO

LA FORMAZIONE DEL CUORE

« Il cuore dev'essere simile all'incensiere: serrato verso la terra, aperto verso il Cielo ».

Da un antico manoscritto della Bibl. di Parigi, n. 1286.

I sentimenti hanno certamente parte non trascurabile nell'azione umana. Questa è, in ultima analisi, in grado e con valore diverso, costituita dall'apporto della conoscenza, dell'affettività e della volontà. Luce, calore e moto: ecco la triplice sorgente dell'azione umana.

Abbiamo già studiato l'apporto dell'attività conoscitiva, espresso nell'ultimo giudizio della ragione, per mezzo della *coscienza morale;* ora ci accingiamo a studiare l'apporto dell'attività *affettiva*, ossia il *sentimento morale* o, come si suol dire, il *cuore,* essendo anch'esso, in questo senso, suscettibile di educazione morale. (1)

Il cuore, come si sa, è un organo del sistema circolatorio. Come tale è anzi l'organo principale, la valvola di compres-

(1) « Le coeur est susceptibile de formation morale au même titre que le caractère et la conscience » (GILLET, *L'Education du coeur,* Desclée de Brouwer, Paris, 1910, pag. 11).

Cfr. anche RAINERI, *Della Pedagogica.* ALLIEVO, *Studi Pedagogici,* pag. 190, c. III, art. 4. AUSONIO FRANCHI, *Pedagogia,* § 85.

sione e di aspirazione, la quale, con la sistole e con la diastole, mette in moto la corrente del sangue verso i polmoni e di ritorno da questi verso il resto del corpo. L'importanza massima di questa funzione fa del cuore uno degli organi più delicati e più essenziali alla vita.

Oltre però a questa funzione fisiologica, si parla anche di un'altra funzione riguardo alla vita psichica morale: il cuore compendierebbe tutto l'apporto dell'affettività nell'azione umana, sia quantitativamente, sia qualitativamente: così si dice che uno agisce *con cuore, con molto cuore;* che uno ha il *cuore buono,* il *cuore cattivo,* secondo i sentimenti che manifesta.

Questo modo di parlare anche se non è del tutto basato sulla fisiologia ed abbia molto del retorico, poichè la moderna fisiologia cerca di spostare l'asse della vita affettiva piuttosto verso i principali centri ed organi del sistema nervoso, ha tuttavia un significato. Il cuore resta ancora il simbolo ed il rappresentante più noto e più espressivo dell'affettività. Ciò non sembra sia senza una ragione seria ed accertata anche in campo anatomico-fisiologico.

Badando infatti alla dipendenza della vita psichica e morale dalla vita fisiologica ed organica, molti fisiologi e psicologi hanno appunto messo in rilievo questo rapporto del cuore come organo materiale con l'attività affettiva e parlano di una funzione psichica e morale del cuore come organo dell'affettività umana.

Claude Bernard, per esempio (2) lasciò scritto: « Quando si dice ad una persona che la *si ama di tutto cuore,* questo significa fisiologicamente che la sua presenza ed il suo ricordo svegliano in noi un'impressione nervosa, la quale, trasmessa al cuore, dai nervi pneumogastrici, lo

(2) CLAUDE BERNARD, *Conférence sur le Coeur,* D'après GILLET, *op. cit.,* pag. 11.

fa reagire in modo da provocare nel cervello un sentimento od emozione affettiva ».

Il Mercier esprime anche questa stessa opinione quando scrive (3): « L'esperienza testifica dei rapporti molti intimi tra il cuore e le passioni, e per conseguenza diretta tra il cuore ed i sentimenti superiori dell'anima. Le emozioni penose hanno per effetto un rallentamento delle pulsazioni del cuore, e si traducono con il pallore delle guance ed una depressione generale dell'organismo. Al contrario la gioia e la speranza accelerano le pulsazioni del cuore, attivano la circolazione, fanno affluire il sangue agli organi e lasciano una sensazione di benessere e di vitalità ».

Già S. Tommaso (4) aveva detto che « i movimenti dell'appetito sensitivo destano movimenti dell'anima ». E aggiungeva più avanti: « In ogni passione che l'anima sperimenta vi è qualche alterazione in più o in meno nel naturale movimento del cuore: in quanto cioè il cuore si muove con maggiore o minore intensità, secondo la sistole e la diastole e appunto secondo questo movimento esso ha stretto rapporto colla passione ».

Senza voler pregiudicare la questione anatomico-fisiologica del cuore come sede della vita affettiva nell'organismo umano, se pur di sede distinta si debba parlare, noi riconoscendo il rapporto che il cuore ha coi sentimenti e gli affetti ci atterremo al linguaggio comune e parleremo del *cuore* come centro o come rappresentante di tutta l'affettività organico-sensibile e psichico-morale che si riscontra nella vita dell'uomo.

Di qui tutto l'interesse e tutta l'importanza pedagogica di questa questione forse non abbastanza sentita da molti pedagogisti e meno ancora dovutamente studiata e valutata. (5)

Noi cercheremo di studiarla e di metterla in rilievo in questo capitolo dove, come nel precedente, raccoglieremo prima di tutto quelle nozioni teoretiche scientifiche meglio accer-

---

(3) MERCIER, *Psychologie,* vol. I, pag. 288 ss.

(4) Cfr. *S. Th.,* I^{a}-II^{ae}, q. 22, a. 2 ad III; q. 24, a. 2 ad II. Cum nota 3, Ediz. Marietti, 1939. Cfr. anche opusc. *De Motu Cordis,* ultime righe.

(5) Di questo si lamenta per esempio ALBERT MILLOT, *Psychologie et Education* (Edit. Prin, Paris, 1902), Conf. XIV: L'Education des sentiments.

tate e più conformi alle idee filosofiche che dirigono tutta questa trattazione: in secondo luogo parleremo degli aspetti pedagogici educativi, rilevando gli scopi ed i mezzi ed indicando il metodo della vera formazione dei sentimenti morali, dell'*educazione del cuore.*

Art. 1° — Il sentimento morale o il cuore.

Il sentimento morale od affettività è indubbiamente uno dei fattori che interessano l'azione umana, nella quale la sua presenza o assenza determina sempre una modalità distinta, verificabile dall'osservatore.

Appare così, nell'azione umana, un elemento di tonalità e di qualità differenti ma con la medesima funzione e finalità. Gli autori non sono ancora tutti d'accordo riguardo alla teoria del sentimento. Molti punti sono ancora oscuri, molti elementi del problema sono ancora inafferrabili. « La psicologia della sensibilità, dice il Baudin, (6) è meno progredita di quella delle altre facoltà. La psicologia scientifica trova gran difficoltà a sorpassare le analisi della psicologia letteraria ed empirica. Ne è appunto prova il fatto che essa utilizza il loro vocabolario benchè così insufficiente ed impreciso ».

Questa imprecisione e questa difficoltà, confessa lo stesso autore, provengono dalla natura stessa del fenomeno affettivo che appare e s'imposta quasi sempre in quella regione ancora oscura tra il cosciente e l'incosciente, tra il sensibile materiale organico e lo spirituale e soprassensibile.

Così è ancora aperto il campo delle discussioni intorno alla

(6) Cfr. Baudin, *op cit.*, pag. 580-581.

stessa natura del fenomeno; intorno alla sua sede, alla facoltà a cui si debba ascriverlo, ai limiti della sua manifestazione, alla sua azione e funzione nello psichismo umano, ai suoi rapporti coll'intelligenza e colla volontà. Certamente non spetta al pedagogista risolvere tali questioni: noi prendiamo il fatto come si presenta e cerchiamo di coglierlo nella sua piena e precisa realtà fenomenica, personale e sociale. Tentiamo una trattazione pratica educativa, basati sulla teoria che ci sembra più sicura e che meglio risponde alle esigenze etiche ed alle finalità della vita e dell'attività umana.

È quello che cercheremo di fare nei seguenti paragrafi presentando successivamente: 1) Il concetto e la terminologia comune del fenomeno affettivo; 2) le opinioni riguardo alla sua natura; 3) la sua funzione nell'azione umana, le deviazioni più comuni e la sua perfezione ideale come mèta dell'educazione.

§ 1° — *Il concetto e la natura del fenomeno affettivo.*

155. — Concetto di fenomeno affettivo. Il fenomeno affettivo umano è una reazione che si produce nel soggetto, nei suoi movimenti fisio-psichici di fronte ad un oggetto che è in lui o fuori di lui. Questo oggetto può essere una sensazione qualunque, un'immagine, un'idea.

1) Non è ancora ben accertato quali siano gli antecedenti fisio-psichici dell'affettività. Gli psicologi in generale ritengono che questo fenomeno dell'affettività provenga da un *bisogno,* da un'esigenza della vita fisiologica come anche della vita psichica. Da questo bisogno nasce negli animali dotati di sensibilità e di *conoscenza* un'inclinazione che altro non è se non questo stesso bisogno reso cosciente: « Ogni inclina-

zione, dice il Baudin, (7) altro non è che la forma psicologica del bisogno ». Ma queste inclinazioni non sono ancora nè *atti,* nè *stati* di coscienza: sono la loro radice, la loro causa. Gli atti di coscienza, che si conoscono poi a posteriori dalle loro caratteristiche, si formano attraverso gli *impulsi istintivi* e la correlativa *repulsione:* e sono allora il *desiderio e l'avversione.* I primi, cioè gli impulsi istintivi e la relativa repulsione, producono gli *atti* di affettività; gli altri, il desiderio e l'avversione, producono gli *stati* psichici che saranno poi le *emozioni.* Queste si distinguono ancora in emozioni che hanno una radice fisica ed una modificazione organica e si chiamano propriamente *sensazioni;* in emozioni morali, chiamate più propriamente *sentimenti,* perchè hanno sempre per antecedente immediato uno stato di coscienza. Le *passioni* sarebbero per molti queste stesse emozioni o sentimenti portati ad un grado più alto d'intensità e di veemenza e ad una estensione di *durata;* per altri (8) sarebbero invece una forma nuova di sensibilità sgorgante dalle inclinazioni e dagli istinti.

2) S. Tommaso, e con lui la Scolastica, fa la seguente impostazione dei fenomeni della vita affettiva: Dall'*essere sensibile,* si produce nel soggetto, per mezzo dei sensi esterni ed interni, la *conoscenza,* che è prima sensitiva, poi diviene intellettiva per l'astrazione fatta dall'*intelletto agente;* a questa conoscenza fa seguito l'*appetito* che a sua volta è *appetito sensitivo* ed è *appetito intellettivo;* l'uno e l'altro sono movimenti del soggetto verso l'oggetto (l'inclinazione degli psicologi). L'appetito intellettivo diviene *volontà,* potenza o facoltà spirituale; mentre nell'appetito sensitivo, potenza organica materiale, si

(7) Cfr. BAUDIN, *op cit.,* pag. 583.
(8) Cfr. BAUDIN, *op. cit.,* pag. 658.

formano le undici *passioni:* sei dell'appetito concupiscibile e cinque dell'appetito irascibile.

Queste passioni per S. Tommaso e per gli scolastici prendono il posto dei cosiddetti sentimenti, poichè S. Tommaso, in generale, non parla esplicitamente di altri movimenti affettivi dell'anima. Tuttavia riconosce *passim* la presenza di reazioni psichiche simili ai sentimenti anche nella parte superiore, nell'appetito intellettivo o volontà con somiglianza di effetto, ma senza alterazione sensibile organica. Così parla sovente del diletto, del gaudio, dell'amore e ciò, non solo negli uomini, ma anche negli Angeli e in Dio stesso. (9)

3) Non è nostro intento discutere e valutare queste teorie; perciò non crediamo necessario e neppure opportuno proseguire in tale questione più di dominio della psicologia sperimentale e della filosofia. Dovendo impostare la trattazione pedagogica, noi prendiamo il fenomeno che è comunemente conosciuto col nome di *sentimento* e di *passione* basandoci su questa ragione d'ordine pratico ed anche teorico: che dobbiamo, cioè, in educazione ed in pedagogia prendere il problema sempre nella sua fenomenologia o nelle manifestazioni che interessano in concreto l'azione e la vita e, perciò, la

(9) Cfr. *S. Th.*, I^{a}-II^{ae}, q. 22, a. 3 ad II.

In questo senso il piissimo e dottissimo P. Faber, a proposito del dolore della B. Vergine Maria, dice: « In noi, la profondità del sentire è per lo più accompagnata da agitazione e questo ci rende difficile il concepire un'unione del più vivo dolore e della più delicata sensibilità con una tranquillità che ha quasi l'aspetto di impassibilità » (pag. 342). E in tutto il libro mostra come i grandi dolori (l'avversione, la paura, il terrore) come le grandi gioie (il desiderio, l'allegria, il giubilo) fossero sempre sentiti nella B. Vergine con « una pace gentile, raccolta, piena di maestà e quella quieta prontezza e posata assiduità che indica la presenza di Dio sempre nell'anima » (pag. 387). (F. W. FABER, *Il Piede della Croce* ossia *I Dolori di Maria*, Ediz. Marietti, 1929).

persona e la personalità dell'educando. Molte volte tutto il giuoco dei mezzi educativi — ed è quello che più interessa — si risolve nella concretezza del fenomeno. Questo però non vuol dire che si trascurino i princìpi e le radici più profonde di esso.

Anche per questo motivo dunque cerchiamo di penetrare più a fondo la natura di questi sentimenti e di queste passioni.

156. — Natura del fenomeno effettivo. Molto discutono ancora gli psicologi intorno alla natura del fenomeno affettivo. Le principali opinioni si possono ridurre a queste quattro:

1) L'ipotesi degli *intellettualisti,* i quali dicono che il fenomeno affettivo si riduce a conoscenza ed è una conseguenza immediata e necessaria di questa; una forma del pensiero, dell'idea che è per se stessa abbastanza ricca e feconda per produrre questo effetto. Così la pensano in generale quegli psicologi, come Herbart, Brentano ed altri, che fanno dipendere dalle rappresentazioni tutto lo psichismo umano.

2) L'ipotesi dei *volontaristi,* i quali fanno del fenomeno affettivo uno stato volitivo, o perchè, come il Wundt, non vedono nello psichismo umano superiore null'altro che volontà o perchè attribuiscono alla volontà qualunque movimento del soggetto verso l'oggetto conosciuto.

3) Ci sono poi gli psicologi *sensisti materialisti,* i quali non distinguono nell'affettività anche umana null'altro che sensibilità o sensualismo, puro effetto di sensazioni materiali organiche, commozioni ed alterazioni della materia, fenomeno dello psichismo inferiore, come altri direbbe, senza alcuna partecipazione di elemento spirituale, anche perchè secondo loro questo non esiste.

4) Altri ancora fanno dell'affettività un fenomeno globale, funzionale risultante dagli altri fenomeni psichici, una specie di risonanza psichica dell'azione intensiva e piena dell'intelletto e della volontà con o senza partecipazione attuale dei sensi e commozione dello stesso organismo. (10)

Come si vede non vi è accordo fra gli psicologi; la questione è ancora incerta, molto dibattuta e di difficile soluzione.

Per la nostra trattazione pedagogica noi ci appoggeremo a S. Tommaso e considereremo il fenomeno affettivo come distinto dalla conoscenza, distinto dal moto della volontà ed inoltre dall'insieme di ambedue. Considereremo l'affettività — sentimento o passione — come un fatto genuino, originale che ha una manifestazione normale nella sensibilità con una certa ripercussione sensibile, e che senza alcuna manifestazione sensibile si riflette sulla volontà e sullo stesso intelletto, in forma di *sentimenti superiori*, come dicono gli psicologi moderni. (11)

157. — **A quale potenza o facoltà si debba attribuire il fenomeno affettivo.** Se non è ancora chiaramente determinata la natura del fenomeno affettivo, non è neppure chiarita la questione della potenza o facoltà a cui si debba attribuirlo come a sede propria. Abbiamo visto come S. Tommaso e dopo di lui gli scolastici, filosofi o psicologi, riconoscano nello psichismo umano solo due facoltà spirituali, che sono l'intelletto e la volontà; come riconoscano pure l'appetito sensitivo, che dicono anche potenza o facoltà organica e come in essa impostino tutte le passioni.

(10) Dice per esempio il Ribot: « Les sentiments... ressemblent aux accords musicaux et aux dissonances qui diffèrent des sons élémentaires quoi-qu'ils n'existent que par eux ». (Th. Ribot, *La Psychologie des sentiments*, Preface, Paris, Alcan, 1896).

(11) Baudin, *op. cit.*, pag. 656. c. XIX. art. II. n. 1.

Alcuni filosofi e psicologi moderni parlano invece di una terza facoltà responsabile per la vita e l'attività affettiva e la chiamano *sensibilità o affettività, sentimento morale.* Di quale natura essa sia, se materiale organica, come i sensi o l'appetito sensitivo, o spirituale, come l'intelletto e la volontà, essi non lo dicono chiaramente.

Conservando le posizioni prese fin qui, ci resta a considerare l'*appetito sensitivo,* come la potenza propria dell'affettività organica sensibile, detta comunemente sentimenti o passioni; e attribuire, con S. Tommaso, all'intelletto e alla volontà ogni altra manifestazione di affettività nello psichismo superiore.

Ma come si vede, l'ultima parola non è stata ancora detta nè dagli psicologi nè dai filosofi.

Raccogliamo intanto le classificazioni più sicure e che più interessano l'aspetto pedagogico della questione.

§ 2° — *Distinzione e classificazione delle passioni.*

158. — Distinzioni delle inclinazioni, dei sentimenti e delle passioni. Più che un quadro completo o una classificazione adeguata ed accertata dei sentimenti o delle passioni, classificazione che non esiste ancora e che sarà difficile si possa stabilire, noi qui, a scopo pedagogico, vogliamo mettere in rilievo le distinzioni che l'educatore dovrà utilmente avere sempre dinanzi agli occhi per vedere, comprendere e trattare convenientemente questo problema che non è certamente trascurabile nè di poca importanza.

a) Sensibilità fisico-organica e sensibilità psichico-spirituale. Dopo ciò che abbiamo detto riguardo alle potenze a cui si debba attribuire l'affettività, la prima distinzione riguarda

dunque la stessa sensibilità, il campo tutto intero della cosiddetta vita affettiva. Si domanda, e con ragione, se ci sia una sola oppure due affettività: una cioè che si verifichi nei sensi, nelle sensazioni, nell'organismo e nelle modificazioni materiali di esso, come avviene in molti fenomeni della vita affettiva, come il dolore, il piacere, la paura; un'altra puramente soprasensibile o spirituale come la gioia di una verità ritrovata, il dolore di una colpa commessa o la soddisfazione di un dovere adempiuto. Ora le opinioni sono contradditorie e praticamente si può ritenere che vi è affettività da una parte e dall'altra: *sensazioni* e emozioni sensibili organiche e *sentimenti* coscienti spirituali; vi sono cioè due fasi, due periodi di affettività: una sensibile organica, l'altra spirituale inorganica. S. Tommaso parla di passioni e le imposta tutte nell'appetito sensitivo che è per lui potenza organica, sensibile, materiale. Riconosce però la presenza di fenomeni affettivi puramente spirituali nell'appetito intellettivo (volontà) i quali sono atti di volontà, perciò spirituali, ma simili ai primi. Ma di questa affettività spirituale propria delle facoltà superiori, non parla chiaramente ed esaurientemente.

b) Gradi ed elementi diversi della vita affettiva. Anche qui non c'è accordo nè tra gli psicologi nè tra i filosofi, neppure dal punto di vista fenomenologico: come e dove cominci, come e dove finisca il fenomeno di vita affettiva, preso globalmente, nelle sue varie manifestazioni. Abbiamo sentito la psicologia sperimentale descrivere lo svolgersi del fenomeno affettivo che parte dal *bisogno* organico della natura umana e si dirama poi nelle *sensazioni organiche* e in quelle *psichiche superiori* o *emozioni.*

---

(12) Baudin, *op. cit.*, pag. 594 ss., p. II, c. XVI, art. II.

Tanto le une come le altre vengono generalmente indicate col nome di sentimenti e di passioni. Tali fenomeni affettivi, di grado e di intensità diversa, devono essere trattati e considerati molto seriamente dagli educatori, e questo è l'essenziale.

159. — Classificazione dei fenomeni di vita affettiva. La prima classificazione che c'interessa pedagogicamente è quella che già si suol fare delle stesse *inclinazioni,* le quali vengono con gli *istinti* e che conviene si tengano sempre d'occhio nell'educazione. Non sono tutte specificate e denominate, ma ecco quelle che secondo il Baudin sono le principali:

1) Le inclinazioni vengono distinte in: *a*) *Personali,* quelle cioè che tendono a realizzare il bene dell'individuo e che per questo si dicono sottomesse al movente esclusivo dell'interesse personale; *b*) *Sociali,* quelle che tendono a realizzare il bene degli altri uomini e sono ordinate alla vita della società; *c*) *Superiori,* quelle cioè che hanno per oggetto non più un bene umano materiale ma un bene astratto, ideale, come l'amore del Vero, del Buono e del Bello.

I fenomeni affettivi propriamente detti, nella fase cioè della loro manifestazione più completa e determinati dal loro oggetto particolare, si chiamano *emozioni* e, se sono coscienti, si dicono da molti *sentimenti,* per contraddistinguerli dagli altri non coscienti che si dicono semplicemente *sensazioni,* emozioni fisiche organiche. Essi, come si sa, sono classificati da S. Tommaso e dagli Scolastici in due categorie: quelli dell'appetito concupiscibile in numero di sei che sono: l'*amore* e l'*odio,* il *desiderio* e l'*avversione,* la *gioia* e la *tristezza;* cinque dell'appetito irascibile che sono: il *coraggio* e la *paura,* la *speranza* e la *disperazione,* la *collera.*

2) I moderni psicologi preferiscono altre classificazioni e considerano il piacere e il dolore come emozioni o sentimenti principali, fondamentali a cui tutti gli altri si riferiscono e si riducono. La questione però è tuttora aperta e quindi non abbiamo una classificazione scientifica completa, adeguata e accettata da tutti; in mancanza di essa alcuni psicologi, come per esempio il Baudin stesso, propongono la seguente che dicono pratica, e che serve molto bene a regolare ed inquadrare il problema pedagogico dell'educazione dei sentimenti:

a) Sentimenti *egoistici*, legati agli istinti personali dell'uomo, come sono i sentimenti della paura, del coraggio, della collera, che dipendono dall'istinto di conservazione e di difesa; i sentimenti di gelosia, d'invidia che dipendono dall'istinto di espansione; i sentimenti di pigrizia e di attività che dipendono rispettivamente dagli istinti del riposo e dell'azione; ecc.

b) Sentimenti *altruistici* di simpatia e benevolenza, di generosità e d'amore e simili legati tutti agli istinti sociali dello stesso genere.

c) Sentimenti *superiori* intellettuali, morali ed estetici legati ai rispettivi istinti del Vero, del Buono e del Bello.

Art. 2° — La formazione del cuore.

Date queste notizie teoriche indispensabili per fondare una dottrina della formazione o educazione del cuore, passiamo ora a vedere ciò che può e deve fare l'educatore per agire sull'educando a fine di modificare, migliorare, formare la sua attività affettiva, i suoi sentimenti e ciò in modo stabile, cosciente, retto.

Ricordando quanto sopra abbiamo detto sulla deficienza di trattazioni pedagogiche apposite, constatiamo pure un'altra

difficoltà che si presenta a chi voglia seriamente affrontare l'argomento: mirare e colpire nel giusto segno il momento preciso per la trattazione pedagogica.

Volendo distinguere, come abbiamo fatto collo scindere l'azione umana nei suoi elementi costitutivi, l'apporto della conoscenza, dell'affettività e della volontà, dobbiamo, senza dubbio, cogliere l'affettività nel punto della sua distinzione dalle altre due attività e non già nel punto di convergenza, di sintesi, di identità, che si verifica nell'unità del soggetto, dell'io.

Riduciamo la nostra trattazione pratica a questi tre paragrafi: 1) Concetto di educazione del cuore; 2) mezzi di quest'educazione; 3) metodo da seguire.

§ 1° — *Concetto di educazione del cuore.*

160. — Difficoltà particolari di questa educazione. Alcuni autori notano le difficoltà speciali che offre l'educazione del cuore. Conviene tenerle presenti per meglio garantire l'efficacia del nostro lavoro.

1) La prima difficoltà speciale sta anzitutto *nell'isolare, nell'afferrare e nel definire* questo fenomeno e questo fatto psichico che si chiama *sentimento.* Esso è di sua natura, a quanto dicono gli psicologi, inafferrabile e indefinibile: si esperimenta e non si sa dire cosa sia. L'idea si traduce con la parola, l'azione si vede, si osserva, si descrive, ma il sentimento si può dire solo che si sente...

Più difficile ancora è scoprirlo nella vita degli educandi. Sembra a prima vista il contrario: che il cuore dei giovani sia cristallino, terso. Eppure non è così. All'osservazione degli psicologi (13) si aggiunge l'esperienza di chiunque abbia trattato

(13) Cfr. il già citato A. Millot, *op. cit.*, Conf. XIV.

lungamente coi giovani a scopo ed in regime di educazione.

I giovani, e più ancora gli adolescenti, ed anche i fanciulli, sono spesso timidi e sospettosi, sono riservati e chiusi, non si aprono facilmente a chi li interroga o li osserva dal di fuori, con intendimenti d'ispezione o di disciplina educativa, come suole avvenire per la maggior parte dei casi negli istituti di educazione; si aggiungano gli inganni, le finzioni più spontanee, che riflesse, i sentimenti che essi tengono gelosamente occulti con un invincibile pudore e che sono molte volte l'elemento dominante della loro sensibilità. Diciamo subito, a scanso di obiezioni, che solo in un regime di fiducia, di benevolenza, di amorevolezza. come ad esempio voleva Don Bosco, solo cioè quando l'educazione è fatta di vera carità, il collegio imita la famiglia e l'educatore ha anche lui cuore di padre, questa difficoltà si appiana e si trova la via o la chiave del cuore degli educandi.

2) Un'altra difficoltà si trova *nel capire* il cuore dei giovani. Questo cuore non si capisce perchè in generale — fuori del regime dell'amore quasi materno — non si fa caso nè conto dei sentimenti dei ragazzi. Cose da ragazzi! si dice, cose da niente, piccolezze! E non si riflette che per la cerchia, ristretta, se si vuole, della loro vita, i piccoli sentimenti, le piccole gioie e i piccoli dolori sono analoghi alle grandi tragedie della vita degli adulti ed alle loro più grandi gioie. Un ragazzo che piange in un angolo di un cortile, un altro che ha paura, o soggezione di una data persona, un terzo che ha sofferto un'ingiuria nella scuola, un'offesa alla sua dignità personale ed alla sua famiglia. sono fatti e casi che a volte decidono di una vita.

3) Queste ed altre situazioni psichiche, comuni nella vita collegiale, rendono assai difficile un'educazione particolare, di-

retta ed efficace, del cuore degli educandi, e se qualche cosa s'ottiene per opera di educazione è, nella maggior parte dei casi, per riflesso dell'educazione della mente o della volontà o per effetto di educazione globale, comune, all'ingrosso. (14)

Stia dunque attento l'educatore nell'accingersi a quest'impresa specifica dell'educazione dei sentimenti; si ricordi che deve trattare con mano di velluto lo strumento più delicato del composto umano.

161. — L'educazione dei sentimenti. Passiamo dunque ora a vedere in che consista propriamente l'educazione del cuore. Tracciamone uno schema, indicandone le diverse fasi.

1) L'azione educativa deve cominciare evidentemente coll'*individuare, valutare i sentimenti* che più si manifestano nelle azioni e nella vita degli educandi o meglio di ciascuno di essi in particolare. Abbiamo fatto parola di questo nella *scheda psicologica* che si dovrebbe avere di ciascun alunno che si voglia davvero coltivare e migliorare, cioè educare. L'osservazione accorta, frequente, continua delle parole, delle azioni, dei gesti, della mimica del volto sono senza dubbio fattori che rivelano questi aspetti per sè inafferrabili dell'animo e del cuore.

Stia attento l'educatore a non lasciarsi ingannare: non

(14) A questo proposito scrisse D. Francesco Cerruti: «Domina pur troppo in una grande parte dei pedagogisti del secolo XIX la sistematica tendenza di far poco conto del cuore nei loro trattati di educazione... Certo il cuore dev'essere regolato dalla ragione; una sbrigliatezza di sentimento può nuocere tremendamente all'intelligenza ed alla volontà, pervertendo il giudizio e impedendo o sviando la sua azione. Ma una mente arida, soverchiamente ragionatrice, tutta o solo calcolo e fredda riflessione, non va essa incontro a maggiori pericoli?». (F. CERRUTI, *Dei princìpi pedagogici sociali di S. Tommaso*, 1893, II Ediz. S.A.I.D. Buona Stampa. Torino 1915, pag. 8-9).

prenda la nuvola per Giunone. Non si lasci abbindolare da atteggiamenti e parole aggiustate apposta per carpire affetti desiderati o ghermire benevolenze e compassione; non trasferisca all'educando sentimenti o situazioni psichiche sue o di altri; non generalizzi facilmente, nè creda troppo nel contagio psichico delle moltitudini: nella massa degli allievi ciascuno può e deve conservare la sua personalità che in questo settore soprattutto ha il suo rifugio intimo, personale, impenetrabile.

2) Una volta scoperto, fissato con sicurezza il sentimento e fatta la sua valutazione riguardo all'oggetto, all'intensità e all'armonia che ogni fattore psichico deve avere cogli altri fattori interni e le circostanze esterne, bisogno *trattare, lavorare* questo o questi sentimenti. Se minaccia di deviare o è già deviato bisogna raddrizzarlo, sostituendo un oggetto conveniente, condannando ed eliminando l'altro; alle volte notata l'assenza di qualche sentimento, che si reputi necessario alla vita, bisognerà certamente crearlo *ex novo* nel cuore del giovane. Il sentimento della compassione per esempio, quello della generosità, quello dell'umiltà; oppure l'amore verso i genitori, quando fosse molto affievolito: l'amore dei poveri e degli infelici, l'amore al lavoro, all'ordine, alla fatica: sentimenti ed inclinazioni senza i quali non si può vivere, o la cui assenza rende la vita dura, insopportabile a sè ed intollerabile agli altri.

3) L'educatore deve lavorare ancora i sentimenti per *regolare la loro intensità* e gradazione. È forse questo il *compito* più difficile e più necessario. Un buon corredo di sentimenti hanno tutti i giovani ai quali, si dice, la natura non fu matrigna. Ciò che bisogna fare è saperli dosare, portarli cioè a quel punto di concentrazione e polarizzazione che meglio ri-

sponda ai fini della vita, all'armonia dei fattori psichico-morali, alle esigenze anche esterne della società e dell'ambiente in cui si vive o si dovrà vivere secondo la propria vocazione sociale.

Il sentimento resta sempre lo scoglio più terribile per molti educatori i quali, forse anche, per questo, trascurano allora l'educazione del cuore. Loro arride più il carattere, la volontà forte che non si commuove, che non si piega agli affetti. Hanno paura degli uomini di cuore o dell'influsso del cuore sulla vita. Noi, pure affermando che il cuore non deve presiedere la psicologia umana, crediamo che si debba aver paura degli uomini e più ancora dei ragazzi senza cuore.

Sotto la reggenza della *ragione*, illuminata dalla *fede* e sotto il dominio della *volontà*, non si tema adunque di dare giusta influenza anche all'attività del cuore.

162. — Importanza e pericoli di quest'educazione. Purtroppo l'educazione del sentimento o del cuore è stata spesso mal fatta o molto trascurata nel passato, come pure ai giorni nostri, con conseguenze disastrose nel carattere e nella personalità.

Qualche volta si sacrifica il cuore all'intelletto o il cuore alla volontà, facendo un'educazione puramente intellettualista con uso ed abuso di idee-luci, cervelli illuminati, oppure anche un'educazione troppo volontarista a base di idee-forza e di energia, volontà forte, uomini di carattere, trascurando o rintuzzando ogni espressione di sentimento.

Ma peggio ancora quest'educazione del sentimento resterebbe gravemente compromessa e minaccerebbe di rovinare addirittura tutta l'educazione morale, quando si facesse di essa la parte principale della formazione dell'uomo e si desse troppa importanza alla vita o attività affettiva. Essa in ge-

nerale si manifesta tra gli educandi, specie tra gli adolescenti, in forma quasi sempre tendente al *sentimentalismo,* il quale può facilmente divenire morboso (meglio detto allora, con triste parola, *sensualismo*) e atteggiamenti indefinibili, di un misticismo vago ed indeterminato. Guai allora se l'educatore perde anche lui la bussola e l'equilibrio; guai se comincia anch'egli a parlare troppo di *sentimento,* di *amore,* di *cuore,* di *ideali;* se fa uso di espressioni sdolcinate, di formule piene di mistero, di volate liriche che purtroppo riempiono pagine di libri che non sono romanzi e si dicono educativi.

Molti psicologi e pedagogisti già s'accorsero di questo errore, protestarono e cercarono di regolare ragionevolmente la formazione e la funzione del sentimento con una forte ed efficace azione educativa; ma bisogna pur confessarlo, con scarsi risultati. Quel poco che nella pedagogia odierna s'incontra riguardo al sentimento viene coinvolto coll'educazione e formazione della volontà e dello stesso intelletto. Se di fatto e di diritto la ragione e la volontà devono realmente avere il primato e dominare il cuore, tuttavia la formazione dei sentimenti presenta degli aspetti molto importanti e merita una trattazione speciale.

Noi riconosciamo la superiorità dell'attività conoscitiva e volitiva su quella affettiva che da essa dev'essere totalmente e costantemente regolata, e se diamo posto distinto all'educazione del sentimento è perchè riconosciamo la difficoltà di questa educazione ed allo stesso tempo i pericoli che vi sono inerenti.

163. — Scopi dell'educazione del cuore. Diremo dunque, coerenti con ciò che fin qui abbiamo stabilito, che la perfezione del sentimento o del cuore umano starà precisamente in questi tre stati d'animo o atteggiamenti morali:

1) Nel cuore o meglio nell'animo dell'educando *non abbiano mai sopravvento le passioni* che si manifestano cogli istinti propri della vita animale e che sono comuni coi bruti, come il gusto eccessivo del mangiare e del bere, i piaceri della carne; così pure certi sentimenti e passioni disordinate, purtroppo esclusive dell'uomo, come l'orgoglio, l'avarizia, l'invidia e che non possono avere nessuna giustificazione e perciò non si possono ammettere rettamente, moralmente, cristianamente.

2) Quegli stessi sentimenti che si sogliono dire dello psichismo inferiore, perchè basati sulla materia e le cose sensibili, siano ammessi solo nei casi in cui possono essere *giustificati dalla ragione e dominati dalla volontà,* aiutate ambedue dal concorso della fede e della Grazia. Così per esempio, l'amore che può avere un'origine bassa nella sensualità e nell'egoismo o istinto del proprio benessere, piacere e utilità, sia ispirato invece da motivi dettati dalla ragione e dalla fede, e diventi così *atto di volontà,* vero amore del prossimo, vera amicizia, vera carità, la quale non ha niente a che vedere con una falsa amicizia puramente sentimentale. (15)

3) Il cuore dell'educando sia arricchito di sentimenti superiori acquistati per riflessione di ragione e di fede, sentimenti ardui e contrari all'inclinazione ed agli istinti della natura, soprattutto nel suo stato attuale. Tali sono per esempio i sen-

(15) Molto bene ha messo in rilievo questa sostanziale differenza il Gorla: « L'amicizia cristiana di nulla ha tanto abborrimento, quanto delle svenevolezze e delle sdolcinature, in cui s'infradiciano i cuori e si insudiciano tutte le lettere e le intime conversazioni delle amicizie mondane e di certe pretese amicizie spirituali, il vincolo delle quali è stato in modo scultorio definito dall'autore dell'Imitazione di Cristo con queste parole: *Videtur esse caritas et est magis carnalitas:* sensualità dipinta dalla Carità ». (P. GORLA, *Amico vero,* S. Leg. Euc. Milano, 1919).

timenti che sgorgano da alcune virtù cristiane, quello della carità verso gli stessi nemici, il perdono delle offese, il sentimento dell'umiltà, della penitenza, della mortificazione cristiana, lo spirito di sacrificio.

Questi sono gli aspetti di una sensibilità ben equilibrata, che devono trasparire dal cuore di un giovane educato alla luce della retta ragione e della fede e che insieme ad una buona coscienza morale e ad una volontà ben formate, costituiscono i fattori ideali dell'azione e della vita umana.

§ 2° — *Mezzi di educazione del cuore.*

164. — Mezzi generali per l'educazione del cuore. Dal fin qui detto si può già avere una norma riguardo ai mezzi da adoperare per l'educazione del cuore. Nessuno si aspetti formule o ricette bell'e preparate. Nessuna educazione ha più bisogno di aderenza alla realtà, di accortezza, di spigliatezza e di perizia da parte dell'educatore quanto l'educazione del cuore.

I mezzi saranno scelti e regolati in ordine alla finalità da raggiungere. Queste finalità si possono ridurre a tre:

1) *Eliminare,* estirpare sentimenti bassi, animaleschi, appena degni del nome di sentimenti perchè insediati nell'uomo; questi debbono *venir dominati dalla ragione e dalla volontà* e sostituiti coscientemente da altri. 2) *Trasformare,* elevare e sublimare altri sentimenti anch'essi di origine bassa provenienti dal cosiddetto psichismo inferiore, e che possono e devono passare a quello superiore ricevendo altri motivi ed oggetti più nobili ed impostandosi nell'anima anzichè nel corpo. 3) *Creare,* far sorgere dei sentimenti superiori non solo nel piano naturale, con oggetto dato e regolato dalla ragione, ma

nel piano soprannaturale con oggetto dato e regolato dalla fede.

Ora alla luce di questi tre fini scegliamo e disponiamo i mezzi tenendo conto degli insegnamenti dei migliori autori e di quelli che la propria riflessione ed esperienza possono dare a ciascuno.

I mezzi generali dell'educazione del cuore tendono a colpire il sentimento o soltanto indirettamente attraverso la ragione e la volontà oppure anche direttamente, attraverso gli stessi sentimenti. Indichiamo come principali i seguenti:

1) *Far conoscere* all'educando oggetti degni di essere desiderati, amati, goduti, esponendone la bellezza, l'utilità, la convenienza o magari la necessità per la persona, per la vita. Come si vede si lavora direttamente sulla conoscenza, sull'intelletto e sulla ragione, ma di rimbalzo si lavora sul sentimento che certamente farà seguito alla conoscenza di un oggetto buono, bello, utile, dilettevole. Questo mezzo si fonda sulla teoria del sentimento come risultante dalla conoscenza del suo oggetto o dall'attrazione particolare di esso, e si basa sulla legge dell'associazione psicologica. (16) Per la stessa via ed in senso contrario la conoscenza della malizia, della bruttezza e della nocevolezza di un oggetto susciterà sentimenti opposti di repulsione e di avversione: il dolore, la tristezza, l'odio.

2) *Fornire* occasioni concrete di esercitare i sentimenti, porgendo mete da raggiungere in modo positivo servendosi delle circostanze e delle condizioni attuali della vita e delle

---

(16) Questa legge fu dal Paulhan così formulata: « Tout fait psychique tend à s'associer et à faire naître les faits psychiques qui peuvent concourir avec lui vers un fin commune ou des fins harmoniques, qui avec lui peuvent former un système ». (PAULHAN, *L'Activité mentale et les éléments de l'esprit*, II part, l. 1, pag. 88, Téqui, Paris).

vicende collegiali o domestiche, controllando poi e valutando i risultati ottenuti da parte dell'educando.

Questo mezzo ha il vantaggio dell'attrattiva e della facilitazione dell'azione pratica e attuale e ciò produce la reazione psichica che si vuole ottenere e che sarà poi il sentimento. Studiato e regolato apposta dall'educatore, questo mezzo agirà più efficacemente che l'esempio, poichè è non solo invito a fare, a sentire e provare, ma è anche aiuto e somministrazione degli elementi dell'azione e del sentimento stesso.

3) *Far prendere* l'atteggiamento, l'attitudine fisiopsichica del sentimento che si vuole inculcare o della repulsione o avversione che si vuole ottenere, come se di fatto si avesse già quel sentimento o quell'avversione, come per esempio trattare bene, mostrarsi affabile, buono con un compagno per il quale si sente naturale antipatia. Molti psicologi osservano che questo è un mezzo adeguato ed efficace. Esso agisce per mimetismo, per una specie di procedimento « *als ob* », *come se*, il quale in questo caso, è pienamente giustificato, senz'ombra di finzione o d'ipocrisia, perchè realmente si desidera avere quel sentimento che non si ha. Non si ha di fatto, ma si ha intenzionalmente, il che nel caso vale di più per la valutazione morale.

4) Finalmente come mezzo generale per l'educazione del cuore, si può considerare la costituzione di *un ambiente favorevole* allo sviluppo ed alla cultura dei più nobili e profondi sentimenti. Avviluppiamo l'educando in un'atmosfera di bontà, inquadriamo la sua vita in una cornice di oggetti degni del suo amore, capaci di produrre la gioia, di dare il buon gusto delle cose, e delle persone; riempiamo la sua mente di idee, di fatti buoni, impressioniamone i sensi con oggetti, sensazioni di cose buone, nobili. amabili, gioiose, e certamente

faremo sbocciare nel suo animo e nel suo cuore i più nobili e forti sentimenti. Aggiungiamo l'*esempio* dell'educatore: l'esempio che è più forte della parola, che è fecondo, che è diffusivo di se stesso come il bene, che ha una forza di penetrazione senza pari, che ha una scienza che gli è tutta propria e incomunicabile: quella della via del cuore e della volontà.

165. — Mezzi particolari della formazione del cuore. Indichiamo ora alcuni mezzi particolari diretti al raggiungimento dei singoli scopi della formazione del cuore.

1) *Eliminazione dei sentimenti bassi, sconvenienti per un cuore o per una persona ben formata.* Certi sentimenti, come per esempio quelli che riguardano immediatamente la parte animale dell'uomo, una volta verificato che oltrepassano la misura e proporzione ragionevole e sono in disaccordo con l'ordine morale, si devono eliminare con questi tre procedimenti:

a) *per avvelenamento,* cioè inoculando in alta dose nella ragione e negli stessi sensi la dovuta condanna, la più chiara, completa, giustificata riprovazione, spinta fino al ribrezzo, fino alla ripugnanza per i loro effetti materiali e morali. Si svuotano così questi sentimenti del loro contenuto morale, come idea e come conoscenza e si toglie loro l'appoggio della fantasia e di quella rappresentazione di pseudo convenienza che per caso potessero aver formato nella mente e nell'immaginazione.

b) *per inanizione,* cioè per privazione dell'alimento che sosteneva in vita questi stessi sentimenti. Evitare perciò le letture cattive che portano alla sensualità, o almeno ad un disordinato sentimentalismo a base di sensazioni malsane; rifuggire da scene di lotta e di vendetta che sviluppano la passione dell'odio.

Si capisce bene che in tutto questo ci vuole l'aiuto di altre forze, ci vuole soprattutto l'azione della volontà e della Grazia di Dio. Non promettiamo vittorie e trionfi nel campo della vita affettiva, senza il concorso della ragione e della fede, ma ognuno s'accorge che puntiamo sul vivo del problema, mettendo in rilievo questi aspetti e questo procedimento d'inazione della passione.

c) *per sostituzione.* È questo senza dubbio il più positivo e forse il più efficace perchè come osservano molti psicologi, i sensi non lavorano mai a vuoto nè il cuore può svuotarsi di affetti. Si ha bisogno di amare sempre qualche cosa in tutti i settori dell'amore, giacchè non è esagerato ripetere che all'amore si riducono tutti i sentimenti e tutte le passioni. Si cerchi dunque di sostituire prima di tutto l'oggetto dei sentimenti. Non sempre si può nè si deve distruggere il sentimento, poichè la natura si ribella e si vendica. Ciò che si deve fare è sostituire il sentimento inferiore con qualche cosa di simile, ma ordinato, elevato e conveniente.

2) *Elevazione e sublimazione dei sentimenti inferiori.* Vi sono nell'animo nostro dei sentimenti che hanno origine e sede nello psichismo inferiore, sentimenti magari basati sulle sensazioni ed impressioni di cose materiali, di oggetti materali oppure sugli istinti naturali. Ora, non è da pensare che tutti questi sentimenti siano da sradicare senz'altro. (17) Essi sono per se forme ed attività della natura umana ed hanno il loro

(17) S. Th., afferma in molti passi che le passioni (i sentimenti) per se stesse non sono nè buone nè cattive; divengono tali secondo l'oggetto (*secundum speciem suam in quantum sunt in genere moris*). Cfr. per esempio, I^{a}-II^{ae}, q. 24, a. 4 in c; II-II, q. 35, a. 1 ad 1; q. 158 a. 2 in c.

I pagani riconoscevano anche le *buone passioni* alle quali gli stoici

legittimo scopo. Se si verifica molte volte che essi sorpassino la giusta misura o addirittura si applichino ad oggetti disordinati, ciò proviene da cause diverse, come la decadenza della stessa natura per il peccato originale, l'influsso di una infelice ereditarietà, e lo stesso uso ed abuso personale di questi medesimi sentimenti.

Spetta dunque alla persona umana provvedere perchè siano inibiti, regolati ed elevati magari al piano dello psichismo superiore, facendoli dipendere dalla ragione e dalla volontà piuttosto che dai sensi e dagli istinti.

A queste energie e potenze naturali si devono aggiungere energie e potenze soprannaturali, e ciò provvidenzialmente lo può fare l'educazione cristiana colla fede e colla Grazia di Dio. Questa influisce sopra l'intelletto e la volontà e di rimbalzo, per la naturale interferenza e concomitanza di azione, sugli stessi sensi e sugli istinti. Quest'opera, che noi abbiamo chiamata di elevazione e di sublimazione dei sentimenti, si può eseguire nelle seguenti forme:

a) *Per inibizione,* o almeno coercizione dell'intensità degli affetti, quando in grado disordinato, per eccesso, minacciano di disturbare l'equilibrio dell'azione umana e di sostituirsi alla stessa ragione e volontà. Si richiede l'intervento della ragione e della volontà per coibire le manifestazioni, lo sviluppo, il nutrimento, la frequenza di certi sentimenti di amore, di piacere, d'avversione, di tristezza, di timore, di audacia. Questo si fa nel momento, nell'esplosione dell'atto e si fa meglio ancora *preventivamente,* prevenendo le occasioni, studiando le situazioni e prendendo le misure di precauzione

---

davano il nome di *eupatia,* proprie dei sapienti. Cicerone la chiamava *constantiae, status animi tranquilli* (Cfr. *Tusc.,* IV, 14).

riguardo alla forma, al modo di condursi, d'esprimersi, ai limiti di tempo, di luogo, di persone, di cose che entrano in gioco nella manifestazione di questi sentimenti.

b) *Per regolarizzazione*, cioè stabilendo una specie di *regolamento delle passioni* o degli affetti. Infatti oltre all'opera di inibizione da esercitarsi nel momento dell'atto affettivo o passionale, ovvero preparata nelle più prossime retrovie dell'azione affettiva, vi è posto convenientissimo per un piano preventivo di trattamento delle proprie passioni, piano dettato dalla ragione illuminata dalla fede ed attuato mediante l'aiuto della Grazia di Dio. Io devo sapere e studiare che cosa amo, che cosa mi piace o che cosa mi dispiace e mi causa tedio; in cosa trovo gusto e con quale sentimento faccio le cose che debbo fare e come tratto le persone con le quali devo convivere. Almeno nelle linee principali e più generali io posso fare questo esame e questa valutazione. Ora è questo il momento della disamina, del giudizio e della discriminazione dei valori. Un esame di coscienza in piena regola, se volete, necessario a chi vorrà vivere vita da uomo e da cristiano, regolata dalla ragione e dominata dalla volontà ambedue cristianizzate. Da questo esame e da questa disamina uscirà fuori certamente una valutazione, una discriminazione di cose, di fatti e di persone ed un vero regolamento di vita affettiva. Le passioni e gli affetti così regolati nel loro oggetto, nella loro intensità, frequenza e durata, si potranno veramente dire dominati dalla ragione e perciò stesso elevati al piano dello psichismo detto superiore.

c) *Per trasformazione* delle stesse passioni e sentimenti. Trasformazione di passioni e di sentimenti noi crediamo che si faccia soprattutto quando si cambia o sostituisce l'oggetto o termine di essi. La passione resta passione ed il sentimento

pure resta sentimento; ma può cambiare l'oggetto. Si possono amare molte cose e molte persone: si possono scegliere preventivamente, si possono rigettare, si possono preferire. La passione od il sentimento da principio irromperà lo stesso verso l'oggetto, naturale, spontaneo, indicato dai sensi ed imposto dagli istinti; ma la ragione ha già preparato le sue restrizioni, le sue imposizioni ed a forza di tentativi e di sforzi si finirà per modificare, per trasformare le stesse passioni ed il loro oggetto, tanto più che molte volte non è necessario cambiare l'oggetto sostanzialmente, ma basta solo modificarlo accidentalmente. Per esempio si ama uno perchè... è bello e non si ama perchè... è brutto. Ebbene, ci sono altri valori dettati dalla ragione e dalla fede. A forza di ammetterli, considerarli ed inculcarli si finisce per far dominare da loro il sentimento e la passione.

3) *Creazione e formazione di nuovi sentimenti superiori.* Per sentimenti superiori noi intendiamo prima di tutto quelli già indicati nella classificazione adottata generalmente dagli autori; cioè quelli che hanno per oggetto il Vero, il Bene ed il Bello, a cui si può aggiungere il *sentimento religioso* nella sua forma più alta, guidato cioè dalla ragione e dalla fede e non già un sentimentalismo vago ed informe, una specie di fanatismo o misticismo che si addice a tutte le religioni e perciò non appartiene ad alcuna.

166. — Sentimenti superiori naturali. Questi sentimenti hanno per oggetto la Verità, la Bontà e la Bellezza, riscontrate nelle cose, nelle persone, in Dio. Come tali sono naturali ed appartengono già ad un piano superiore dello psichismo. Dipendono però ancora dalla materia, nella loro genesi, perchè noi entriamo in rapporto colle cose che sono fuori di noi solo

per mezzo dell'essere sensibile conosciuto, sentito e voluto, e con Dio per il tramite delle sue creature. *Invisibilia enim ipsius,* dice S. Paolo, *a creatura mundi, per ea quae facta sunt intellecta conspiciuntur.* (18)

Questi sentimenti però non sono molto accessibili e facili all'esperienza comune degli uomini, i quali sono portati dalla natura piuttosto verso i piaceri della materia e della carne, che molte volte tentano di travolgere e di soffocare gli stessi sentimenti superiori. Eppure anch'essi sono istintivi e sgorgano dalla natura spirituale dell'anima razionale e libera. Da ciò viene che compito dell'educazione è anche far strada a questi sentimenti e coltivarli nell'animo degli educandi, svegliando, cioè stimolando la loro formazione e sviluppo mettendo in rilievo il lato vero, buono e bello delle cose, facendo conoscere la verità, coll'istruzione, colla dimostrazione, colla propaganda delle idee giuste, dei princìpi veri, delle prove e delle legittime applicazioni e conseguenze di essi. Colla verità verrà anche la bontà e la bellezza delle cose e delle azioni: l'amore del Vero porterà l'amore del Bello e del Buono.

167. — Sentimenti superiori soprannaturali. Intendiamo per sentimenti soprannaturali quei sentimenti che sono ispirati dalla fede e sostenuti dalla Grazia. Sono ispirati dalla fede perchè il loro oggetto è appunto una verità rivelata, un precetto del Signore, contenuto nei Santi Evangeli ed insegnato dalla Chiesa; verità di contenuto soprannaturale o perchè sorpassa davvero la potenza della ragione o perchè praticamente in disaccordo col modo di sentire della natura umana, deformata ed infiacchita dal peccato. Tali sono per esempio i sentimenti della carità come amore universale del prossimo,

(18) S. Paolo, *ad Rom.*, 1, 20.

come amore dei nemici; tali il sentimento del perdono delle ingiurie, il gusto del sacrificio e della penitenza, la gioia dell'umiltà, il contento nelle umiliazioni. Non importa che questi sentimenti si trovino anche tra filosofi e tra popolani illetterati, e si possano trovare anche nel paganesimo: quello che importa e basta per giustificare il concetto sopraindicato è che fra i cristiani essi sono ispirati dalla fede ed hanno così un'origine soprannaturale.

Sono anche sostenuti dalla Grazia di Dio, che è la forza speciale del cristiano. Come poi la Grazia divina agisca sui sentimenti è punto ancora oscuro in teologia, ma praticamente la cosa si presenta sufficientemente chiara e distinta perchè si possa accertare l'esistenza di sentimenti soprannaturali o soprannaturalizzati e come tali trattarli ed educarli.

Questi sentimenti si fondano sul rapporto di Bontà che le persone, le cose e le verità proposte dalla fede hanno coll'ordine soprannaturale, appagano il nostro bisogno, soddisfano, riposano il nostro animo. L'aspetto di Bontà si unisce a quello di Verità ed insieme fanno sbocciare la Bellezza, che è come la sintesi dell'una e dell'altra.

Questi sentimenti verranno coltivati allo stesso modo dei sopraddetti sentimenti naturali superiori, usufruendo, s'intende, di tutti gli aiuti soprannaturali.

168. — Sentimenti superiori religiosi naturali e soprannaturali. Fra i sentimenti superiori abbiamo indicato i sentimenti *religiosi*. Per la loro importanza vogliamo dar loro un posto distinto. Non si devono confondere senz'altro coi sentimenti soprannaturali che abbiamo testè enumerati. I sentimenti religiosi infatti possono essere molte volte puramente naturali. Naturali nel loro oggetto e termine e naturali nella loro sostanza o quiddità. Possono essere soprannaturali o so-

prannaturalizzati quando hanno per oggetto verità religiose rivelate oppure quando all'oggetto naturale se ne aggiunge un altro soprannaturale o un aspetto soprannaturale della stessa verità. Così per esempio l'idea di Dio, dei suoi attributi, conosciuti naturalmente per lume di ragione, può e deve suscitare sentimenti di amore, di timore, di gratitudine: ma quando a quest'idea naturale si aggiunge quella rivelata della SS. Trinità, dello Spirito Santo, di Gesù Cristo, della Divina Eucaristia, dei Sacramenti, i sentimenti che allora sopravvengono all'anima sono certo di origine ed oggetto soprannaturale.

Comunque si spieghi l'origine del sentimento religioso naturale e soprannaturale certo è che la formazione di essi viene agevolata, dopo l'azione della Grazia, dall'opera educativa, soprattutto coi seguenti mezzi:

1) *La conoscenza* delle verità religiose naturali e soprannaturali, dei misteri della fede, i quali benchè sovente incomprensibili nella loro intima costituzione e nei rapporti con altre verità naturali, tuttavia per quel tanto di comprensibilità che offrono sono immensamente capaci di penetrazione e di godimento spirituale. È per questo che S. Tommaso scrive (19) che qualunque verità soprannaturale, per poco che si conosca, porta maggior vantaggio e *godimento spirituale* di qualunque altra scienza.

2) *La visione armonica* di queste verità, che prese insieme ci dànno un magnifico quadro di concetti, una mirabile concatenazione di idee, un'adeguata spiegazione dei fatti e dei destini delle cose, appagano la mente ed il cuore e lasciano un senso di profonda gioia e di soave riposo.

3) *La liturgia* cristiana cattolica ben compresa e ben vis-

(19) *S. Th.*, I^a, q. I, a. 5 ad 1.

suta riempie l'anima di dolcezza e sveglia stati affettivi d'intensa vibrazione e di grande profondità di vita. Gli atti liturgici ben celebrati e meglio capiti sono una sorgente inesauribile di sentimento religioso e morale e perciò non devono essere trascurati dall'educatore cristiano.

4) La *figura morale di Nostro Signore Gesù Cristo*, Uomo-Dio, modello perfetto di umanità elevata all'unione personale colla divinità; la figura materna della Vergine Santissima, Madre di Dio e Madre nostra; le figure numerosissime dei Santi tutti della Chiesa, sono allo stesso tempo modelli, sorgenti e termine dei più puri, più intensi e più fecondi affetti che profumano un'esistenza e le dànno un senso di pienezza e di resistenza alle passioni disordinate, rendendo così l'uomo capace dei suoi più alti destini.

5) *La virtù della carità*, termine e coronamento non solo della vita affettiva, ma insieme sublimazione, mèta e beatitudine finale di tutta la vita umana sulla terra, partecipazione della vita di Dio in noi per mezzo della fede e della Grazia; unione eterna con *Lui* per mezzo della visione beatifica; il punto di convergenza e di sintesi di tutti gli affetti più puri, più nobili e più forti dell'uomo. Trova nelle azioni e nei fatti della stessa vita occasioni ed alimento per aumentare, per fruttificare cosicchè la vita cristiana ben vissuta a base di liturgia e nell'uso dei Sacramenti diventa una palestra della più alta, nobile e svariata sentimentalità.

§ 3° — *Il metodo dell'educazione del cuore.*

169. — La natura dell'educando. Nella questione del metodo per l'educazione del cuore dev'essere tenuta nel debito

conto prima di tutto la *natura* dello stesso educando, nei riguardi:

a) *dell'età evolutiva,* la quale, secondo il quadro già indicato e conosciuto (l'infanzia, la fanciullezza, l'adolescenza e la giovinezza), presenta condizioni diverse, diverse esigenze e capacità di sentimenti. Secondo l'età dunque, benchè l'educazione si debba fare in ogni tempo e condizione, si deve regolare l'oggetto, la misura e la stessa portata di questi sentimenti. Le cose del focolare, della famiglia, certo impressionano molto di più i fanciulli che non gli adolescenti ed i giovani, mentre questi vengono attratti maggiormente dalle cose più alte e più vaste del mondo. Le stesse possibilità di vita affettiva sono più grandi e spiccate in un'età piuttosto che in un'altra; diversi egualmente i problemi che attraggono il cuore.

b) *delle condizioni di vita sociale e vocazionale* le quali impostano subito l'educando in una situazione morale e sociale diversa, alla quale s'addicono anche sentimenti diversi, che conviene conoscere in anticipo. Diversi infatti sono i gusti del giovane che si avvia alla vita religiosa o sacerdotale e quelli di un giovane del mondo che si orienta verso lo stato coniugale e le professioni liberali. Diversi i gusti, diverse le tendenze, diversi i sentimenti e l'educazione.

170. — La persona e l'opera dell'educatore. Un altro fattore dell'educazione del sentimento che conviene tener presente e considerare attentamente è la *persona* e l'*opera* dello stesso educatore. Il sentimento ha una grande affinità colle idee e perciò colle parole che ne sono l'espressione: ciò non ostante si ricordi l'educatore che l'educazione dei sentimenti non si farà soltanto con buone parole. Anche qui vale il principio *similia similibus:* il sentimento si educa coi mezzi det-

tati dalla ragione e dalla fede ma usati con amorevolezza (D. Bosco).

Come infatti educare all'amore, alla generosità, al perdono quando l'educatore si mostra pieno di egoismo, di rancore, di risentimento? Come formare alla dolcezza ed affabilità colla ruvidezza, coll'impazienza, coll'irascibilità? Questo è addirittura distruggere con una mano ciò che si costruisce con l'altra, se non si debba dire piuttosto che è compromettere tutta l'opera educativa. Perchè bisogna riconoscere che il sentimento, la buona e retta affettività che unisce educatori ed educandi è l'elemento più efficace per cementare l'opera dell'educazione.

Aggiunga espressamente *l'esempio,* l'esempio continuato della vita. L'educatore si mostri facile ad essere colpito dalla bellezza, dalla verità e dalla bontà delle cose e delle persone. Manifesti sovente queste sue impressioni e stati d'animo. Li giustifichi e ne mostri la ragionevolezza, la convenienza con la vita, colle esigenze della nostra persona. Certo la ricompensa o il movente delle nostre azioni non dev'essere il piacere che proviamo nel farle: ma è ugualmente certo che quando vi è questo gusto le cose si fanno più facilmente, con pienezza di vita e di umanità.

171. — I mezzi educativi. Si deve inoltre avere molto riguardo alla natura e all'adattamento *degli stessi mezzi educativi.* Abbiamo già ricordato che bisogna tener in conto le condizioni degli educandi, soprattutto l'età e la vocazione. Qui aggiungiamo:

a) Le circostanze di tempo e di luogo dello stesso intervento educativo. Dipendendo molto il sentimento anche dalle prime impressioni che si ricevono (si pensi alla simpatia o

antipatia a volte esplosive e subitanee, ma permanenti) si deve star molto attenti alle prime impressioni che colle nostre persone, azioni, parole e persino gesti causiamo negli educandi. Alle volte certi « fuori tempo e fuori luogo » sono veri sfasamenti che guastano tutta una serie di azioni e di mezzi, per mancanza di accortezza nell'usare, nello scegliere, nell'adattare. Ciò che conviene ad uno o più educandi può non convenire ad un altro. Riguardo al luogo poi, si ricordi l'adagio popolare: « Paese che vai usanza che trovi ». Non sono uguali dappertutto le espressioni di gioia, di gradimento, di ribrezzo o di tristezza: parole, gesti, azioni possono produrre effetto opposto, specie nell'animo delicato e così mobile degli educandi, fanciulli o adolescenti. Sensibili alle buone e cattive impressioni, sono anche molto proclivi alle false e cattive interpretazioni che generano poi sentimenti che perdurano e sono difficili ad estirparsi.

b) L'educatore abbia il senso della misura. Soprattutto in questioni di affetto e di sentimenti *ne quid nimis!* Non creda che a forza di moine, di parole sdolcinate o di carezze si conquisti l'amore — almeno quello di buona lega — degli educandi. Le parole, i ragionamenti, gli argomenti ripetuti, abbondanti confermano la verità, aumentano la persuasione; coi sentimenti la cosa è un po' diversa: una volta raggiunto il punto di saturazione, ciò che lo sorpassa è già troppo: degenera, distrugge.

c) Studi il carattere del singolo educando e studi ugualmente la natura del mezzo o dei mezzi: il tutto alla luce del fine da raggiungere. Solo quest'attenzione, quest'applicazione riflessa all'opera educativa otterrà risultati in questo settore così delicato e così difficile della formazione del cuore. È per questo che esso è cotanto trascurato e più ancora scarso di

risultati veramente educativi, cioè ottenuti per via di educazione speciale. Ripetiamo: ciò che qualche volta si ottiene è per educazione indiretta, all'ingrosso. Ma l'educazione diretta del sentimento, la vera educazione del cuore, questa minaccerà di mancare se l'educatore non proporrà a se stesso di considerarla per bene, studiarne i mezzi e lasciarsi attrarre, entusiasmare da questa che resterà sempre la manifestazione più completa, più vitale e più alta della vita umana: l'amore sublimato dalla fede e dalla Grazia, nella forma di carità cristiana.

172. — Bibliografia.

G. Allievo — *Studi pedagogici* - Tip. S. Marino, Torino, 1893. Cfr. c. III, art. 4.

Arrighini — *L'educazione dei sentimenti* - Torino, Marietti.

Arrighini — *Educazione e Medicina delle emozioni* - Torino, Marietti.

Arrighini — *La nuova medicina delle passioni* - Torino, Marietti.

Dumas — *Les états affectifs* - Vol. II, Traité de Psychologie, Felix Alcan, Paris, 1933.

Gillet O. P. — *L'éducation du coeur* - Desclée de Brouwer, Paris, 1910.

Gnocchi Carlo — *L'educazione del cuore* - Istit. S. Paolo, III Ediz., 1942.

James William — *Les émotions* - Felix Alcan, Paris, 1902.

Millot Albert — *Psychologie et Education* - J. Prin, Paris. Cfr. Conf. XIV: L'éducation des sentiments.

Pradel Henri — *Pour leur beau métier d'homme* - Desclée de Brouwer, Paris, 1913. c. II: L'éducation du coeur.

Ribot — *La Psychologie des Sentiments* (Trad. ital. presso Sandron), - Alcan, Paris.

Ribot — *La Logique des sentiments* - Alcan, Paris, V Edit., 1933.

Sergi — *Dolori e Piacere* - Dumolard, Milano, 1894.

Straticò — *L'Educazione dei sentimenti* - Sandron, Palermo.

Viollet — *L'éducation de la pureté et du sentiment* - Edit. Familales, Paris.

CAPITOLO TERZO

LA FORMAZIONE DELLA VOLONTÀ

« L'educazione del fanciullo deve aver per base l'educazione della volontà ».

D. Bosco, *Memorie Biogr.*, XV, 78.

Oltre all'elemento conoscitivo e all'elemento affettivo dell'atto umano che già abbiamo studiato pedagogicamente, si domandano gli autori se vi siano ancora delle manifestazioni di un'attività distinta che debbano attribuire ad un altro elemento, pure distinto, originale che si abbia a trattare separatamente.

Si deve affermare che queste manifestazioni esistono nell'atto umano e dipendono da un fattore appetitivo-volitivo chiamato *volontà,* anche se per un momento si prescinda se sia o no una potenza originale distinta dall'intelletto e dalla sensibilità. (1)

Quest'elemento si può cogliere per esperienza, sia d'introspezione che di estrospezione, e si può determinare, si può

---

(1) « Il pensiero comune e quello schiettamente filosofico si erano già persuasi da lungo tempo che vi sono nella vita della coscienza certi fenomeni, i quali, per la loro natura, non si possono ascrivere alle forme dei fenomeni sin qui descritti e che perciò vanno considerati come una classe speciale di elementi psichici. Il linguaggio ha per questo fenomeno l'espressione: " Volere " ». (Lindworsky, *Manuale di Psicologia Sperimentale,* « Vita e Pensiero », Milano, 1939, pag. 151).

in un certo senso misurare e sottoporre alle leggi del tempo e dello spazio, benchè sia anche di natura superiore alla materia e si verifichi in una sfera di fatti immateriali. (2)

Non bisogna però dimenticare che quest'elemento volitivo non si può praticamente disgiungere non solo dagli altri due elementi già riscontrati — il *pensiero* ed il *sentimento* — ma neppure dalla *persona,* dall'*io* come soggetto agente da cui direttamente ed immediatamente procede.

Finalmente come misura della trattazione del concetto di volontà — tanto in profondità quanto in estensione — e come livello scientifico per la visione del problema, si ricordi qui il criterio pedagogico, cioè che noi abbiamo di mira l'opera della formazione della volontà e perciò, in tutta la teoretica, c'interessano solamente i punti di vista pedagogici.

Vedremo dunque brevemente, in un primo articolo, la teoretica indispensabile al problema pedagogico ed in un altro l'opera veramente educativa della formazione della volontà.

Art. 1° — La volontà.

La volontà è senza dubbio il fattore principale dell'azione umana. L'intelletto fatto *coscienza morale* mostra il fine dell'azione e giudica il rapporto etico che vi è tra l'uno e l'altra; il *sentimento morale* esprime la tonalità di slancio ed il colorito di affettività con cui il soggetto si protende verso la cosa conosciuta, ma spetta propriamente alla volontà impossessarsi di questo oggetto, farlo *suo,* assimilarlo a tal segno che da

(2) « Le ricerche di Michotte e di Ach e dei suoi scolari diedero concordemente il risultato che ci dà un vero e proprio processo del volere » (Lindworsky, *Psicologia Sperimentale,* pag. 154. Cfr. anche *Nota sulle esperienze di Ach, Michotte e Prüm,* Arch. di Psicologia Sperimentale, Vol. X, 1910).

quest'unione risulti il rapporto intimo e diretto che è poi l'*imputabilità* e la *responsabilità.*

Infatti a ciascuno viene imputata di fatto e di diritto la cosa *voluta* e di essa ciascuno è moralmente responsabile.

Non spetta a noi studiare tutte le condizioni e verificare tutti i requisiti dell'imputabilità e delle responsabilità, essendo materia questa piuttosto di *etica* generale ed il pedagogista nulla può aggiungere nè togliere alla dottrina comunemente accertata ed accettata.

Tuttavia richiamando queste due proprietà della volontà, si mette sempre più in rilievo l'importanza somma del suo contributo per l'azione umana tanto da invogliare e l'educatore e l'educando ad un trattamento sempre più accurato di questa facoltà od energia del composto umano.

Che questo *movimento* del soggetto verso l'oggetto, per mezzo della volontà si faccia *liberamente,* con vera e reale assenza di costrizione o determinazione interna e definitiva è una delle tesi principali, se non la principale della filosofia della volontà. Ai filosofi ed agli psicologi spetta discutere la questione e provare la rispettiva soluzione. Noi, accettando in pieno la dottrina del *libero arbitrio,* fondiamo su questa tesi la nostra pedagogia della volontà; mettiamo altresì fuori di discussione la spiritualità di questa potenza o facoltà che, similmente all'intelletto, ha nell'anima spirituale la sua sede e costituisce la radice prossima ed immediata dell'attività.

§ 1° — *La natura e la funzione della volontà.*

173. — **Natura della volontà.** L'elemento originale distinto che nell'azione umana noi chiamiamo *volontà* si può studiare ed individuare sotto vari punti di vista.

Biologicamente è « la forza indipendente che governa l'uso

delle altre forze »; psicologicamente è « la funzione di autodeterminazione che si manifesta nell'analisi attenta del volere »; (3) filosoficamente si può definire: « La facoltà che ha l'uomo di determinarsi coscientemente e liberamente ad agire ». È dunque una facoltà distinta dall'intelletto; è potenza d'impulso, di movimento, non di conoscenza nè di sensazione dell'oggetto dell'atto volitivo. Non è nemmanco potenza affettiva: è distinta dalla sensibilità e dall'affettività, benchè sia in stretto rapporto con essa. (4)

Non è però una facoltà assoluta che agisca cioè da sè e per proprio conto. Come è la persona umana che per mezzo dell'intelletto conosce, per mezzo del sentimento morale prova le affezioni, così è sempre la persona che per mezzo della volontà *vuole,* cioè si decide ad agire. È nella persona umana che si concentrano e si polarizzano tutte le attività e pare che soltanto attraverso ad essa si realizzino i rapporti tra queste potenze superiori.

Tuttavia per mezzo della persona, nell'unità personale del composto umano si dànno continue e necessarie interferenze: così l'intelletto interferisce colla volontà e l'atto dell'uno è sempre accompagnato dall'atto dell'altra e viceversa; così interferisce a sua volta il sentimento morale coll'intelletto e colla volontà e viceversa. Interferiscono i sensi esterni, gli stati fisici normali come la salute, il vigore, la stanchezza, il sonno; od anormali come la malattia, l'ipnosi, la pazzia ed altri.

Quest'osservazione vien fatta in funzione educativa ed a servizio di una migliore comprensione del problema peda-

---

(3) Cfr. BAUDIN, *op. cit.*, pag. 781-782.

(4) « La volontà, dice Aristotele, è un appetito razionale; è il tendere di un soggetto verso un oggetto confacente, quasi un *moto* del soggetto verso l'oggetto ».

gogico della volontà. L'educatore non è un filosofo, nè uno psicologo; ha bisogno di tener sempre in vista tutti gli aspetti del problema nella realtà storica concreta di ciascun allievo.

174. — La funzione e gli atti della volontà. Per *funzione ed atti* della volontà noi vogliamo intendere quella parte che essa prende nello *svolgersi dell'azione umana.* Un'azione umana completa e perfetta comincia coll'*attendere* ad una cosa *conosciuta,* che desta *interesse* e stabilisce un gioco d'attrazione affettiva più o meno accentuata. Dopo l'azione dell'intelletto (*nihil volitum quin praecognitum*) viene l'azione della volontà che può essere rapida, ma può essere anche lenta e lunga. Può essere anche interrotta e restare indecisa per molto tempo; può essere magari incompiuta, imperfetta.

Questa funzione è insostituibile nell'ipotesi di un atto veramente umano cioè cosciente e libero. Non parliamo qui degli atti detti *dell'uomo,* degli atti meccanici, inconsci, indeliberati. Ora poichè questo fattore dell'azione umana è insostituibile, il problema pedagogico della formazione della volontà si presenta di somma importanza.

La funzione dell'atto volitivo presenta varie *fasi* di sviluppo successivo e normale. Gli autori di psicologia sono concordi nell'assegnare questi tre *momenti* o fasi: *a*) la deliberazione; *b*) la decisione; *c*) l'esecuzione. Alcuni autori premettono alla deliberazione una fase preliminare necessaria: l'inibizione. Vediamo la nozione e la portata di ciascuna di esse.

a) *L'inibizione* sarebbe l'atto con cui si interrompe il corso di altre attività della persona per attendere ad una data cosa che viene presentata da una potenza o facoltà qualunque. Si prende in considerazione istantaneamente una cosa particolare lasciando il resto, o meglio, concentrando in quella l'attenzione e, conseguentemente, l'attività conoscitiva e volitiva. Ha un aspetto negativo: lasciare, abbandonare ciò che prima formava l'oggetto dell'attenzione, della conoscenza (sensazione, pensiero) o magari dell'affetto e della volontà stessa.

b) La deliberazione è il primo atto positivo della volontà. Si faccia attenzione a quest'ultima espressione: *della volontà.* In generale si parla di deliberazione come di considerazione, di scelta, di confronto e di giudizio. Si parla in tal modo e con tali espressioni che a buon diritto non si tratta più di atto *di volontà,* ma di conoscenza, ossia *d'intelletto.* Intanto si vuole che la deliberazione sia della volontà. Bisogna dunque considerarla in linea di volontà, di volizione, di movimento, cioè d'impulso, di forza e non di conoscenza. È una forza, non è luce, la volontà. Dunque, perchè ci sia una deliberazione volitiva, ci vuole che questa consista non nel confronto, nell'esame tra una cosa e l'altra, tra un aspetto e un altro dell'azione, ma sia una specie di *oscillazione,* di orientamento, di moto verso un punto o un altro. Ora anche senza meccanizzare o materializzare troppo il movimento psichico della volontà sembra ancora che si possa concepire una deliberazione veramente volitiva che, se non l'esclude, non si identifica però colla considerazione, il confronto di natura conoscitiva.

Alcuni autori di psicologia notando questa distinzione parlano di una deliberazione *volontaria* (5) che meglio forse sarebbe detta *volitiva* nel senso esposto di oscillazione, di orientamento ancora indeterminato ma positivo, verso l'una o l'altra direzione, verso l'una o l'altra cosa conosciuta o modi o aspetti diversi della stessa cosa proposta alla volontà.

c) La decisione si ha quando la volontà si fissa in una direzione, sceglie un aspetto della cosa, sceglie un'azione invece di un'altra, invece della sua contraria, un'ipotesi invece di un'altra, fosse anche l'ipotesi di agire o di non agire. Si vede che si può trattare qui tanto di libertà di *contrarietà,* come di libertà di *specificazione.* La decisione è l'atto principale della volontà, è il suo atto specifico caratteristico.

In quest'atto si afferma la forza della volontà e tutto il suo dominio nello psichismo umano.

d) L'esecuzione è l'atto che dovrebbe seguire alla decisione, ma che molte volte non segue o neppure si verifica separatamente, per ragioni diverse. La prima è che molte volte l'esecuzione non si distingue dalla decisione. Ciò avviene negli atti interni di volontà, atti come si dice, meramente eliciti, che si esauriscono nel semplice consenso interno e non hanno nessun riscontro o manifestazione esterna. In questi casi la

---

(5) Cfr. p. es. BAUDIN, *op. cit.,* Cap. XXIII, Art. I, § 2, pag. 767. Cfr. anche William James che dice: « ... le point capital est le pouvoir de l'attention volontaire. De même que une balance repose sur le couteau, de même c'est de l'attention volontaire que dépend notre destinée morale » (W. JAMES, *Causeries pédagogiques,* Alcan, Paris, XV, pag. 148).

decisione diventa, *ipso facto,* esecuzione. Altre volte l'esecuzione non segue immediatamente alla decisione perchè richiede altri fattori ed elementi di azione: movimenti organici, per esempio, che non sono comandati direttamente, nè dipendono dalla sola volontà. Talora sopravvengono altri impedimenti, altri comandi, a volte è la volontà stessa che mette tempo in mezzo; ha voluto la cosa ma sospende la sua esecuzione esterna. Infine ci sono degli atti deliberati, decisi ma di esecuzione ritardata, volutamente ritardata, ed allora può succedere che si eseguiscano in forza della decisione anteriore e primitiva e può succedere che esigano un'altra deliberazione ed un'altra decisione per eseguirsi.

Sono casi questi comunissimi nella vita: non intendiamo studiarli esaurientemente, ma li ricordiamo all'educatore perchè sappia con chi ha da fare i conti nell'opera difficile dell'educazione della volontà.

175. — Il punto preciso, l'acme dell'azione volitiva si riscontra nella *decisione,* essendo l'inibizione e la deliberazione, anche volitiva, preparazione ad essa, e l'esecuzione, nella migliore delle ipotesi, una conseguenza più o meno immediata di essa. La decisione è il *fiat* della volontà. Concentra in sè tutto l'apporto della conoscenza, dell'intelletto fatto *coscienza morale,* tutto l'apporto positivo o negativo del *cuore* o del sentimento morale e finalmente chiude e tronca quel periodo d'incertezza e di *oscillazione* che è la deliberazione, e si *decide, sceglie,* e *vuole.*

Impegna allora tutta la responsabilità della *persona* ed ha già tutto il merito e tutto il demerito dell'azione. Quest'osservazione come si vede è molto importante per valutare la responsabilità delle azioni umane almeno dinanzi a Dio ed alla propria coscienza; dinanzi agli uomini sarà quello che sarà: essi vedono e giudicano come vedono, quando vedono; e poi possono ingannarsi ed essere ingannati. (6)

(6) « Nos actes d'attention volontaire, malgré leur brièveté et leur

§ 2° — *Difetti della volontà.*

176. — Difetto generico della volontà: la debolezza. Le deficienze, i difetti o, come dice il Ribot, le *malattie della volontà,* sono diversamente esposte e valutate dagli autori. Considerando bene, alle volte si parla di difetti che non sono propriamente della volontà, ma sono di altre potenze o fattori di attività umana come sarebbero la sensibilità, la fantasia, lo stesso intelletto. Questi difetti si riscontrano allora nel campo, per esempio, dei *motivi* dell'azione e non già nella volontà, mossa da questi motivi. Così il Ribot, (7) per esempio, considera parecchi difetti che si trovano negli *impulsi* che la volontà riceve da elementi diversi da essa; l'Arrighi, (8) con altri, parla di difetti di idee più o meno forti influenti o no sulla volontà. Ora noi che abbiamo, con buoni autori, (dopo le esperienze del Michotte, dell'Ach e del Prüm) distinta la volontà da qualunque altro elemento dell'azione umana, vogliamo anche qui coerentemente parlare di difetti e di deficienze che siano veramente della stessa volontà e non di altro.

Ciò che anche ci preoccupa è il punto di vista pedagogico formativo; non interessa inoltrarci per il labirinto delle indagini puramente psicologiche o peggio ancora patologiche, più vasto ed intricato. Ora sotto il punto di vista pedagogico i difetti si riducono ad uno solo, generico, che però si presenta

---

rareté sont néaumoins vitaux et importants, puisque déterminent véritablement notre destinée» (William James, *Causeries Pédagogiques,* XV).

E più avanti aggiunge: «Mais après ce que nous venons de voir — l'action exercée sur nos volitions par l'attention volontaire — il reste place pour croire à la volonté libre et à des causes de nature spirituelle».

La tesi della spiritualità della volontà è, come quella dell'intelletto, intravista dalla psicologia, oltre che provata dalla filosofia.

(7) Cfr. Th. Ribot, *Le Malattie della volontà,* Ediz. Trèves, Milano, 1904, passim.

(8) Cfr. Arrighi, *La volontà,* Bocca, Torino.

sotto varie specie: *la debolezza della volontà* o, come si suole chiamare, *abulia.*

Infatti sarà per debolezza che essa non riuscirà ad esercitare il suo ufficio nello psichismo umano, a far valere cioè, in mezzo ad altri stimoli e tendenze, uno stimolo, una tendenza; a scegliere un partito da seguire, e dominare così la situazione interna, imponendo una decisione che sia la più conveniente secondo il giudizio della ragione, il che costituirebbe il giusto funzionamento della volontà.

177. — **Forme diverse di debolezza di volontà.** Questa debolezza — sia che si consideri nel caso che la volontà non arrivi al potenziamento comune di attività, sia nel caso che essa si trovi superata dalla potenza di elementi estranei — si può considerare pedagogicamente in due settori distinti: nella volontà *non ancora formata* e nella volontà *già deformata.* Vediamo brevemente l'uno e l'altro caso.

1) *Nella volontà non ancora formata.* Questo molto interessa alla pedagogia ed è il caso dei bambini, dei fanciulli e di certi giovani tardivi che non hanno ancora totalmente sviluppata la loro vita psichica. Questi si possono trovare, quanto alla volontà, nella fase che diremo primitiva dello psichismo della vita attiva. Ed allora agiscono: *a) per istinto:* dominano cioè in essi gli istinti animali che presiedono alla vita vegetativo-sensitiva prima dell'uso della ragione, e la volontà subisce docilmente la loro azione e quella dei riflessi. Altri agiscono: *b) per passione,* dominati cioè dai sensi e dalla sensibilità inferiore, dagli istinti ciechi che sviluppano passioni disordinate, viziose come l'irascibilità, la sensualità, la paura, la tristezza, oppure passioni più complesse come l'invidia, l'entusiasmo momentaneo od altra simile. In questi animi regna l'anarchia morale: tutti comandano finchè una passione

prende il sopravvento e regna come passione dominante. (9)

Sia nella prima che nella seconda forma di debolezza è evidente il difetto di questa facoltà che non ha ancora preso possesso del suo ufficio nello psichismo del soggetto.

2) *Nella volontà deformata.* Intendiamo parlare di soggetti che per la loro età e per le loro condizioni psichiche hanno già una volontà evidentemente sviluppata, ma che non riescono ad affermare il dominio di essa nelle azioni. Ciò può accadere in diverse forme e per diverse ragioni. Autori come il Baudin, lo stesso Ribot, il Payot, il Lindworsky, l'Eymieu, parlano a lungo di questi difetti e parlano di debolezza della volontà o *abulia* per mancanza di stimoli e per eccesso di essi.

a) *Per mancanza di stimoli* o, come noi preferiamo dire, per mancanza di tonalità volitiva (per impostare il difetto nella stessa volontà) alcuni non si decidono mai ad agire o almeno ad agire secondo la norma di moralità, compiendo i propri doveri e seguendo ciò che la retta ragione comanda. Questa deficienza, se non si vuole proprio attribuire alla stessa potenza o facoltà volitiva — preferendo crederla uguale originariamente in tutti — oppure all'organismo individuale che stabilisce situazioni differenti non solo psichico-organiche, ma veramente spirituali diverse (*anima quodammodo a corpore pendet in operatione,* dice S. Tommaso) allora si deve dire che il difetto è proprio della debolezza degli stimoli, come dicono il Lindworsky, il Ribot, ed altri. Si noti perciò che questa debolezza degli stimoli non sarà già difetto della volontà, ma imperfezione, almeno attuale, delle altre potenze, come la conoscenza ed il sentimento che converrà dunque ben educare.

Si osservi che non si tratta di discutere un problema psicologico; si tratta di verificare la radice di un difetto che interessa molto l'educazione. La nostra trattazione pratica dipende sostanzialmente da questi schiarimenti e posizioni.

b) *Per eccesso di forza degli stimoli* e debolezza conseguente della volontà. Si tratta dunque di una volontà che non ha più forza per vincere, per reagire alla potenza degli stimoli che la trascinano, che stra-

(9) Cfr. O. Lemarié, *Formation de la volonté,* Edit. Mariage et Famille - Paris, 1932.

vincono sempre, contro il dettame della ragione. Questa debolezza della volontà si verifica: (10)

— *Per impulsività* ossia *abulia degli impulsivi*, quando cioè la volontà è trascinata da un motivo subitaneo e forte, che domina la situazione psichica e s'impone senza remissione. Il caso è assai comune e conosciuto: sia in forma di passione subitanea ed inaspettata, sia in forma di vizio o passione abituale. L'individuo sa e sente di far male — non gli manca dunque il lume della coscienza — ma ciò nonostante non si può sottrarre al dominio degli stimoli o della passione. Ed agisce e vive così.

— *Per varietà e molteplicità di stimoli, abulia degli intellettuali*, di quelli cioè che hanno in testa al medesimo tempo molte ragioni e molte ipotesi di azioni e non sanno decidersi per un'azione o per un partito. Sono in questa situazione gli incerti, gli esitanti, i dubbiosi, gli incostanti. Si stabilisce allora il regno dell'incertezza o quello dei capricci, come dice il Ribot, perchè allora l'individuo finisce per appigliarsi al partito che nel momento, per un motivo qualunque, per ultimo lo colpisce. La volontà viene assediata da tutte le parti e non ha forza per decidere e troncare la situazione di anarchia e di disordine psichico.

— *Per ossessione, o abulia degli ossessi*, di cui parlano il Baudin ed altri. Si ha quando un motivo si radica in testa a qualcuno e non vi è ragione nè mezzo per distoglierlo. Si vive dominati, ossessionati da un'idea, da un sentimento e la volontà si conserva abitualmente a suo servizio senza potersene quasi più liberare. Anche questi purtroppo sono casi frequenti almeno temporaneamente.

Queste sono le ipotesi ed i casi più comuni di debolezza della volontà e che più interessano la pedagogia. Si potrebbe ancora parlare, come vogliono alcuni autori, *di annientamento della volontà*, come sarebbe il caso della vera ossessione, dell'ipnotismo, del sonnambulismo oppure del trance psichico spiritistico o dell'estasi mistica. Ma questi son casi patologici oppure stati mistici che non interessano propriamente la pedagogia nè la normale educazione, perciò ci asteniamo dal considerarli.

(10) Cfr. BAUDIN, *Op. cit.*, Cap. XXIII, Art. 3, pag. 782.

3° — *La perfezione della volontà.*

178. — **Concetto.** La volontà sarà perfetta nel suo esercizio quando potrà dominare tutto il dinamismo umano. Dominare è volgere l'*io* verso il fine proposto dall'intelletto e scegliere i mezzi da esso proposti come i più adatti a conseguire il fine ed a portarlo a esecuzione. Per questo si vuole che la volontà, o la persona per mezzo della volontà, eserciti un dominio sicuro e più o meno assoluto su tutte le potenze e facoltà. Dominare vuol dire essere padrone, poter disporre, poter far tacere, poter far agire. Vi è dentro di noi una specie di repubblica di potenze non sempre armoniche, che anzi ciascuna ha i suoi gusti, le sue tendenze, le sue preferenze. Bisogna ridurre tutto questo ad unità, bisogna armonizzare, bisogna polarizzare tutto intorno ad un'idea, ad uno scopo dato, conosciuto dall'intelletto, giudicato dalla coscienza, in confronto colla legge morale e pervaso dal sentimento. Ora per questo si richiede la perfezione del governo o meglio ancora del governante. È vero che il governante è la persona umana; ma essa agisce per mezzo delle potenze, suoi ministri, e titolare qui rimane sempre la volontà.

179. — **Governo della volontà sulle altre potenze e facoltà e sull'organismo.** Vale la pena ricordare brevemente questi rapporti di governo della volontà. Importa la questione dal punto di vista pedagogico affinchè meglio appaia il compito della volontà e perciò l'importanza della sua formazione e si possano distribuire meglio gli sforzi e le cure. Essa domina dunque:

a) *Sulla stessa volontà*, come dicono alcuni autori. Benchè la cosa sembri un po' strana è tuttavia vera, perchè infatti uno può comandare a se stesso, oppure imporsi un obbligo, una risoluzione, una decisione.

Ripiegarsi su se stesse, è possibile appunto alle facoltà spirituali, come per la coscienza nel dominio dell'intelletto. Questo governo della volontà su se stessa è diretto, intimo, immediato. È come uno che comanda, che governa in casa sua. Guai se nemmanco lì fosse capace di far sentire, di far pesare la sua autorità. (11)

b) *Sulle altre facoltà appetitive,* come l'appetito sensitivo e gli istinti, la volontà esercita un governo indiretto cioè di consiglio, di freno e d'inibizione, poichè i loro oggetti e stimoli sfuggono al suo controllo diretto ed immediato essendo potenze organiche e avendo per oggetto sensazioni e cose materiali. Così avviene che la volontà molte volte è assecondata e molte altre non è ubbidita ed è vinta e trascinata dai sensi e dalle passioni.

c) *Sulle facoltà conoscitivo-sensitive,* come i sensi esterni e gli interni, l'immaginazione, la memoria sensitiva, la volontà esercita anche un dominio indiretto e relativo, avendo anch'esse vita propria e propri oggetti a volte più impressionabili, più radicati perchè appunto sono pur esse materiali, organiche ed hanno oggetti simili. La volontà fa quel che può, secondo l'ordine e la buona formazione regnante nella repubblica psichica della persona.

d) *Sull'intelletto* in ogni suo atto e funzione la volontà esercita un dominio diretto *ut movens,* dirà S. Tommaso, ma a sua volta essa è mossa, dirà lo stesso Dottore, dall'intelletto *ut finis.* Solo che trattandosi in generale del fine o di fini intermedi, la volontà tendendo ad essi liberamente può dirigersi ad uno invece che ad un altro. (12) Il governo della volontà sopra l'intelletto è tuttavia relativo e non assoluto, poichè a volte non può liberarsi dall'influsso di un'idea nè può muoversi ad un fine che non sia proposto dall'intelletto stesso.

e) *Sugli organi dei sensi e della locomozione* la volontà esercita ugualmente un dominio indiretto e relativo. Indiretto perchè sembra accertato che la volontà non può muovere direttamente l'organismo: esso è materiale, la volontà è spirituale; vi è dunque tra di loro una eterogeneità irriducibile. L'organismo si muove per via di sensazioni e d'impressioni sensitive prodotte piuttosto dalla fantasia che è anch'essa di natura materiale. (13) Relativo, perchè non sempre l'organismo

---

(11) Cfr. Domenico Valle S. J., *L'Educazione della volontà,* Edit. L. I. C. E., Torino, 1928, pag. 12 ss.

(12) Cfr. Mercier, *Psicologia,* Vol. III, tom. II, pag. 130, Ediz. Alcan, Paris, 1923.

(13) Il Lindworsky tenta di spiegare la movimentazione volontaria dell'organismo attraverso le rappresentazioni e l'azione della fantasia

ubbidisce alla volontà in tutta la sua attività e molte volte si muove da se stesso senza ricevere nè ordine nè permesso da essa.

f) Sulla vita vegetativa è evidente il dominio indiretto e relativo della volontà. Indiretto perchè in coerenza col principio sopra esposto, non si dà comando diretto della volontà sull'organismo. Relativo perchè gran parte della vita organica vegetativa procede provvidenzialmente senza il nostro controllo e alle volte a dispetto di esso.

Bastino queste nozioni per dare un'idea di tutta l'attività volitiva della nostra organizzazione psichica e farci capire tutta la portata dell'atto volitivo nella vita. Vediamo ora piuttosto come si manifesta quest'attività quando agisce in modo perfetto.

180. — Segni esterni di questa perfezione. Ci sono dei segni e delle manifestazioni esterne visibili del funzionamento perfetto di una volontà. Alcuni sono generali, altri particolari:

1) *Segni generali* sono: *a*) La *calma e la serenità* dell'azione e della vita, che denotano appunto quella fermezza e tranquillità dell'ordine regnante dentro di noi, indice del dominio sulle passioni e dell'armonia delle tendenze ed inclinazioni; *b*) l'*equilibrio* e l'*uguaglianza* dell'azione, dove non si notano sbalzi intempestivi nè impulsi inaspettati, ma la vita scorre eguale nelle sue fasi e armonica in una stessa linea di idee, di sentimenti e di azioni.

2) *Segni particolari* sono anzitutto: *a*) La *prontezza* con cui la volontà agisce, decide e risolve i casi della vita. È evidente la preziosità e l'importanza di questo pregio della volontà, soprattutto in certe occasioni e per certe persone da cui dipendono molte volte in un istante decisioni e soluzioni di gravi e generali conseguenze; *b*) l'*opportunità* con cui si prendono le risoluzioni a tempo, luogo e in maniera più adatta e più conforme alla retta ragione, alle circostanze ed esigenze

(Cfr. *Manuale di Psicologia Sperimentale*, Vita e Pensiero, Milano, 1939, pag. 256).

di tempo e di spazio in accordo con le conseguenze più desiderabili; *c*) la *fermezza* con cui si mantengono le risoluzioni prese e si conserva lo stesso tenore di vita; *d*) finalmente la *costanza* nel bene, nella pratica dei propri doveri, nonostante le oscillazioni e le vicende che si trovano lungo la strada della vita.

181. — Possibilità di ottenere questa perfezione della volontà. Dicono che Seneca insegnasse che non si può educare la volontà. Altri, come i fatalisti, pessimisti alla Schopenhauer, si arrendono al fato, alla sorte ria, e non hanno alcuna speranza di poter migliorare la loro situazione e meno ancora la morale. È certo però che molto si può fare e per l'una e per l'altra.

Non si può asserire senz'altro che sia possibile riformare e perfezionare gli individui in modo da garantir loro, per mezzo dell'educazione, una volontà moralmente e psicologicamente perfetta; ma si può e si deve assicurare un miglioramento psichico, e soprattutto morale di tutti, per mezzo di un'accurata e ben condotta educazione.

Si distingua subito la perfezione psichica dalla perfezione morale. Quella consiste nella compiutezza e nell'attuazione perfetta di tutti i fattori ed elementi fisio-psichici della volontà, di modo che essa funzioni regolarmente e nella piena efficienza della sua attività nel grado e misura di miglior rendimento. Sarà una volontà forte, pronta, ferma e costante, come abbiamo detto: questa invece, la perfezione morale, consiste in una volontà sempre obbediente al dettame della retta ragione e della fede, è una volontà che esercita un dominio incontrastato sulle altre potenze e facoltà in modo da ottenere la piena e totale armonia di attività e di vita colla legge morale e coi precetti della vita cristiana.

Ora l'una e l'altra cosa — benchè non sempre si trovino

unite, esistendo volontà psichicamente perfette senza che lo siano moralmente — si possono certamente ottenere coll'educazione, almeno con individui normali e non guasti ancora dai vizi.

Si metta dunque l'educatore con coraggio in quest'impresa che è delle più importanti del problema educativo e se non abbraccia tutta l'educazione, come vorrebbero alcuni, certo che dell'educazione tocca una delle parti più vitali e di più gravi conseguenze.

Art. 2° — La formazione della volontà.

Le nozioni teoretiche che abbiamo ricordate e tentato di catalogare servono per mettere davanti agli occhi dell'educatore tutta la compagine psichica della volontà nei suoi rapporti intimi ed inevitabili colle altre potenze, affinchè egli possa agire con sicurezza nell'educazione della volontà. (14) Adesso ci accingiamo ad esporre quelle nozioni pratiche che servono propriamente alla formazione della volontà, al suo vero perfezionamento.

Di questa formazione diremo brevemente, ma compiutamente: 1) Il concetto e l'importanza; 2) i mezzi ed i procedimenti; 3) il metodo o modo di attuarla.

§ 1° — *Concetto di formazione della volontà.*

182. — In che cosa consista. La formazione della volontà consiste precisamente in un'opera educativa diretta alla persona dell'educando per collocarlo nelle migliori condizioni fi-

(14) « Molto bene avverte a questo proposito il Millot: « Il est avant tout nécessaire d'adopter une opinion assez nette et assez ferme concernant la nature de l'acte volontaire, car le sujet devra être traité de manières différentes selon la conception qu'on se fera de la nature de la

sico-fisiologiche, psicologiche e morali, richieste per la decisione, ed esercitarlo a decidersi sempre bene.

Si noti che abbiamo parlato di azione diretta alla persona dell'educando: questo naturalmente perchè è la persona che viene educata, non una facoltà, nè una parte del soggetto. Qui poi v'è un'altra ragione ed è che la volontà, benchè sia una potenza distinta, tuttavia non agisce mai da sola ed il suo atto è sempre collegato e dipendente con quello delle altre potenze. Ora l'educazione della volontà si compie sia attorno a queste altre potenze, sia anche direttamente sulla volontà.

183. — **Formazione diretta e formazione indiretta.** Doppiamente infatti si svolge l'azione formativa:

a) *Sui motivi* o *precedenti* dell'azione, siano essi di natura conoscitiva o siano di natura affettiva. Se non sono gli unici elementi che decidono l'atto volitivo, come danno ad intendere alcuni autori moderni, (15) sono tuttavia i principali e quelli

volonté » (A. MILLOT, *Psychologie et Education*, Chap. XVI, Edit. Alcan, Paris).

(15) Il Lindworsky, come è noto, sostiene decisamente questa dottrina: « ... val la pena di imparare come si possa inculcare nell'alunno il *motivo*, unico mezzo di educazione della volontà sul quale soltanto noi vogliamo costruire la nostra pedagogia » (*Educazione della volontà*, pag. 109). Tuttavia più avanti (pag. 151) dice: « In ogni processo volitivo completo si possono distinguere tre momenti: l'acquisto dei motivi... la decisione... l'esecuzione. Ognuno di questi tre momenti è *suscettibile di un esercizio e di un'educazione formale* » (Ediz. della Morcelliana, 1940). Riguardo ai motivi e precisamente ai *motivi emozionali* che sembrano essere i più forti si noti quel che già affermano due autori come il Michotte ed il Meumann:

« La théorie émotionnelle de la motivation perd de plus en plus de terrain ou plutôt, l'on aperçoit de plus de ce que le rôle de " motif " a été attribué trop exclusivement aux sentiment » (MICHOTTE, *Arch. Psic.*, Vol. X, 1910).

« L'importance des sentiments dans l'action a été exageré en général par la plupart des psychologues » (MEUMANN, Intelligenz und Wille, pa. 199).

sopra i quali possiamo agire più direttamente e più efficacemente.

Bisogna prender di mira dunque soprattutto la fantasia e la coscienza la quale decide gran parte dell'azione; e puntare ugualmente sulla vita affettiva, sui sentimenti, sulle passioni e sugli stessi istinti, trasformandoli in forze coscienti e liberamente accettate ed orientate verso un bene inteso e ricercato.

b) Direttamente sulla volontà, coll'esercizio degli atti volitivi e col controllo diretto su di essi, distinguendovi la parte della ragione da quella dei sentimenti, dei sensi e degli altri fattori dell'azione umana.

184. — Procedimenti nella formazione della volontà. I procedimenti per la formazione della volontà sono piani organici di azione da impiegarsi sistematicamente ed ordinatamente per ottenere fini speciali intesi e conosciuti. Non è che questi mezzi o procedimenti si debbano usare separatamente, ma, benchè usati unitamente hanno tuttavia effetti specifici conosciuti e calcolabili. Questi procedimenti a nostro avviso sono tre:

1) Un procedimento di *preservazione* della volontà per impedire che elementi nocivi vengano a trascinare seco l'attività di questa potenza: si cerca cioè di allontanare dalla sfera volitiva motivi ed impressioni capaci di stornare la volontà dal bene che si vuole ottenere, per lasciarla più libera per aderire al lato buono dell'azione.

2) Un procedimento di *rifornimento* di elementi buoni quali sono le fantasie o immagini di cose e scene buone, le buone idee, le buone impressioni, affetti, desideri. Così si dà alla volontà il pascolo buono più adatto a produrre buone volizioni, buone decisioni.

3) Un procedimento di *potenziamento* della catena dell'azione umana specialmente nel suo ultimo anello, che è il controllo della volontà, esercitandola a volere ciò che si vuole inculcare e che si desidera divenga in essa un abito.

Questi procedimenti saranno usati contemporaneamente nei vari mezzi che passeremo a indicare divisi e distinti secondo le potenze a cui sono rivolti, facilitando con ciò il loro uso e la loro praticità.

§ 2° — *Mezzi e processi di educazione della volontà.*

Guidati da questi criteri offriamo i due quadri di mezzi per la formazione della volontà:

185. — Formazione iniziale della volontà dei bambini e dei fanciulli.

Iª Fase: *Educazione della volontà dei bambini.* In questa fase l'azione diretta è quasi unica da parte dell'educatore. Supponiamo infatti che l'educando non abbia raggiunto ancora l'uso della ragione e perciò è incapace di una vera educazione per mancanza di piena coscienza e libertà. Si tratta di bambini di *meno di otto anni,* che devono essere totalmente diretti e guidati dai genitori e dagli educatori. Con siffatti educandi il compito si riduce a questi scopi:

a) Svegliare la coscienza della propria individualità.

Il bambino a poco a poco deve convincersi che egli è *uno,* distinto dagli altri; uno, separato dalla massa dell'ambiente che lo attornia, in cui vive. Questo sentimento egli lo ha nella forma di egoismo infantile, ma è irregolare e deficiente nelle sue manifestazioni. Esso prepara lo svegliarsi in lui della personalità. Occasioni e maniere non mancheranno

all'educatore, che approfitterà di fatti e di cose per richiamare alla mente del fanciullo che egli anche ha modi di parlare, di sentire suoi propri e che ha oggetti di sua proprietà. (16)

b) Disciplinare i suoi istinti, i suoi impulsi, i suoi capricci infantili.

Che ne abbiamo e molti, è cosa risaputa dai genitori e dagli educatori. Si tratta di correggerli anche autoritariamente perchè i bambini non ragionano ancora molto. Hanno però già un senso di incipiente moralità, quasi istintiva e cominciano a distinguere, soprattutto negli ultimi anni della prima infanzia, ciò che è bene e ciò che è male. Imparino presto ad ubbidire ed a stare a ciò che loro si comanda.

c) Stimolare l'uso e il dominio della ragionevolezza specie nei casi di stordimento, di mente confusa e di esitazione.

Il bambino, sebbene non abbia ancora pieno uso di ragione, all'età di quattro o cinque anni già comincia a ragionare e distinguere bene le cose più comuni. Ma agisce ancora molto per istinto e per imitazione. Si notano casi di un certo stordimento davanti a certe scene. Vi sono fatti di vera confusione di conoscenza, di esitazione nel decidersi, nel valutare le cose. L'educatore lo guidi, spieghi, istruisca, aiuti, corregga. Il bambino ubbidisce ed impara. La ragione viene così a poco a poco sviluppata e comincia presto la sua funzione direttiva.

II^a^ FASE: *Educazione della volontà del fanciullo.* In questa seconda fase, che abbraccia il periodo della fanciullezza, l'azione educativa trova già più rispondenza nell'animo dell'educando ed allora scopo precipuo dell'educazione della volontà sarà:

a) Svegliare nell'educando l'idea della propria responsabilità.

---

(16) Già osservava un pedagogista tedesco: « La prima cosa di cui diviene conscio il fanciullo è la differenza del proprio *io*, dalle altre cose, da un altro io » (RIECKE, *Teoria dell'Educazione*, Traduz. ital. di S. Pizzi, Ediz. Detkeln, Napoli, 1889, pag. 177).

Questa responsabilità conosciuta ed accettata è già il dominio della legge morale nell'animo del fanciullo. Egli comincia a sapere che vi sono *cose* che egli *non può* fare; altre che *deve* fare. Che vi è un modo di fare *bene* le cose ed un modo di farle *male;* che *fatte le cose* esse sono giudicate ed egli deve dar conto di esse. Si richiede vigilanza ed un certo rigorismo sugli *ordini* dati, sul modo di compierli; vigilanza sulle parole dette dai fanciulli, sulla facilità degli equivoci, anche se non siano vere *bugie;* uso ragionevole di opportune sanzioni, moralizzazione insomma della persona ed incipiente personalità dell'educando.

A questo scopo molto servirà all'educatore il *sentimento religioso* che verrà così a poco a poco sostenuto a sua volta ed illuminato dall'*idea religiosa* di un Dio, Padre e Signore a cui si deve servire con amore filiale, ubbidire in tutto e di cui bisogna rispettare la onnipresenza. Si comincia così la vera *formazione religiosa* morale del fanciullo. La *Prima Comunione* generalmente realizzata in questo periodo, con la conveniente preparazione e coi benefici effetti nell'animo del fanciullo suggellerà questa sua iniziazione alla vita morale ed al dominio della volontà.

b) Col completo uso della ragione e con l'iniziazione alla responsabilità personale, l'educando entra già in pieno nel secondo periodo della vera educazione della volontà di cui parliamo appresso e dovrà essere sottoposto al medesimo procedimento educativo degli adolescenti.

186. — Educazione della volontà degli adolescenti e dei giovani. In questo secondo quadro trattiamo della vera formazione della volontà. All'educatore si presenterà una moltitudine di educandi in quest'aurora della loro vita morale, all'inizio dell'adolescenza: siano fanciulli già conosciuti, come specialmente nel caso dell'educazione in famiglia, siano allievi nuovi, talora la loro volontà più che formata può presentarsi *deformata,* cioè con cattive pieghe, forme viziate per abitudini, cattivi esempi, trascuratezza, errori di educazione.

Con questi bisogna iniziare un largo, lungo e costante processo di educazione della volontà con tutti i mezzi possibili.

187. — Mezzi fisici-fisiologici. Tutti gli psicologi sono d'accordo sulla necessità di ottime condizioni anatomo-psico-fisiologiche per il funzionamento della volontà. Se si deve ammettere, fondati sulla realtà storica, che vi sono dei grandi malati che sono allo stesso tempo dei forti in fatto di volontà ed arrivano all'eroismo della santità per la sofferenza, questo non si può affermare per coloro che non hanno ancora volontà formata.

Per questi in pedagogia come in psicologia vige la legge che l'esercizio perfetto della volontà dipende anche dalle condizioni fisico-fisiologiche dell'organismo. « La prima condizione di ogni successo nel dominio di se stesso, dice il Payot, (17) è, secondo una celebre espressione, quella di essere un buon animale ».

Noi non ci fermeremo nel « buon animale », come voleva lo Spencer, (18) nè facciamo dipendere dalle condizioni fisico-fisiologiche il buon funzionamento della volontà, ma diamo ad esse il loro posto e il loro giusto valore; perciò raccomandiamo, come mezzi indiretti più o meno remoti di educazione della volontà:

a) *Curare la sanità fisica.*

È condizione indispensabile per il regolare esercizio della volontà. I disturbi della salute oltre all'indebolimento della volontà, portano seco una certa refrattarietà d'animo agli sforzi morali. Questo soprattutto nel caso di malattie prolungate, stato abituale di debolezza, anemia profonda, esaurimento fisico.

---

(17) Cfr. PAYOT, *L'Education de la volonté*, Alcan, Paris, 1922, Chap. IV, § 1.

(18) Cfr. H. SPENCER, *Dell'educazione intellettuale morale e fisica*, Trad. ital. Valdarnini, Paravia (*passim*).

b) Cercare la normalità del sistema nervoso.

Tutta l'attività fisiologica viene regolata dal sistema nervoso. Da esso riceve grande influsso anche l'attività psicologica. I disturbi nervosi, per nevrastenia transitoria od abituale sono nefasti al buon governo della vita, al dominio di se stesso, agli atti di volontà. Da un nevrastenico c'è poco d'aspettarsi quanto a calma, equilibrio e dominio della volontà. Bisogna prima di tutto cercare di migliorare la sua situazione magari coll'esercizio metodico della stessa volontà secondo consigliano valenti psichiatri come il Biot, il Vittoz, il Marro, il D'Espiney. (19)

c) Regolare l'alimentazione.

Il problema alimentizio non è solo una questione di pura fisiologia umana nè di sola economia domestica. È anche un problema psichico-morale per i riflessi che ha sullo psichismo inferiore e superiore dell'uomo e per il complesso di affetti e di idee che esso involve. La qualità degli alimenti influisce grandemente non solo sul metabolismo organico ma anche sulla vita psichica, per eccitamento o depressione. Lo stesso dicasi per la quantità dove l'eccesso o la deficienza ha sensibili riflessi sullo svolgimento prossimo e remoto della vita individuale e sociale.

d) Evitare l'uso di eccitanti e di stupefacenti.

Sono purtroppo assai conosciute le conseguenze dell'alcoolismo per la vita psichica. Si notino non solo i disordini passeggeri mentre dura lo stato di ebbrezza, ma soprattutto quello che lascia permanentemente nell'animo. Si consigli ai giovani dunque l'uso molto ristretto del vino, e degli alcoolici; si sconsigli l'uso del tabacco; si stigmatizzi addirittura il contatto cogli altri stupefacenti ancora purtroppo in uso clandestino soprattutto nelle grandi città, come l'etere, l'oppio, la cocaina e la morfina. L'uso di questi ingredienti porta lo scompiglio della vita psichica e la rovina della volontà.

e) Evitare lo spreco eccessivo di forze fisiche.

Ribadiamo la legge delle interferenze e dipendenze della vita fisico-fisiologica con la psichico-morale. I giovani, come già gli adolescenti,

---

(19) Cfr. p. es. D'Espiney et D'Agnel, *Psychologie et Psychothérapie éducatives*, Téqui, Paris, 1924.

hanno bisogno di sfogo per le loro energie. Ed è un grande bene che lo trovino nel lavoro, negli esercizi fisici, nei giochi e negli sport. Ma anche qui, *ne quid nimis*. Ne soffre in ultima analisi l'energia volitiva la quale per l'indebolimento fisico-fisiologico, viene anche alterata nelle tendenze morali: da eccessi di entusiasmo, di preoccupazioni, arriva al sacrificio dei grandi valori della vita.

f) Evitare i disordini del sonno e le irregolarità del riposo.

I disordini del riposo, soprattutto del sonno, sia in durata come in orario, sono nocivi non solamente alla salute fisica ma alla stessa sanità morale. La legge di affinità si stringe sempre più. La pigrizia dell'eccessivo riposo, il disordine dell'orario del sonno, effetto di altri disordini morali più gravi, fiaccano la volontà e prima della remozione di queste cause è inutile pensare all'educazione della volontà. Qui si presenta un punto debole della vita dei giovani, una trincea da conquistarsi dall'educatore con tutti gli aiuti possibili.

g) Uso regolato e preordinato di esercizi fisici.

Gli esercizi fisici sono certamente un grande mezzo di educazione della volontà. Non solo in senso negativo di sfogo di energie che in caso contrario straripperebbero in forme indebite, ma soprattutto nel senso positivo di vero e ragionevole impiego di energie morali per le esigenze di applicazione, di esattezza e precisione di movimento, di dominio di forze e di potente inibizione che essi importano. Senza estenderci agli effetti morali e sociali dei giuochi e degli esercizi fisici, insistiamo su questo mezzo sia nella sua forma di giuoco e di svago, come l'hanno visto i migliori educatori da Vittorino da Feltre, a Pestalozzi, al nostro D. Bosco, sia come forma specifica per l'educazione della volontà, come indicano certi autori (20) sotto il nome di *ginnastica psichica, mimica volitiva, mimica espansiva, inibitrice*. Si tratta di fissare dei movimenti, degli esercizi, delle inibizioni solo per esercitare la volontà a volere o a non volere. È vera ginnastica psichica, per esempio, imporsi un certo numero e qualità di movimenti giornalieri e vigilare sulla propria fedeltà a questa consegna. Proibirsi certi altri movimenti spontanei ma che

(20) Cfr. p. es. PAYOT, RIBOT, *op. cit.*; P. E. LEVY, *L'éducation rationnelle de la volonté*, Alcan, Paris; ARRIGHI, *La volontà*, Bocca, Torino, ecc.

presentano qualche inconveniente ed esigere da se stesso l'esattezza e il garbo nei movimenti delle azioni più comuni. Questo non solamente dà al portamento individuale una apparenza più corretta, ma serve di ottimo esercizio della volontà.

188. — **Mezzi psicologici.** I mezzi psicologici ci avvicinano di più al centro del nostro problema. Entriamo così nel territorio stesso dove si trova la volontà, benchè vi si trovino anche altre potenze, come in campo proprio. (21)

Molti di questi mezzi non colpiranno propriamente la volontà, ma le potenze che le sono affini, che interferiscono nel suo funzionamento, che collaborano con essa. Ricordiamo nella catena delle potenze e fatti *conoscitivi* le sensazioni visive, uditive, tattili, l'immaginazione, la memoria, la ragione, l'attenzione; nella catena *affettiva* le emozioni coscienti ed incoscienti, le passioni, i desideri, che non bisogna confondere colle volizioni; nella sfera della stessa vita *attiva* i semplici riflessi, gli istinti, le abitudini, i movimenti della volontà e gli abiti che in essa si formano.

I mezzi psicologici indicati dall'esperienza educativa e dagli autori incidono su questi fattori prossimi o remoti dello stesso atto *volitivo* genuino. Essi raggiungono così le tre finalità che abbiamo indicate; difendere cioè la volontà *preservandola, rifornendola* di elementi per la piena volizione e *potenziandone* l'energia e l'azione. Tutti questi mezzi, come anche molti di quelli fisici e morali, si riducono poi quasi ad un solo punto e ad una sola forma: quella di stabilire gli antecedenti favorevoli ed efficaci dell'azione volitiva, i motivi cioè della volizione. (22)

---

(21) « Tutta l'educazione della volontà, dice il Förster, consiste nella *ispirazione* e nell'*esercizio*, cioè, un ideale di forza concentrativa trascinante ad un addestramento pratico nelle cose comuni » (F. W. FÖRSTER, *Educazione e Autoeducazione*, S. T. E. N., Torino, s. d., pag. 132).

(22) Notiamo però e sempre che non intendiamo che questi motivi

Senza fare altre distinzioni enumereremo i mezzi principali conservando l'ordine sopraddetto di preservazione, rifornimento e potenziamento.

a) Assuefarsi ad una *resistenza abituale* alle sensazioni, ai sentimenti spontanei occorrenti nella vita giornaliera, fino ad acquistare un vero dominio che regoli la loro spontaneità e diriga l'impulsività delle loro conseguenze immediate.

Cominciamo così la serie psicologica di questi mezzi con un procedimento quasi negativo d'inibizione, che chiamiamo *resistenza*, applicata consapevolmente e preordinatamente a tutte le manifestazioni psichiche erompenti dall'organismo e dal subcosciente. In questo modo otteniamo la quasi completa eliminazione degli atti impulsivi, spontanei, che non hanno una finalità coscientemente intesa, pur lasciando posto alla spontaneità delle *buone ed utili* abitudini e anche all'automatismo preordinato a finalità intese e perseguite dalla volontà.

Vogliamo in tal modo acquistare un dominio su di noi stessi, in queste prime manifestazioni affettive ed attive, in questo settore che è molto primitivo ed anteriore alla deliberazione intellettiva e volitiva. È come un inizio di volontà che vogliamo tener sempre pronta e vigile in modo da non lasciarci prendere la mano da nessun moto istintivo, da nessuna sensazione oltre i limiti e le manifestazioni strettamente inevitabili. Non guardare indietro per qualunque rumore che si senta, non far movimenti istintivi per il minimo contatto che si provi, non lasciar scappare un grido per l'apparire subitaneo di una persona o di una cosa, dominare i moti spontanei di impazienza, la fretta, le manifestazioni di noia, i segni di dolori fisici e simili: in tutti questi casi far posto per un momento di riflessione, di attenzione. Ciò è possibile e con l'esercizio ci si riesce.

b) Esercitare l'attenzione intellettiva e volitiva.

L'attenzione non è propriamente un'attività, neppure un atto psichico puro che esista da sè: è piuttosto una modalità, uno stato antecedente e

---

siano sempre e solo emozionali o affettivi, come voleva Wundt ed altri psicologi, nè che siano *determinanti* per la volontà, come fanno capire alcuni altri. La volontà avrà sempre l'ultima parola di fronte al motivo e questa parola sarà libera.

concomitante all'atto conoscitivo ed affettivo. Attendere ad una cosa, in mezzo ad altre o invece di altre. Di qui viene la distinzione fra attenzione *intellettiva* ed attenzione *volitiva*. *Intellettiva* volontaria quando appunto l'intelletto è mosso, è forzato a considerare una cosa invece che un'altra; *volitiva* più che volontaria, quando la volontà stessa si porta, *si rivolge* (tendere ad - movimento) ad una cosa piuttosto che ad un'altra. Sia come intellettiva volontaria, sia come volitiva, considerando cioè solo il movimento *della volontà* applicato ad una direzione piuttosto che ad un'altra, il *suo* esercizio influisce sull'attività volitiva perchè realizzato nella stessa potenza volitiva e perchè prepara immediatamente alla decisione. Così avviene tutte le volte che s'incomincia ad imporre a se stessi la considerazione di una cosa poco gradevole; tutte le volte che ci si dispone positivamente ad iniziare i primi approcci colla volontà, per una decisione più difficile, per far prevalere interessi lontani ed ingrati contro gli interessi immediati ed attraenti.

c) Fare sforzi positivi per vincere inizialmente gli ostacoli con cui si presentano certe azioni e certi obblighi, anche riguardo alla puntualità, alla fedeltà, all'esattezza.

Qui si entra già nel lavoro positivo dell'emissione di atti volontari. Si ha un vero esercizio di volontà, (23) un potenziamento della volontà nei prodromi dell'azione. Sforzi fisici, intellettuali e morali per vincere coscientemente le difficoltà iniziali. Certi aspetti e condizioni esterne o di semplici formalità: come la puntualità, l'orario, l'esattezza, la costanza e fedeltà di metodo, se osservati con sforzo, preparano e dispongono meglio l'atto volitivo pieno e fortificano sempre più e sempre meglio l'energia volitiva.

d) Suscitare nella fantasia, rievocare nella memoria, svolgere con la ragione le rappresentazioni, le idee, i *motivi* delle azioni da compiersi mettendo l'oggetto nella migliore luce possibile.

---

(23) Scrive il FÖRSTER: « ... il massimo grado di sviluppo della volontà personale consiste nella vittoria dello spirito sugli stimoli disordinati e contradditori della natura » (*Op. cit.*, pag. 142. Cfr. anche MILLOT, *op. cit.*, Conf. XVI).

È ormai conosciuta la teoria dell'educazione della volontà basata *sui motivi* dell'azione volitiva. La volontà è potenza attiva cosciente e libera, ma si determina, come abbiamo visto, dall'ultimo giudizio pratico della ragione, riscaldato, per così dire, dal sentimento morale, dall'emozione formatasi per molti influssi ricevuti, prossimamente e remotamente, dalle sensazioni e rappresentazioni interne e dalle influenze esterne dell'ambiente, nonchè dalle stesse idee e ragioni della cosa da farsi. Formarsi dunque questi motivi e una volta formati ravvivarseli nella fantasia e nella mente, rievocarli sovente, far di essi un *leit-motiv* della propria condotta è certo il mezzo più efficace e più diretto per agire sulla volontà e trascinarla nell'orbita di questi motivi.

e) Ripagarsi e rifarsi delle deviazioni morali e delle infedeltà commesse contro propositi presi, con azione ed esercizi di compenso, di contrapposizione, di vere mortificazioni degli appetiti, delle potenze inferiori e della stessa volontà.

È anche questo un esercizio indicato da molti, imposto e praticato in varie forme. Esso è lo sfondo oggettivo di molti procedimenti disciplinari in cui si cerca di riparare l'ordine esterno e interno con queste azioni di compenso e di contrapposizione. Il maestro che impone il silenzio e l'isolamento nelle ricreazioni all'allievo dissipato e disturbatore, che impone la ripetizione della lezione a colui che non l'ha studiata bene, non fa altro che opera di compenso e di riparazione. Solo che per avere effetto formativo, come nel caso nostro, bisogna che sia accettata dalla ragione e dalla volontà. Questa condizione si verifica appieno nel caso in cui il paziente stesso s'impone una tale misura. Può arrivare persino al grado e procedimento di *mortificazione* in senso cristiano con scopo preventivo e punitivo, ma anche *correttivo* delle debolezze della volontà.

f) Imporsi atti e periodi d'inibizione, di raccoglimento esterno od interno, di silenzio, di una certa immobilità di tutta la persona.

L'agitazione, la confusione, il subbuglio della vita esterna ed interna è il clima più propizio al disordine psichico, all'anarchia della repubblica interna dell'anima. Non sarà mai in queste condizioni che si avrà una volontà formata, una volontà dominatrice. È per questo che dalla più remota antichità, da Socrate e Pitagora ai pedagogisti ed edu-

catori, psicologi e moralisti dei giorni nostri, si raccomanda nello stesso turbinio della vita moderna un recinto magari di calma e di silenzio, un periodo anche breve d'isolamento e di pace, per raccogliersi, per riposare lo spirito, per ascoltarsi e sentirsi dentro di se stessi. (24) Il silenzio è l'amico dell'ordine e della disciplina. È condizione comune di educazione. Tutte le case di formazione lo impongono ed osservano. In questo silenzio e raccoglimento è più facile l'esame introspettivo, la valutazione e l'esperienza delle proprie forze, lo studio e la previsione dei nuovi cimenti a cui accingersi. Ci sono degli autori che insistono persino su un esercizio periodico di alcuni minuti d'*immobilità assoluta*, il *riposo-statua*, preconizzato dal Baümann, il che servirà almeno per esercitare quella padronanza esterna di se stesso che fa parte integrante della più difficile conquista della volontà: *Vincere semetipsum!*

Osservazione. Analizzando già solo questi mezzi fisici e psicologici di educazione della volontà e pensando ad altri simili che si potranno presentare, viene quasi spontanea l'obbiezione che così stiamo girando in circolo chiuso, vizioso. Si pretende formare, *fortificare* come si dice, la volontà con esercizi che esigono una volontà già bell'e formata.

Questa obbiezione, che fu anche prevista da alcuni autori, viene risolta facilmente colle seguenti considerazioni:

a) Si suppone naturalmente che l'educando abbia, come ha, una volontà già in sviluppo. L'abulia completa o non esiste o quando esistesse è caso patologico di psichiatria e non di pedagogia.

b) Si tratta dunque di approfittare di questo potenziale anche minimo di volontà ed esplorarlo, esercitarlo. (25)

c) Per questo serviranno, secondo il caso ed il periodo di formazione, l'uno e l'altro degli esercizi della serie fisiologica e psicologica proposta; come pure gli atti morali, che indicheremo, impiegati o realizzati metodicamente. È certo che con l'esercizio e con metodo ragionevole e con la costanza, molto si ottiene. Però non è troppo ricordare che la formazione

(24) Si rilegga questo bel pensiero di Marco Aurelio: « In nessun luogo può l'uomo ritirarsi, più quieto e più libero da brighe, che nell'intimità dell'anima sua, specialmente se porta dentro di sè tali principi, che il solo affacciarsi a contemplarli gli procacci un'intima tranquillità di spirito: e per tranquillità non altro intendo se non ordine. Concediti dunque sovente questo ritiro e là rinnovella te stesso » (Marco Aurelio, *Ricordi*, IV, 3).

(25) A questo proposito si ricordi la sentenza di Paulhan: « Pour apprendre à vouloir beaucoup et bien, il faut tout d'abord vouloir un peu et passablement ».

della volontà non sarà mai opera isolata; ma bensì sviluppo morale di tutta la persona e perfezionamento anche morale di tutta la vita umana.

189. — Mezzi morali per la formazione della volontà. Allontaniamoci adesso, in certo modo, dalla persona dell'educando in cerca di elementi formativi che stanno un po' fuori di lui; mantenendo tuttavia i contatti per considerare e valutare l'impressione, la reazione benefica ed operativa che questi elementi bene impiegati possono produrre nell'educando.

Questi nuovi mezzi saranno elementi psichici-morali che si trovano in altre persone, le azioni e gli influssi di altri sopra l'educando; saranno persone, idee, cose che entrano però in quella cerchia di rapporti che appartengono alla personalità dell'educando. Senza molte distinzioni ma seguendo una certa successione logica ed organica passiamo brevemente in rassegna i principali.

a) Acquistare idee, princìpi chiari, accertati e retti sulla moralità, sulla bontà, sulla convenienza, ed obbligatorietà di talune azioni della vita, soprattutto di quelle più importanti, più frequenti, più impegnative.

Queste idee, questi princìpi sono poi la legge morale, la grande legge del dovere; ma bisogna conoscerla questa legge, in ispecie, applicata al caso proprio, ridotta a precetto individuale della propria vita, della propria azione. Bisogna prenderla nella sua forma concreta, come fa la Chiesa riducendola a formule, a comandamenti, a precetti, a lezioni di Catechismo. Bisogna poggiare questi princìpi sulle basi granitiche delle prove di ragione e di fede. Questi princìpi e queste idee, benchè già sommariamente scolpite, come si dice, nel cuore di ciascuno, hanno però bisogno di essere sviluppate, spiegate, applicate al caso particolare di ognuno e sovente rievocate alla mente, ravvivate e meditate.

Questo si ottiene ascoltando i ragionamenti dei buoni, la predicazione della Chiesa, la spiegazione del santo Vangelo alla domenica e feste; studiando il Catechismo, leggendo buoni libri e giornali e rifletten-

dovi sopra. È tanta la forza degli influssi di queste idee sulle azioni, è tanta l'efficacia di questo esercizio che si può dire che uno vivrà ed agirà secondo le idee buone o cattive che accetta o che coltiva dentro di sè costantemente, perchè le idee sono come la fioritura da cui vengono i fatti.

b) Coltivare affetti e sentimenti buoni, buone amicizie, scegliendone accuratamente gli oggetti e sceverandoli dai cattivi o solo pericolosi.

Passiamo così a potenziare la volontà dalla parte della vita affettiva che le sta ben vicina. Quello che producono le idee buone, lo producono similmente i buoni sentimenti. Per la loro stabilità ed il loro calore sono un clima molto atto alle buone azioni, al buon influsso sulla volontà. Tutti conoscono l'attrattiva e la forza delle amicizie. Chi trova un buon amico trova un tesoro, dice il proverbio, e le monete di questo tesoro sono appunto i buoni influssi, le buone azioni che le amicizie buone suscitano tra i vari amici, poichè infatti l'amicizia è fatta di affetti, di idee, di azioni, pervade ed investe tutta la vita dell'individuo e può arrivare ad una specie di dominio assoluto, totalitario. Anche quando non arrivasse a tanto, resta pur sempre vero che molto nella nostra vita dipende dagli affetti che uno mantiene consapevolmente, dalle amicizie che coltiva.

c) Richiamarsi alla mente esempi e figure di uomini veramente grandi e celebri per virtù, soprattutto per forza morale di volontà, e questo non solo come oggetto di ammirazione e di lode, ma come modello e stimolo.

Il culto, come si dice, degli eroi sarà sempre uno stimolo all'imitazione. È un invito eloquente, è un incoraggiamento ad osare: « *Si isti et istae, cur non ego?* ». Buone letture dunque; buoni libri; biografie di uomini celebri; di Santi. Il Comte, pontefice del positivismo, ed il Payot suo discepolo, volevano che si organizzasse un calendario con nomi di eroi per meditazioni quotidiane... ai giovani. Il Payot si appellava allora ai *Grands morts* della Francia. (26) Noi ci appelliamo con più forti e

(26) Cfr. PAYOT, *L'Education de la volonté*, Alcan, Paris. Chap. XVI.

buone ragioni ai nostri *grandi viventi*, che sono gli eroi del cristianesimo, i Santi della Chiesa.

d) Sottomettere a controllo giornaliero la propria condotta, le proprie azioni, sentimenti e pensieri.

È importantissima questa pratica per l'educazione della volontà. Solo così uno si rende conto della propria vita ed allo stesso tempo rinforza la volontà porgendo ad essa continue occasioni di esercitare il dominio delle azioni e verificare la fedeltà ai proponimenti. È l'*esame di coscienza* così raccomandato dai maestri di vita spirituale senza eccezione e già praticato dagli stessi pagani. Bisogna impiegare in questa pratica quel poco di energia che si può avere, il resto verrà coll'esercizio.

e) Badare al giudizio altrui, agli avvisi ed alle stesse critiche e censure anche eccessive ed in parte ingiuste.

Noi, volere o non volere, siamo sempre osservati dagli altri, non appena compariamo in società. Occhi che ci osservano dappertutto; menti che ci giudicano. Qualche volta o magari spesso questi giudizi si manifestano. Raccogliamoli gelosamente anche se non sono del tutto esatti e giusti. Qualche cosa di vero avranno sempre. Quattro occhi vedono meglio di due, soprattutto quando sono interessati nel giudicare. Questo controllo esterno aiuta la forza interna della volontà, che riceverà allora nuovo stimolo per sforzarsi, per mantenersi fedele ai suoi buoni propositi. Non si dica mai: non m'importano i giudizi degli altri. Questo non è vero: importano sempre e possono fare del bene.

f) Farsi coraggio ed avere fiducia nei propri sforzi, conservare la speranza della vittoria, della conquista.

Guai a disanimarsi! Il disanimarsi, il lasciar fare, il lasciar correre, è il peggior nemico della volontà. Bisogna sperare sempre, non perdersi d'animo, anche quando i primi risultati e magari i susseguenti, non rispondono nè agli sforzi, nè alle speranze. « Non mollare », tener duro! Chi la dura la vince! Sforzi calmi, costanti, pazienti; lotta ingaggiata e non abbandonata. Confidare sempre: quando mancassero le forze umane, sottentrano quelle divine: quando i mezzi della terra saranno impotenti, si porge mano ai mezzi celesti.

§ 3° — *Mezzi religiosi per la formazione della volontà.*

190. — Influsso della religione sulla volontà. La questione della volontà presenta un aspetto psicologico ed un aspetto morale. Abbiamo visto che questo è ciò che più direttamente interessa la pedagogia. Ora, nell'aspetto morale della formazione della volontà, l'elemento religioso ha un'importanza speciale, non solo per la naturale relazione che la morale ha con la religione, ma anche per il valore proprio di quest'elemento nella vita e negli atti umani.

La Religione cristiana offre una grande abbondanza di mezzi per l'educazione della volontà, mezzi che investono tutta la vita e tutte le potenze e facoltà dell'uomo, sia nel piano naturale, come in quello soprannaturale. Di questi abbiamo una speciale necessità, perchè la volontà umana nell'insieme della vita cristiana, o presa nel suo senso globale, o considerata nelle singole azioni, deve molte volte decidersi per azioni e per ideali che stanno fuori, al di sopra, o addirittura contro l'indirizzo generale della sola ragione e le tendenze della natura.

Si nota inoltre che questi mezzi di natura soprannaturale o solamente soprannaturali nelle loro finalità, esercitano un influsso straordinario sulle forze stesse della natura e dello psichismo naturale, in modo che giovano immensamente alla formazione di questa potenza regina delle potenze umane.

191. — Principali mezzi religiosi. Vediamone i principali e mettiamo in rilievo le loro virtù precipue. Parleremo prima dei mezzi religiosi naturali e poi di quelli soprannaturali, senza però far molte distinzioni.

a) Le idee religiose chiare, certe, intangibili.

Si ricordi tutta la forza dell'idea sull'azione. Tra queste idee, certo le religiose sono le più connesse con l'azione, poichè religione vera non è solo sistema di dottrina, ma è piuttosto catena di azioni. Aver di tali idee è disporre di un grande potenziale di *motivi* per agire ed agire in conformità di essi. Così le idee di Dio presente a tutti i nostri atti, di Dio che ricompensa e che castiga, di Dio che impone o che proibisce tale o tal'altra azione, tutto questo esercita sull'uomo, sulla volontà, un influsso potente, una forza di attrazione e d'inibizione poderosa. Tanto più le eserciterà, quanto più vive, chiare e salde saranno queste idee e queste convinzioni. Giova dunque molto alla formazione della volontà illuminare e fortificare queste idee religiose con la riflessione, con la lettura, con l'istruzione e coll'esortazione.

b) I grandi modelli di virtù e di vita cristiana, che offre la Chiesa Cattolica.

Abbiamo già parlato dell'efficacia dell'esempio e come in generale si costuma far ricorso alla vita e alla figura morale dei grandi personaggi della storia, per spronare soprattutto i giovani ad imitare le loro gesta, od almeno le loro virtù. Abbiamo visto anche come la Chiesa Cattolica possa vantare in questo campo una superiorità unica di esempi e di modelli di virtù e di grandezza morale. Notiamo ancora come realmente da questi esempi e da queste figure di eroi e di santi si sprigioni una forza tale di stimolo e di decisione che unita alla volontà umana, la portano a grandi realizzazioni. La storia delle anime conferma questa persuasione e garantisce la riuscita di questo mezzo.

c) Le virtù cristiane nella stessa loro oggettività.

La morale cristiana studiata e scientificamente organizzata ci offre un panorama magnifico nell'oggettività e nella gerarchia delle virtù. Esse ci dànno forme compiute e definite di azioni; ci dànno uno schema ed un inquadramento positivo per le forze morali della nostra attività, le quali, senza di esse, esisterebbero sì, ma non sarebbero consapevolmente valutate, adibite, considerate. Lasciando da parte le tre virtù dette teologali, che sono di origine soprannaturale e si applicano direttamente alle cose di Dio, possiamo soffermarci in modo speciale sulle quattro grandi virtù morali della *prudenza, giustizia, fortezza e temperanza.* Queste imperniano tutto il dinamismo morale della vita e pervadono tutte le sue manifestazioni. Conoscendole e coltivandole ognuno ha già un

punto fisso di riferimento; una mèta è cosa grandemente utile all'azione, alla decisione della volontà, la quale tanto più facilmente si muove quanto più chiara e definita è la mèta da raggiungere. Queste virtù poi si frammentano in moltissime altre forme di azioni, o come dice S. Tommaso, nelle loro parti *integranti o solo potenziali;* in molte altre forme di virtù che hanno oggetto, modalità diverse e diversi scopi da ottenere sempre nel campo dell'attività umana. La seconda parte della Somma Teologica di questo grande Dottore della Chiesa offre una veduta d'insieme di queste virtù, non solo nella loro singola oggettività, ma anche nella magnifica compagine della loro struttura generale e nella visione integrale cristiana della vita e dei suoi atti, presentando così un saldo schema di vita morale.

d) La preghiera come mezzo di formazione della volontà.

Non esitiamo a presentare la preghiera anche come mezzo di formazione e di potenziamento della volontà. La presentiamo insistendo piuttosto sul lato psicologico naturale e non ancora sull'aspetto soprannaturale, per la forza che essa potrà ottenere da Dio per l'adempimento dei suoi comandamenti, che sono poi i cardini della vita morale. La preghiera come viene intesa e realizzata tra i cristiani in tutta la sua realtà oggettiva e nella sua forma più perfetta, come atto umano cosciente e volontario, è un esercizio che impegna tutta la volontà, anzitutto lo psichismo umano, offrendo campo ed occasione per misurare e far valere tutta la sua forza e possibilità. Essa è nella sua forma impetratoria, tensione verso un bene da acquistarsi e allo stesso tempo determinazione di una mèta da raggiungere: e dove mancassero i motivi umani e terreni, nella preghiera più che altrove si offrono i grandi e forti motivi della fede, della speranza cristiana, e dell'amore. La volontà si sente dunque totalmente impegnata e rinforzata nei fondamenti della sua attività.

e) La Grazia di Dio, tanto la grazia santificante quanto la grazia attuale, che si distingue in *illuminazione* dell'intelletto e *mozione* della volontà.

Varchiamo il piano della natura ed entriamo nel dominio della soprannatura dove regna sovrana la Grazia. Nella dottrina cattolica, che la storia delle anime conferma, si conoscono i mirabili effetti di fortezza di volontà e di decisioni ispirate e prodotte dalla Grazia di Dio. Sono mi-

steriose ed incognite quasi sempre queste divine operazioni, ma i loro effetti si fanno sentire e toccare anche con mano. Quante azioni eroiche compiute evidentemente con l'aiuto della Grazia! Quante vite portate ad un grado eroico di virtù e di perfezione per mezzo di questa mirabile ed indefinibile corrispondenza e connubio di due forze: la volontà umana e la Grazia divina! Non è facile determinare i confini ed assegnare la parte all'una e all'altra. Ma è certo che pur restando alla volontà la responsabilità ed il merito della decisione, questa non di meno viene realizzata e portata a compimento da quell'aiuto che si è venuto ad aggiungere alle forze della natura.

f) Una virtù specifica soprannaturale, per la volontà: la *speranza*, come virtù teologale.

Come la Fede agisce soprattutto sull'intelletto e per esso sulla *coscienza* morale e la Carità agisce specialmente sul *cuore* o sul sentimento morale, la *Speranza* agisce in modo speciale sulla volontà che è il suo centro di attività, il punto di partenza per le sue manifestazioni. Infatti dice il Catechismo che per questa virtù « noi attendiamo da Dio la vita eterna e le grazie necessarie per meritarla colle buone opere ». Si noti questa intima, diretta e necessaria relazione della speranza, come virtù teologale, colle nostre opere ed azioni. Quando dinanzi alle difficoltà ed agli ostacoli che offrisse la pratica del bene, la nostra volontà sta al punto di cedere ed arrendersi, infiacchita e disanimata, la speranza cristiana le infonde nuova lena e le dà nuova forza di resistenza nel bene. È un rinforzo soprannaturale che si riceve per via di *nuovi motivi* e, per essi, si rinforza e si ristora la volontà stessa.

g) I Sacramenti, in modo speciale la *Penitenza* e l'*Eucaristia*.

Vogliamo in ultimo accennare alla potenza formativa per la volontà proveniente dall'uso dei sacramenti ed in modo speciale quelli della Penitenza e dell'Eucaristia. Non parliamo del Sacramento della Cresima o Confermazione, benchè sia sacramento specifico della forza cristiana, perchè il suo effetto si riduce all'azione della grazia di cui abbiamo testè parlato. Invece nel Sacramento della Penitenza la volontà si esercita e si fortifica direttamente, perchè esso induce alla pratica di atti che mettono in cimento la forza morale dell'individuo e gli fanno rivedere gli elementi tutti delle sue azioni in una disamina rigorosa di motivi,

di fini, di mezzi e di circostanze. La volontà è sottoposta a quest'esame, a questa resa di conti ed allora appare evidente la sua debolezza e la sua resistenza al verdetto della ragione e della fede. Questo esame non può non giovare alla stessa formazione della volontà, mettendo in luce tutti i dati deboli della sua struttura intima. L'Eucaristia non agisce in modo diverso e se non mette allo scoperto le fasi e gli elementi dell'atto della volontà, la rafforza direttamente aumentando l'attrattiva per il bene e dando all'anima, colla *grazia* e la *carità*, nuovi *motivi* di azione e di decisione. *Omnia vincit amor*, e l'Eucaristia è il Sacramento del massimo amore ed è capace di inspirare i massimi sacrifici e gli sforzi più eroici.

Questi sono i mezzi vari e numerosi per la formazione della volontà. Abbiamo voluto piuttosto abbondare nell'enumerazione e nell'indicazione di essi.

L'educazione, la formazione della volontà costituisce infatti il problema centrale, dicono molti, della pedagogia, la quale tutta si riduce alla scienza della buona formazione per l'azione e per la vita umana. Non crediamo però che questo si possa ottenere meccanicamente. Non si deve dimenticare mai che in mezzo al complicato meccanismo dell'azione e della vita umana vi è un elemento che sfugge a qualunque determinismo, checché ne dicano altri, e quest'elemento è la libertà, la volontà libera dell'uomo. Essa è rispettata, quasi si direbbe, persino da Dio stesso, che l'ha formata e voluta così. Egli solo può intervenire in ogni momento come crederà bene. Fuori di questo intervento, che persino sfugge al controllo dell'uomo, nessuna forza può ridurre la volontà alla necessità dell'azione. Essa resta sempre libera. I mezzi di educazione vengano presi dunque in questo senso relativo.

Questi mezzi però e questa formazione devono essere presi nella massima considerazione e stima, per motivi positivi e negativi. Negativi perchè a volerli trascurare, la volontà, lasciata in balìa delle passioni, subisce il loro influsso cieco e si deforma invece di formarsi bene; positivamente, perchè

qualche risultato si otterrà sempre; il più delle volte questi risultati sono così considerevoli che si può assicurare buona riuscita di questi mezzi e procedimenti.

§ 4° — *Metodo per la formazione della volontà.*

192. — Concetto. La metodologia dell'educazione della volontà tende, come questa, non già al solo rafforzamento di essa, ma alla sua rettitudine in ordine al fine buono, riconosciuto e presentato dalla ragione per mezzo della coscienza. La volontà è un appetito razionale ed è eminentemente morale. Ora come razionale dev'essere portato alla verità e come morale dev'essere portato al bene.

1) Da questi principi si deduce:

a) Che la metodologia dell'educazione della volontà dovrà badare: alla natura del mezzo da adoperare; all'adattamento dell'agente che lo deve adoperare; alle circostanze di tempo, luogo, convenienze morali sociali.

b) Che bisogna rendersi conto delle *condizioni psichiche* dell'educando. Dipende molte volte da esse la riuscita di ottimi mezzi messi in pratica. Bisogna esplorare come si suol dire « il regno dei valori oggettivi » in ordine all'azione ed alla vita. Questi valori o condizioni sono le idee, le convinzioni, gli affetti, i sentimenti, le situazioni morali, le preoccupazioni, lo stato d'animo, l'interesse, l'indifferenza dell'educando. Tutto questo influisce immensamente sull'effetto dell'educazione.

c) Che l'*opera dell'educatore* si svolgerà prima di tutto dal di fuori, disponendo l'ambiente esterno, curando i minimi particolari favorevoli ad una buona condotta dell'educando. Si lavorerà poi sull'educando stesso con un'amichevole convivenza, con avvertenze, avvisi, consigli, vigilanza e con tutte le cure educative opportune, adatte alla sua personalità.

d) Che l'*opera dell'educando* consisterà prima di tutto nel prendere coscienza e consapevolezza della necessità della sua formazione, dei procedimenti e dei mezzi appositi; nell'applicarli con interesse a se stesso, nell'accettare senza stizzirsi nè stancarsi gli avvisi e le correzioni che gli vengono dati.

2) Come orientamento generale per realizzare l'educazione della volontà propria ed altrui si può indicare:

a) Prefiggersi questo problema e preoccuparsi seriamente di esso;

b) Cercare di farsi un'idea dello scopo da raggiungere e dei suoi vantaggi, come pure degli inconvenienti di una volontà mal formata;

c) Verificare lo stato della propria volontà con un esame di coscienza delle proprie azioni, come atti e come abiti;

d) Iniziare decisamente il lavoro di formazione cominciando dai difetti più apparenti e gravi, come: agire per passione o per istinto, per affetti disordinati, per fini meno retti;

e) Usare i mezzi più adatti e più opportuni con calma, progressivamente, ma con attacchi complessivi sui tre fronti: delle idee, degli affetti e delle opere.

La formazione offrirà così garanzie positive di riuscita e la volontà prenderà il suo posto, il suo trono di regina nello psichismo e nel dinamismo umano.

193. — Bibliografia.

A. Michotte e Prum — *Etude expérimentale sur le choix volontaire et ses antécédents immédiats.* Note à propos de contributions récentes à la phychologie de la volonté - In « Archives de Psychologie », An. 1910 e 1912.

N. Ach — *Ueber den Willensackt und das Temperament* - Leipzig, 1910.

Meummann — *Intelligenz und Wille* - Leipzig, 1910.

J. Lindworsky — *Der Wille* - Der Auflage, Leipzig, 1908.

A. Arrighi — *La Volontà* - Bocca, Torino, 1926.

T. Ribot — *Le malattie della volontà* - Trad. di Sofia Behr-Treves, Milano, 1904.

W. James — *Causeries pédagogiques* - Payot, Paris, 1913.

Dehove — *Mélanges psychologiques* - Paris, Beauchesne, 1931, Cfr. Cap. XV.

A. Millot — *Psychologie. Education* (essais et conferences) - Paris, Vrin, 1931, Cfr. Conf. XVI.

O. Laprume — *La Volonté* - Edit. Paris.

J. Payot — *L'éducation de la volonté* - Felix Alcan, Paris.

J. Lindworsky — *L'educazione della volontà* - Trad. di N. Serra. Morcelliana, Brescia.

O. Lemarié — *La formation de la volonté* - E. Mariage et Famille, Paris, 1932.
A. Tanquerey — *Compendio di Teologia ascetica e mistica* - Desclée, Roma, Cfr. n. 811-817.
D. Valle — *L'educazione della volontà* - L. I. C. E., Torino, 1938.
Guibert — *La formation de la volonté* - Bloud, Paris, 1911.
A. Eymieu — *Le gouvernement de soi-même.* III Serie: L'art de Vouloir - Edit. Perrin, Paris, 1933.
G. Allievo — *Studi pedagogigi* - Libreria Subalpina, S. Marino, Torino, 1893, Cfr. III, art. 4, pag. 211 ss.
W. Förster — *Alle soglie della maggiore età* - S. T. E. N., 1909, Cfr. Questioni della vita personale: Volontà.
W. Förster — *Educazione e autoeducazione* - S. T. E. N., 1924.
P. E. Lewy — *L'éducation rationelle de la volonté* - Alcan, Paris.
E. Coué — *Il dominio di se stesso per mezzo dell'autosuggestione cosciente* - Traduz. Bocca, Torino, 1923.
F. Bruno — *Manuale per l'educazione pratica della volontà* - Milano, Vita e Pensiero, 1933.

CAPITOLO QUARTO

LA FORMAZIONE DEL CARATTERE

« Il carattere è l'iniziativa dello spirito riguardo al mondo esteriore; l'affrancamento della volontà dall'ingombro dei sensi, l'elevazione dell'anima oltre la dittatura del momento ».

F. W. FÖRSTER, *Religion und Charakter.*

Studiata la formazione della volontà, abbiamo presentato, coll'atto volitivo perfetto, l'ultimo elemento costitutivo dell'azione umana, realizzata naturalmente con le energie della natura e soprannaturalmente coll'aiuto della Grazia di Dio.

Ora abbiamo l'educando preparato per emettere degli atti umani, psicologicamente e moralmente buoni, nella sintesi degli apporti della coscienza morale, del sentimento e della volontà.

« Semina un atto, ha detto uno scrittore inglese, (1) e coglierai un abito, semina un abito e coglierai un carattere ». Col ripetere così le azioni, l'educando acquisterà delle *abitudini,* degli abiti, e solo allora nel complesso e nella serie degli abiti acquistati si manifesterà, si formerà e si consoliderà il *carattere.*

---

(1) « Sow an act and you reap a habit
Sow a habit and you reap a character... ».
SHAKESPEARE, *Hamlet.*

È quello che vedremo in questo capitolo, considerando prima di tutto in che esso consista ed in secondo luogo come si possa formare.

Art. 1° — In che cosa consiste il carattere.

Del carattere abbiamo già trattato in questo volume, quando nella sezione preliminare, con l'occhio rivolto agli aspetti concernenti l'educazione, riferimmo i tipi che le scienze antropologiche sogliono distinguere nell'uomo. Nel momento iniziale della formazione dell'uomo bisogna che l'educatore conosca quel tanto di carattere che il suo alunno già presenta, affinchè da questo punto di partenza possa incominciare sapientemente la sua opera educativa.

Abbiamo già detto il sufficiente per riconoscere quest'aspetto così interessante della personalità incipiente dell'educando e per avviare la sua formazione verso una forma definita e, possibilmente definitiva, del suo carattere.

Ora non ci rimane che ricordare, nelle loro grandi linee, quelle nozioni mettendone in rilievo gli aspetti più interessanti per l'educazione, senza preoccuparci di questioni, sia pure di grande interesse, che sono oggetto di controversie fra psicologi e moralisti, ma di poca importanza per i pedagogisti.

Indicheremo dunque brevemente il concetto di carattere, i fattori che lo costituiscono ed il rapporto cogli abiti e le abitudini; in secondo luogo, ricordandone la classificazione, faremo qualche osservazione e valutazione in ordine all'educazione.

§ 1° — *Concetto e fattori del carattere.*

194. — Concetto di carattere. Come già dicemmo (Cfr. pagina 27) il carattere non è una nuova potenza o facoltà deldell'uomo, e neppure un nuovo atto di qualche potenza o fa-

coltà. Il carattere è piuttosto una modalità, un atteggiamento che il soggetto manifesta nel suo operare, un modo di comportarsi nell'agire, e che non cambia col mutare nè dell'oggetto dell'azione, nè delle circostanze, nè del fine, ma è insito, inerente all'agente, che si conduce così sempre, in modo uniforme, in ogni sua azione.

L'abbiamo definito: *Una disposizione abituale della natura, psicologica e morale, risultante dal complesso delle potenze e delle facoltà dell'uomo, dal suo temperamento e dalla sua educazione.*

Questa definizione raccoglie tutti gli elementi che secondo gli psicologi entrano nella costituzione del carattere, benchè le definizioni che essi ne dànno non siano sempre identiche, nè sempre facciano entrare in esse i medesimi elementi. (2)

Il carattere si distingue così dal temperamento e dal-

(2) Ricordiamo alcune definizioni del carattere: « La fusione individuale delle tre facoltà (della sensibilità, dell'intelligenza, della volontà) » (BAUDIN, *Corso di Psicologia Sperimentale*, Ediz. cit., pag. 835).

« ... est la manière relativement une et constante de sentir, de penser et de vouloir » (FOUILLÉE, *Tempéraments et Charactère*, Alcan, Prèface, IX).

« Le charactère est une cristallisation d'habitudes autour d'un noyau central qui est le tempérament primitif » (F. QUEYRAT, *Les Charactères et l'Education Morale*, F. Alcan, 5e édit., 1920, pag. 34).

Altri mettendo più in rilievo l'influsso della volontà sul carattere definiscono: « Le charactère est constitué par un ensamble d'habitudes morales intelligemment groupées autour de l'axe volontaire » (GILLET, *Education du Charactère*, Desclée de Brouwer, pag. 18).

« La disposition habituelle selon la quelle la volonté (che secondo l'autore raccoglie tutti gli apporti della vita sensitiva, conoscitiva ed appetitiva) réagit à des motifs donnés » (DE LA VAISSIÈRE, *Elem. de Psychol. Expérimental*, Beauchesne, 1928, n. 96).

« La disposizione abituale secondo la quale la tendenza superiore o volontà reagisce a determinati motivi » (PALMÉS, *Psicologia*).

TANQUEREY dice: « È il complesso di tutte le disposizioni psicologiche risultanti dal temperamento modificato dall'educazione e dagli sforzi della volontà e fissato dall'abitudine » (*Comp. Teol. ascetica*, pag. 10, Desclée, Roma, 1928).

l'indole, ma tiene conto allo stesso tempo di questi fattori; non viene insediato esclusivamente in nessuna potenza o facoltà, fosse pure la stessa volontà, come vogliono alcuni psicologi, benchè da essa riceva l'ultima forma, ma non esclude la partecipazione di nessun elemento dello psichismo umano.

Ci dispensiamo da altri commenti sulla natura del carattere, perchè di esso abbiamo già detto quanto basta e perchè la definizione addotta è sufficientemente conosciuta ed è accettata generalmente dagli psicologi benchè in termini più ristretti e meno espliciti. Conviene però, a scopo educativo, riportarsi agli elementi costitutivi del carattere perchè gran parte della sua formazione si verifica appunto in un'azione diretta su questi elementi.

193. — **Fattori costitutivi del carattere.** Questi fattori si possono riscontrare e di fatto si riscontrano in tutti i settori dell'attività umana e fuori dello stesso individuo.

Notiamo prima di tutto e primariamente l'*eredità somatica e psichica,* la quale com'è noto, presenta modalità diverse e molte volte definitive, costituendo la base fisiologica e psichica del carattere.

Fattori più attivi sono i *sensi esterni ed interni* colle loro svariate ed innumerevoli sensazioni, alle quali si possono aggiungere le operazioni del cosiddetto psichismo inferiore, che interviene già direttamente nella diversificazione del carattere, a tal segno che molte classificazioni son fatte in base a queste modalità le quali invece determinano il *temperamento* e l'indole o naturale di ciascun individuo.

Finalmente nella stessa persona del soggetto il carattere dipende soprattutto dalle *potenze o facoltà superiori* dell'anima, cioè dall'*intelletto* e dalla *volontà.* Questi due elementi sono

veramente decisivi e raccolgono, si può dire, l'apporto di tutti gli altri benchè a volte ne subiscano inesorabilmente l'effetto. È certo *la volontà* che dà l'ultima forma al carattere, se non nel senso di una determinazione esclusiva, almeno nel senso di una determinazione dominante sull'apporto degli altri fattori.

Fuori dell'individuo, ma molto aderenti ad esso, si notano gli *influssi educativi* della prima formazione ricevuta o che si sta ricevendo. Sotto la guida dell'educazione vengono regolati gli altri influssi, di modo che il carattere si può dire in ultima analisi frutto dell'educazione.

Si noti insieme coll'educazione l'ambiente *prossimo e remoto* in cui il soggetto vive permanentemente e di cui subisce quasi senz'avvedersi gli influssi molte volte decisivi. Soprattutto nel periodo dell'educazione quest'influsso dell'ambiente sociale agisce grandemente sul carattere e si suol dire che l'educando è figlio dell'ambiente in cui si è formato.

196. — Carattere, abiti ed abitudini. Abbiamo già visto come le note dominanti del carattere sono per definizione l'*unità* e la *stabilità*. L'unità viene intesa nel senso di *unificazione* di vari fattori in una sola forma di agire, in una sola tonalità psichica ed in senso pure di *uniformità* di modi, di atteggiamenti di fronte all'azione o allo stesso genere di azioni. La stabilità viene intesa come *permanenza* di quest'atteggiamento e come *resistenza* ad altri influssi disturbatori e divergenti.

Ora queste due note del carattere dipendono dalla sua natura di *disposizione abituale*, ossia dagli abiti o abitudini nelle quali esso si forma e si manifesta. Non diciamo già che il carattere sia propriamente l'insieme di questi abiti ed abitudini, ma certo è una nota dominante, risultante da questi

fattori. È in questo senso che abbiamo citato la famosa frase: « Semina un abito e coglierai un carattere ».

Negli abiti infatti — meglio che nelle abitudini, chiamate anche abiti passivi di assuefazione e quindi meno coscienti, meno volontarie e meno libere — si riscontra il carattere come disposizione ad agire sempre allo stesso modo, con facilità e prontezza. È dal complesso di virtù o di vizi, dalle serie di atti uniformi e ripetuti che risultano l'uniformità e la stabilità del carattere. Allora si verifica in pieno il senso della denominazione di carattere come una disposizione abituale, con cui la persona reagisce a tutti i motivi dell'azione con unità di forme e costanza di modi.

Ciò posto, dobbiamo dire che il carattere ha come *genere prossimo* questo modo unico e stabile di agire del soggetto; come *differenza specifica* la reazione psichica personale che l'azione produce nel soggetto per via di coscienza, di sentimento e di volizione; la *nota individuante* è la tonalità che essa prende in ciascun individuo.

§ 2° — *Classificazione e valutazione del carattere.*

197. — Lo schema della classificazione. Abbiamo già dato a pag. 78 lo schema della classificazione dei caratteri. Abbiamo dichiarato che quella classificazione è la più seguita, la più ragionevole ed anche la più prossima al problema educativo. Essa infatti si basa sui vari elementi psichici dell'azione: le *idee*, gli *affetti*, gli *atti*.

La prima classe comprende individui in cui questi elementi di attività umana sono in tutto o in parte deficienti. Sono questi gli *apatici* puri, intelligenti o attivi. Nella seconda predominano gli affetti: tipi *affettivi*. Nella terza le idee, e si hanno gli individui *intellettualisti* con interferenza di affetti

o di attività. Nella quarta classe si mettono gli *attivi* i quali si distinguono per la loro instancabile e accentuata operosità. Nella quinta classe si ha un insieme ben dosato di tutti questi elementi senza predominio assoluto e senza deficienza di alcuno di essi, ed è la classe degli *equilibrati.*

Il quadro di queste varie classi serve all'educatore sia come punto di partenza, sia come punto di arrivo. Come punto di partenza già abbiamo visto quanto importi per la giusta *conoscenza dell'educando* all'inizio dell'azione educativa. Ora si riprende la classificazione come punto di arrivo, o meglio, come oggetto di studio e di lavoro educativo, per la formazione del carattere dell'educando.

Come punto di partenza cerchi l'educatore di studiare i suoi educandi e di vedere in quale categoria ciascuno di essi più si inquadra per fare la valutazione del suo carattere e vedere quale modificazione si deve ad esso apportare, per dargli quella forma che più serva per la vita.

Come punto di arrivo o di riferimento, queste forme di carattere offrono delle mete da raggiungere, in quanto sarà possibile, cogli elementi disponibili in ciascun allievo. È certo che l'educatore può modificare molto il carattere in formazione. Si arriva a diminuire gli eccessi di un dato elemento psichico, a potenziare ed aumentare l'apporto di un altro elemento deficiente e così a poco a poco agendo sistematicamente sulle potenze e sugli abiti si riesce a costituire un carattere apprezzabile ed utile per la vita.

Più della *denominazione* del carattere e della sua classificazione quel che maggiormente interessa l'educazione è l'ordine e il governo dello psichismo di ciascuno. Non lieve compito è già conoscere e poi regolare e tenere a freno, nei giusti limiti, le varie correnti di attività che si chiamano conoscenze, affetti, atti, abitudini ed abiti. Alle volte, anzi molto

sovente, una di esse minaccia di sorpassare la giusta misura e di mettere il disordine nell'operazione umana. La ragione, che ha il compito generale di regolatrice dell'azione, non riesce sempre ad esercitare il suo ufficio nemmanco in casa sua, chè altre forze domestiche spadroneggiano, come l'immaginazione la quale non di rado fa la *pazza di casa,* come ben dice il Montaigne. La stessa volontà, che da molti si vuol riconoscere regina delle potenze, ha talora un dominio troppo precario: le passioni violente impongono il loro arbitrio e molte volte la vincono. Cerchi l'educatore perciò di ottenere una forma di carattere che assicuri un retto funzionamento delle potenze ed un corredo di abiti buoni i quali dominino gli atti.

198. — Valutazione dei caratteri. Il carattere può venire valutato dall'educatore in doppio senso. Vi è una valutazione, che potremmo chiamare soggettiva, la quale viene fatta all'inizio dell'opera educativa: consiste nel constatare la qualità e il grado d'intensità del carattere dell'educando; la seconda valutazione, che noi diremmo oggettiva, si fa per poter dire senz'altro quale dei caratteri sia il più desiderabile, il più perfetto, il più nobile ed elevato.

Anzitutto diciamo che tolta la prima classe dei caratteri *apatici* i quali sono evidentemente deficienti, anormali e perciò non desiderabili, delle altre tre classi seguenti qualunque carattere può servire per la vita, purchè non prenda una forma eccessiva e veramente squilibrata, ma sia solamente una prevalenza accentuata di una delle forze di attività umana: affettiva, conoscitiva o volitiva. Questi caratteri, se non escludono nessuna delle altre forme di attività psichica normale, si possono considerare psichicamente e moralmente *buoni* e sono degni di tolleranza e di speciale trattamento pur restando nella propria classe e forma.

Ma gli allori siano riservati alla quinta classe, cioè ai caratteri *temperati o equilibrati,* purchè l'equilibrio sia positivo, cioè equilibrio di forze e non fenomeno statico di inerzia o di vacuità: non intendiamo quindi gli equilibrati temperati amorfi o mediocri, ma i cosiddetti *equilibrati superiori.*

Si può dire che questo carattere *omne tulit punctum* e realizza quella virtù che sta nel giusto mezzo, nella giusta misura: *In medio stat virtus.*

199. — L'equilibrio delle facoltà ed il carattere. Questo carattere che consiste nell'equilibrio delle facoltà è veramente il più desiderabile. Infatti in quest'equilibrio si verifica la più grande potenzialità dello psichismo umano quando cioè mente, cuore e volontà si uniscono per produrre l'azione umana nel grado più elevato o nella pienezza dell'attività psichica. È questa l'opinione di psicologi e pedagogisti rinomati. (3)

In questi individui equilibrati le facoltà e le potenze sono così ben dosate che ne risulta un'armonia di attività invidiabile la quale è indice eloquente della ricchezza della loro personalità psichica. Il loro *cuore,* delicato o forte, è sensibile a tutte le legittime emozioni e gli affetti ordinati verso gli uomini e le cose; la *mente* è aperta ad ogni sorta di considerazioni sia estetiche che scientifiche, speculative o positive; la *volontà,* regina fra le potenze e gli appetiti, stabilisce al momento opportuno l'impero della moralità secondo il dettame della ragione e della fede. « Sono essi, gli equilibrati », dice il Perez, « i più umani fra gli uomini; vivono, godono in piena libertà e in totale emancipazione; non si lasciano vincere

(3) Cfr. p. es. PAULHAN, *Le Caractères,* Alcan, pagg. 19-21; B. PEREZ, *Le Caractère de l'enfant à l'homme,* Alcan, pagg. 163-168; F. QUEYRAT, *Les Caractères et l'éducation moral,* Alcan, pagg.64-73; ecc.

dalla gioia, nè abbattere dalla tristezza, in una perfetta uguaglianza di spirito ». (4)

Per gli educatori principalmente, crediamo che sia sommamente raccomandabile questo carattere, perchè essi devono per ufficio aver sensibilità ugualmente docile alla svariata moltitudine degli allievi i quali presentano policromia di modalità psichiche e d'altra parte gli educatori devono essere modello ai loro educandi. Tali furono i grandi educatori di cui D. Bosco rappresenta un fulgido esempio di carattere equilibrato.

200. — La moralità è la soprannaturalizzazione del carattere. Il carattere per se stesso è una perfezione psichica, non una perfezione morale in senso proprio, come gli abiti e le stesse abitudini che possono essere buone o cattive.

La moralità gli sopravviene non dai fattori interni degli abiti, come tali, nè dal complesso di essi (complesso che è ancora amorale per se stesso), ma dall'oggetto di questi abiti o meglio dal fine a cui questi abiti tendono in rapporto alla legge morale naturale e positiva stabilita da Dio e testimoniata dalla coscienza.

Il carattere è una disposizione abituale, un fattore dell'azione umana: fattore che può essere impiegato in bene o in male, a servizio della moralità o contro di essa. La moralità viene dunque determinata da altre ragioni e da altri elementi dell'azione che sono l'intelletto, fatto coscienza, e la volontà la quale segue o contraria il giudizio della coscienza. Viene determinata dall'intenzione e finalità attuale, quella delle azioni, e abituale, quella dell'orientamento totale della vita. È per questo che il carattere, varcando i limiti dell'azione singola, s'estende mediante gli abiti operativi e si riflette da

(4) B. Perez, *op. cit.*, pag. 165.

ultimo sulla personalità a cui serve e dalla quale riceve definitiva orientazione, valore e significato morale. Molti autori definiscono appunto il carattere da quest'orientamento e da questo senso totale della vita. (5)

Si avrà un carattere buono moralmente quando sia costituito da abiti buoni cioè da virtù, e quando venga impiegato a servizio di un ideale di vita, onesto ed elevato, in ordine ai destini terreni ed eterni dell'uomo.

Il carattere viene in certo modo elevato anche all'*ordine soprannaturale* quando sia influenzato dalla Grazia di Dio. Questa Grazia attuale che agisce sull'intelletto, in ordine alla fede; e sulla volontà in ordine alla carità, alla speranza, come già vedemmo, può adesso, come *Grazia abituale santificante* influire, ed influisce di fatto, sul carattere come abito permanente, come forma della mente, del cuore e della volontà, in ordine alla vita eterna dell'uomo, verso la quale tutta la vita viene orientata e in funzione e a servizio della quale tutte le azioni devono essere dirette e realizzate. Così nella vita del cristiano il carattere assume la sua grandezza, il suo compito unificatore e stabilizzatore delle azioni e della vita in ordine al fine ultimo. (6)

Art. 2° — La formazione del carattere.

Richiamati alla mente e fissati i princìpi essenziali sul concetto e la natura del carattere e sulle sue principali manifestazioni nello psichismo umano, prendiamo a trattare della

(5) Così p. es. il Rudolf Allers, cfr. *Psychology of Character*, Trad. inglese di E. B. Strauss, Ediz. Sheed e Ward, London, 1939, cap. IV, pag. 153 ss.

(6) Cfr. Gillet, *La Virilité chrétienne. Conferences Universitaires* (Desclée de Brouwer, 1909), Prem. part., Conf X e XI: Du véritable rôle de l'idéal chrétien dans l'éducation chretienne du caractère: *Foi vive;... Espérance chrétienne*, pag. 119-131 ss.

sua formazione, che è il problema veramente pedagogico.

È questo un problema, come già s'intravede, di grande interesse per l'educazione e per la vita dell'educando, perchè, sebbene il carattere per se stesso, in astratto, non implichi moralità e disponga l'individuo a qualunque genere di vita, tuttavia in concreto, il carattere in ciascuno individuo, anche se vi si trovi ancora allo stato embrionale, è oggettivamente legato agli abiti buoni o cattivi, cioè alle virtù od ai vizi. Fa già parte della sua personalità e da essa riceve la sua determinazione morale secondo l'orientamento della vita e delle azioni in rapporto ai fini particolari ed al fine ultimo.

Alla luce di queste idee cerchiamo di dare di questa formazione: 1) Il concetto; 2) i procedimenti formativi; 3) i mezzi ed il metodo.

§ 1° — *Concetto della formazione del carattere.*

201. — La formazione del carattere e della coscienza morale, del cuore e della volontà. Col concetto di carattere che abbiamo adottato non c'è più possibilità di confondere la sua formazione con quella dei fattori dell'azione umana. Noi non confondiamo carattere con pensiero o coscienza, nè con sentimento o con cuore, nè con volontà o azione. Poniamo il carattere nell'atteggiamento morale con cui la persona compie le proprie azioni. È certo che il carattere dipende anche da queste azioni e dai loro fattori, ma non s'identifica nè colle une nè cogli altri. La sola coscienza morale ben formata non è sufficiente a costituire e determinare un carattere: neppure un cuore ben formato e nemmanco una volontà. Il carattere si manifesta in questi tre settori insieme, ed inoltre, nella ripetizione delle azioni ossia negli *abiti* e nelle *abitudini.*

La dipendenza che la classificazione dei caratteri in affettivi, intellettivi ed attivi ha da questi aspetti o fattori dell'azione umana, non importa una identificazione del carattere nè coi suoi elementi nè colla loro formazione. È una dipendenza consistente in un predominio o prevalenza dell'idea o del sentimento, o dell'attività in tutte le azioni di un individuo e nella sua vita. Oltre a questa prevalenza, si notano altri elementi del carattere e precisamente tutto ciò che costituisce gli abiti, la loro uniformità e la loro stabilità che sono le note essenziali.

202. — La formazione del carattere e l'azione umana. Non identificandosi il carattere con nessun fattore dell'azione umana non si identifica nemmeno con questa. Non basta infatti un'azione per determinare un carattere. Questo non è un elemento assoluto ma relativo. È nel confronto di un'azione coll'altra, è nella serie che appare il carattere. Noi abbiamo detto « abito », appunto una serie di azioni fatte in forza di una stessa potenza modificata, inclinata ad un dato genere di oggetti. Si hanno così gli atti di questa o quella virtù, ovvero di questo o quel vizio.

Ma non basta ancora avere una serie di azioni per costituire un carattere, perchè, come meglio apparirà fra poco, il carattere non è dato da un solo abito di virtù o di vizio, ma si verifica nell'insieme degli abiti, di virtù o di vizi. Tuttavia una volta verificato il carattere, esso si manifesta anche nelle azioni, anzi quanto più forte, più accentuato sarà il carattere di una persona, tanto più le sue azioni saranno dominate dal carattere e porteranno allora l'impronta personale: ciò appunto rivela il carattere e verifica la sua definizione nominale etimologica.

203. — La formazione del carattere, gli abiti e la personalità. È cogli abiti dunque che il carattere ha un rapporto più intimo e diretto, sebbene neanche con essi s'identifichi. Ma è certo che l'insieme degli abiti buoni o cattivi che trascinano le azioni e gran parte della vita, è l'elemento materiale del carattere. Nell'insieme, nella fusione di queste correnti, di queste forze si dànno le modificazioni psichiche e morali prodotte necessariamente dall'interferenza di forze differenti, le quali esercitano le une sulle altre influssi neutralizzantisi oppure rafforzantisi a vicenda. Si pensi per esempio all'influsso di virtù che sono parti integranti o potenziali delle grandi virtù morali, ovvero al cozzo interno della virtù con qualche passione divenuta vizio, la quale contrasta l'inclinazione virtuosa morale opposta, ma nella stessa linea di attività.

Formare il carattere è allora lavorare nella linea delle abitudini e degli abiti morali. Secondo che questi abiti sono moralmente buoni o cattivi si avrà un carattere buono o cattivo. Quest'ultimo può essere psichicamente non solo buono, ma ottimo. Ci sono infatti dei personaggi storici, di moralità sommamente riprovevole, come teoria e come pratica, ma di una fermezza, di una coerenza, di una stabilità di idee e di azioni che rivelano un carattere fornito di un potenziale altissimo di forza e di formazione.

La personalità che, come vedremo, è la persona umana immessa nella trama della sua vita, coi suoi ideali, rapporti sociali ed azioni già a servizio di idee e di finalità definite, la personalità raccoglie il carattere nel suo quadro, nei suoi elementi costitutivi, come parte integrante della sua formazione. Come si può concepire che un individuo affermi la sua personalità nelle azioni e nella vita individuale e sociale senza un carattere? Il carattere serve allora alla personalità cioè

alla persona umana che già lavora per i suoi destini e da essi riceve l'ispirazione, l'orientamento, il colorito morale che farà sì che l'uomo agisca in accordo col suo fine e ciò in una maniera uniforme, stabile e vigorosamente personale.

§ 2° — *Procedimenti e mezzi formativi del carattere.*

204. — Procedimento indiretto. Indichiamo innanzitutto un procedimento di *formazione indiretta* del carattere, per mezzo della formazione parziale e simultanea dei fattori dell'azione umana.

Richiamiamo quello che abbiamo scritto sulla formazione dei singoli fattori che intervengono nell'azione umana perfetta. Dalla perfezione o perfetto concorso di questi fattori dipende la perfezione psichica e morale delle singole azioni e ciò è già un buon fondamento per il carattere che nelle azioni si deve rivelare.

1) *Una coscienza morale* ben formata è una luce che perennemente illumina la mente e mantiene vivo e chiaro l'ideale della vita e la finalità delle azioni. Questo gioverà immensamente al *carattere* che come forma e *disposizione abituale* di agire e di vivere non può prescindere da questa visione continua ed efficace del rapporto delle azioni colle finalità e gli ideali della vita. Ora la coscienza morale:

a) Dà la conoscenza permanente della *legge morale* come mèta immediata da raggiungere; dà alle azioni fini immediati, in armonia col fine ultimo dell'uomo e ciò in modo preciso, personale, impegnativo per ciascun individuo;

b) Fa sì che questa legge morale eserciti un'attrattiva speciale su ciascuno in ogni momento, attrattiva non di piacere, ma di riferimento, di applicazione particolare al caso di ciascuno;

c) Mette in rapporto costante le azioni e per esse la persona colla legge, facendo apparire la *responsabilità* personale di ciascuno e l'*obbligatorietà* di agire sempre in conformità ad essa, uniformemente, stabilmente.

2) Da parte sua la buona formazione del sentimento morale o del *cuore* concorre alla formazione del carattere in ciò che esso ha di affettività, la quale si riscontra non solo negli atti e nelle azioni singole avulse, ma anche negli abiti di cui si costituisce più direttamente il carattere. Questo avviene perchè la buona formazione del cuore:

a) Mantiene l'interessamento affettivo della persona verso quell'azione o, meglio, quel genere di azioni che formano gli abiti, o che sono suscitate dagli abiti ed esercita una forte influenza sulle azioni per renderle più accette, di esecuzione più facile; in tal modo favorisce la formazione del carattere perchè lega la persona ad un dato genere di azioni e di abiti;

b) Dà un colorito generale ed uniforme di affettività, di sentimento, alle azioni e alla vita somministrando così al carattere un altro elemento della sua costituzione;

c) Questo colorito di affettività verso un genere di azioni esercita a sua volta un influsso potente sulla stessa volontà, facilitando abitualmente la decisione appena un'azione si presenti con quella tonalità affettiva. Tutto questo è concorrere poderosamente ed efficacemente alla formazione del carattere il quale ha bisogno di forza, di costanza e di adesione permanente ad un dato modo di agire e di vivere.

3) La *volontà* finalmente, con la quale molti psicologi e pedagogisti confondono lo stesso carattere, se è ben formata accetta senza riluttanza il verdetto della coscienza ed agisce in conformità ad esso porgendo così al carattere il suo elemento più importante e decisivo in ordine all'azione, e alla ripetizione di quest'azione tutte le volte che la coscienza ed il cuore presentino i loro stimoli o motivi di azioni. Ora questo avviene perchè la volontà:

a) Decide delle azioni e della serie di esse ossia degli abiti — non diciamo già abitudini passive quasi meccaniche — e questa decisione pronta, fedele, coerente, nelle azioni e negli abiti operativi è l'elemento primo della costituzione del carattere come movimento di azione e di vita;

b) Dà unità interna e unità esterna agli atti singoli e agli abiti, unità interna dominando gli elementi discordanti e magari disturbatori della conformità col verdetto della ragione; unità esterna perchè farà, per forza degli abiti, ripetere uniformemente l'azione tutte le volte che essa si presenti con gli stessi caratteri e con gli stessi stimoli;

c) Da ciò proviene anche la nota di costanza e di stabilità nelle azioni e negli abiti e perciò nella vita, sia come costanza in senso di *ripetizione* degli stessi atteggiamenti morali, degli stessi atti, sia come *resistenza* ai fattori contrari alla decisione.

Da tutto questo si deduce facilmente quanto decisiva ed indispensabile sia per la buona formazione del carattere la formazione degli elementi o fattori singoli dell'azione umana.

Il carattere non si formerà mai senza la formazione di essi. Questa formazione potrà essere secondo la morale o contro di essa, ma sarà sempre una formazione, una fissazione di princìpi e di conseguenze pratiche e darà al carattere i suoi elementi primari e precipui.

Questo, dal canto suo, potrà anche essere morale od immorale, ma sarà esso pure una fissazione di princìpi, di azioni e di vita. Come il buon carattere morale è una buona forma permanente di bontà, così il carattere cattivo sarà una forma permanente di malizia. La bontà e la malizia anche se non si manifestano in ogni azione, si manifesteranno nell'insieme di esse, nelle linee direttive della vita, nelle intenzioni, nelle finalità.

205. — **Procedimento diretto.** Oltre all'indiretto vi ha ancora un procedimento di *formazione diretta* del carattere per mezzo degli abiti e delle abitudini.

Abbiamo già detto come gli abiti si formino mediante la ripetizione degli atti. Lasciamo agli psicologi di studiare come realmente colla ripetizione degli atti si formino gli abiti e in che consista veramente questa formazione. Il Lindworsky, per esempio, parla di una specie di *residuo* psichico morale.

di una specie di *associazione* degli atti; il Payot parla invece di un *deposito* che gli atti lasciano nella memoria e che resta anche dopo la ripetizione, la quale per se sola non basterebbe a costituire un abito o un'abitudine. (7).

Comunque sia, il certo si è che colla ripetizione degli atti si ottiene in realtà l'abito e l'abitudine, e pedagogicamente si può ritenere che, esercitando l'educando alla pratica ripetuta degli atti stessi, si ottiene da lui una forma di agire e di vivere in un dato senso, secondo una virtù od un vizio.

Ora siccome il carattere si manifesta appunto negli abiti e nelle abitudini, formandosi queste e quelli si avrà almeno preparata la materia o il campo del carattere. L'elemento diremmo formale di esso verrà dato, come si è detto, in parte dalla moralità e dai fini di ciascuna delle azioni e delle serie di esse, virtù o vizi, ed in parte, come vedremo, dall'orientamento totale della vita e della personalità.

Possiamo dunque senz'altro trattare della formazione degli abiti nella loro parte formale cioè in quella che ha valore per la moralità e moralizzazione della vita, dato l'influsso operativo che essi hanno sulle azioni ed infine sulla modalità generale e stabile, sulla disposizione abituale psichica e morale dell'individuo di fronte all'azione, ciò che per definizione è il vero e proprio carattere.

206. — Carattere ottenuto colla formazione delle principali virtù. Le virtù — poichè intendiamo lavorare per la for-

(7) LINDWORSKY, *Manuale di Psicologia Sperimentale* (Vita e Pensiero, Milano, 1939). Cfr. Libr. II: L'associazione come base della riproduzione. Il Payot scrive: « Nos actes les plus insignificantes en apparence, pour peu que nous les répétons, forment avec les semaines, les mois, les années un total énorme qui s'inscrit dans la mémoire organique sous Paris, Alcan, pag. 135; Cfr. anche il BAUDIN, *op. cit.*, Cap. XXII, Art. 1° forme d'habitudes indéracinables » (F. PAYOT, *Education de la Volonté*, e 2°, pag. 738).

mazione del buon carattere, del carattere cioè formato psichicamente ma soprattutto moralmente, regolato dalla più stretta e completa osservanza della legge morale — le virtù dunque come abiti buoni daranno necessariamente alle azioni ed alla vita un'impronta, un colorito speciale di moralità, di bontà che è lo sfondo necessario di quella disposizione, di quell'atteggiamento morale che costituisce il *carattere*. Esso dunque riceverà da questi abiti buoni o cattivi — virtù o vizi — la sua impronta morale, il suo colorito etico. E siccome tutto questo non è una cosa statica ma dinamica, essendo la virtù un abito operativo, così esercita un'attrattiva sulla volontà. Il bene ed il male hanno poderoso influsso sugli appetiti sensitivi volitivi ed intellettivi; specialmente le virtù, abiti buoni, non solo preparano il terreno, il materiale per il carattere, ma gli porgono gli elementi formali per la sua costituzione e formazione. Coltivando dunque queste virtù, formando questi abiti, si sarà fatto già molto, anzi quasi tutto per la formazione del carattere.

207. — Le principali virtù morali formative del carattere. Le virtù principali che sono date dai moralisti come fondamento, come *cardini* della vita morale sono quelle chiamate appunto *cardinali* e cioè la *prudenza*, la *giustizia*, la *temperanza*, la *fortezza*. Ognuna di queste virtù esercita una funzione insostituibile nell'ordinamento particolare delle singole azioni e nell'ordinamento generale della vita. Ora l'ordinamento generale delle azioni e della vita è in rapporto col *bene* come *fine*, ciò che S. Tommaso chiama (8) *principio formale* delle virtù; oppure, come insegna ancora il santo Dottore, è in rapporto col *soggetto* di esse che sono le potenze in cui esse si insediano ed agiscono. Vediamo secondo questi due

(8) *S. Th.*, I^{a}-II^{ae}, q. 61, a. 2, in c.

punti di vista la funzione di ciascuna di queste quattro virtù riguardo alle azioni ed alla vita e perciò in ordine al carattere.

a) *La prudenza.* S'insedia nell'intelletto e consiste nella presa di coscienza del bene da farsi, del miglior partito a cui appigliarsi nel momento dell'agire il che influirà poi sulla scelta della volontà, sull'esecuzione dell'azione.

Ora questa virtù una volta acquistata darà senza alcun dubbio un'impronta abituale alla persona, disponendola ad agire in un certo senso ed a conformare costantemente le sue azioni e la sua vita a dei fini determinati.

Infatti praticamente tutti accuseranno l'imprudente come uomo di carattere cattivo e colui che agisce sbadatamente, inconsultamente come un soggetto di carattere mal formato o senza carattere. Egli non avrà nelle sue azioni e nella sua vita la regola del bene, la norma del dovere, come forma abituale di azione.

b) La giustizia. È, secondo S. Tommaso, la virtù che mette l'ordine della ragione nelle cose. Quest'ordine viene stabilito prima di tutto nelle stesse *azioni* od *operazioni* e dà a ciascuno ciò che gli è dovuto sotto tutti gli aspetti: di qualità, quantità, tempo, modo. Da ciò viene quella *recta ratio agibilium,* quella rettitudine dell'agire che è il pregio più evidente della persona onesta e dell'uomo di carattere. Nelle azioni comuni della vita ciò che prima di tutto e soprattutto si cerca è questa misura che mantiene in pace la repubblica umana.

Ora il carattere — che è esso pure una forma abituale dell'agire — riceve dalla giustizia la sua principale e più spiccata determinazione e sarà sempre un carattere cattivo quello di colui che calpesta le norme della giustizia ed agisce secondo il suo capriccio, secondo gli interessi del momento, senza una forma fissa, senza princìpi immutabili.

c) La temperanza. Questa virtù a sua volta mette l'ordine della ragione nelle *passioni,* in quanto esse sono appetiti, tendenze disordinate, contrarie alla ragione che hanno quindi bisogno della repressione, del correttivo energico in tutte le circostanze e manifestazioni sì frequenti nella vita. La virtù della temperanza offre questa correzione, questo bilanciamento delle tendenze, dei sentimenti, delle passioni.

L'uomo temperante sarà dunque regolato nel suo agire; non sarà l'uomo impulsivo; in lui non avranno mai luogo manifestazioni esplosive delle passioni perchè le sue azioni e la sua vita saranno dominate da questa disciplina e freno che daranno una tonalità regolare, ordinata e ragionevole.

È quello che si desidera per costituire una delle prerogative più pregevoli del carattere il quale si manifesta appunto in questa uguaglianza e padronanza di se stesso così da imporre ai propri atti ed alla propria vita una regola costante, una maniera uniforme di tonalità psichica morale.

d) La fortezza. Si tratta di mettere l'ordine della ragione nelle tendenze verso cose ardue, nel senso di provocare l'uomo all'azione, sostenerlo nello scoraggiamento o nella pusillanimità che lo farebbero indietreggiare dinanzi all'imperativo del dovere, della ragione. La paura, la debolezza morale, lo scoraggiamento possono invadere l'anima e farla deviare dal retto sentiero: tocca alla virtù della fortezza sostenerla e darle la forza e la resistenza necessaria.

L'uomo forte, di una fortezza morale ispirata a questa virtù, sarà certamente uomo di carattere e non tanto perchè sarà forte nelle manifestazioni della sua volontà, ma perchè in questa virtù avrà appunto ciò che è necessario per conservare uguaglianza di *condotta*, uniformità di atteggiamento morale dinanzi ai diversi casi della vita. Molti infatti identificano il carattere con questa fortezza di volontà, anche prescindendo dall'aspetto morale delle azioni e della vita.

Noi non vogliamo confondere carattere con volontà forte, nè poniamo in questa fortezza la perfezione della volontà e del carattere, ma la poniamo nella conformità abituale di ambedue colla legge morale. Coltiviamo tuttavia la virtù della fortezza come una delle più necessarie, se non la più necessaria, alla formazione del carattere.

Si potrebbe, seguendo sempre S. Tommaso, considerare queste quattro virtù cardinali in rapporto al carattere, secondo un altro punto di vista, quello del *soggetto* ossia della potenza o facoltà in cui esse s'insediano. Così, per esempio, la prudenza ha sede propria nell'intelletto e viene chiamata, dall'Angelico Dottore, razionale per essenza; la giustizia, nella volontà e vien chiamata razionale per partecipazione; la temperanza, nel l'appetito concupiscibile e la fortezza nell'irascibile, e ambedue sono dette razionali pure per partecipazione. Ma questo ci porterebbe alle stesse conclusioni della necessità di queste virtù cardinali per la costituzione del carattere.

Conviene adesso osservare, prevenendo una facile osservazione, che, siccome queste quattro virtù si potrebbero dire necessarie a qualunque buon carattere, si dovrà cercare altrove l'elemento differenziale specifico di ciascuna classe di caratteri. Quest'elemento si può trovare nella diversa combinazione e nel diverso dosaggio di queste virtù. In alcuni spiccherà di più la prudenza, specialmente negli intellettuali; in altri la giustizia; la temperanza negli affettivi; la fortezza negli attivi.

Differenza più accentuata ancora si potrebbe trovare nelle innumerevoli virtù derivate da quelle cardinali e chiamate da S. Tommaso parti integranti e soggettive di ciascuna di esse. Alcune sono indicate volgarmente come distintive di molti caratteri quali la fermezza, la costanza, la sincerità, la magnanimità, l'affabilità, la bontà, la generosità.

Sarebbe lungo dar di esse una qualche enumerazione ed apprezzamento in ordine alla costituzione ed alla formazione del carattere. Per questo ancora una volta rimandiamo il lettore ad opere monografiche.

208. — Le virtù teologali e la formazione del carattere. Piuttosto non vogliamo tralasciare un breve accenno alle virtù dette *teologali* le quali stanno, è vero, in un piano diverso, cioè nel piano soprannaturale della vita, ma è appunto in questo piano che s'incontra il cristiano, o meglio, che ci dobbiamo incontrare tutti in tutte e in ciascuna delle nostre azioni. Ora il carattere nel cristiano prende, come già abbiamo accennato parecchie volte, nuovo colorito, nuova impronta, nuove direttive, dagli elementi d'ordine soprannaturale che influiscono sulle nostre azioni e sulla nostra vita.

Della Grazia santificante abbiamo già detto qualche cosa quando accennavamo agli abiti soprannaturali come elementi costitutivi del carattere: essa infatti aderisce all'anima a mo' di abito ed influisce realmente sul carattere. Le sue meravigliose operazioni sfuggono spesso al controllo della volontà, la quale deve solo mostrarsi docile ai suoi impulsi ed assecondare le sue ispirazioni, arricchendo così il carattere di questi aiuti divini.

Altri elementi soprannaturali, come le tre virtù teologali, hanno ancora e debbono avere una notevole influenza sulla costituzione e formazione del carattere. Vediamone brevemente la natura e l'azione.

a) *La fede.* La fede agisce direttamente sull'intelletto come assenso alle verità rivelate da Dio. Queste portano tanta luce e luce così nuova al panorama della vita da darle una forma diversa, un orientamento diverso anche nelle singole azioni. Richiamiamo perciò l'attenzione sugli

influssi che la fede esercita sullo stesso modo di considerare le cose e di agire. Ora questo modo differente di agire immette il cristiano in una linea nuova, in un piano nuovo di azione a cui il carattere non può assolutamente restare indifferente perchè vi si plasma e si foggia in modo diverso. La fede dà forma al carattere anche rispettando le sue diverse modalità psichiche.

Il carattere riceve dalla fede, per esempio, una visione unitaria della vita nella luce della volontà e provvidenza di Dio; riduce così ad unità la pluralità a volte sconcertante dei fattori e degli avvenimenti; dà fermezza e stabilità alle convinzioni, forza di resistenza dinanzi ai fattori disturbatori dell'armonia che noi vogliamo regni dentro di noi e nei nostri rapporti col mondo e nell'orientamento verso il nostro destino. Ognuno può scorgere in tutto ciò gli elementi più vitali costitutivi del carattere.

b) *La speranza.* Ugualmente la speranza cristiana esercita il suo influsso ben forte e decisivo sul carattere. Già ne abbiamo visto la funzione in rapporto alla volontà, ch'essa spinge all'azione ispirando fiducia.

Ora estendiamo quest'influsso a tutte le azioni, al carattere che le domina ed a tutta la vita. È innegabile che la speranza può infondere e di fatto infonde nell'anima del cristiano un senso di fiducia, di sicurezza, di calma e di tranquillità. Per il governo della vita e per il dominio delle proprie azioni questo è già molto.

La speranza agisce dunque sul carattere come virtù rinforzatrice di quella stabilità di atteggiamento che ne è una delle più essenziali note ed esercita anche un influsso dinamico eccitatore dell'azione che si riflette senza dubbio sulla disposizione abituale del soggetto.

c) *La carità.* Noi facciamo appello alla forza indomita dell'amore *qui omnia vincit* principalmente quando quest'amore è soprannaturalizzato e sostenuto dalla Grazia di Dio, come nel caso della carità. Piuttosto ricordiamo quanto influsso abbia sul modo abituale di agire il sentimento dell'amore cristiano che oltre alla sua oggettività affettiva importa pure tutto il concorso dell'idea della cosa amata, idea rafforzata dalla fede. Si pensi alle infinite forme che l'amore assume per farsi *tutto a tutti,* ai veri prodigi della carità cristiana nel comportarsi e nel trattare col prossimo e si vedrà quanto il carattere possa beneficiare dell'influsso di questa virtù veramente regina di tutte le altre.

L'esperienza propria ed altrui, la voce della storia, quella della vita, ci fanno intendere come la carità cristiana modifichi e trasformi gli uomini soprattutto in quell'aspetto dell'azione che viene contrassegnato e dominato appunto dal carattere.

Il carattere, qualunque sia la nota dominante della sua forma, (intellettiva, affettiva od attiva) certo riceve dall'amore fatto carità un colorito speciale che gli dà un'impronta profonda la quale lo modifica stabilmente e vi mantiene le modalità più ambite nei rapporti sociali e negli atteggiamenti personali.

Queste virtù morali o teologali che abbiamo appena indicate come fattori dalla formazione del carattere buono, morale e cristiano, se ben coltivate, coscientemente e metodicamente, costituiscono senza alcun dubbio un procedimento efficace e diretto il quale unitamente a quello indiretto della formazione della coscienza, del cuore e della volontà, assicurerà la formazione del carattere cristiano di una persona.

Altri mezzi e procedimenti senza dubbio si troveranno indicati altrove e si potranno provare ma, volendo distinguere il carattere e la sua relativa formazione, dalla formazione della volontà o della coscienza o meglio ancora della personalità, non crediamo che si possano indicare mezzi e procedimenti più diretti e più efficaci dei due che abbiamo brevemente tratteggiati.

Ora ci resta da dire qualche cosa sul *metodo* o sulla maniera di realizzare questa formazione.

§ 3° — *Metodo per la formazione del carattere.*

209. — Metodologia della formazione del Carattere. Non diremo molto sulla metodologia da usarsi nella formazione del carattere, nonostante che la reputiamo di grande importanza. Infatti tutti i mezzi, anche i più efficaci, si annullano per mancanza di metodo, ossia di modo giusto ed efficace nell'adoperarli. Se questo si verifica nelle cose materiali, nei procedimenti meccanici, si verifica pure, con maggior ragione ed effetto, nelle cose spirituali dove si devono adoperare procedimenti morali. La ragione si è che esse più delle altre sfuggono all'osservazione in quei momenti precisi, nevralgici in cui se ne desidererebbe l'intervento opportuno e richiesto.

La metodologia della formazione del carattere che noi intendiamo indicare prende di mira appunto questi momenti, che potremmo chiamare psicologici, in cui si deve incominciare efficacemente l'opera di questa formazione, certo tanto importante quanto difficile.

Indicheremo di questa formazione tre aspetti o tre momenti che ci sembrano i più decisivi, lasciando il resto alla perspicacia ed al buon senso del lettore.

1) *Conoscere se stesso.* Il primo momento della formazione del carattere è certamente la conoscenza completa e precisa più che sia possibile dello *statu quo,* cioè della situazione morale di ciascuno, al momento di iniziare una sistematica formazione e riforma del carattere. È questo evidentemente il punto di partenza.

Bisogna cercare di conoscersi, e, trattandosi di un educatore, di conoscere lo stato psichico abituale dell'educando, cioè quello che è o sarà il suo carattere. Per questo si ricordi quanto abbiamo scritto sul problema della conoscenza dell'educando. I punti da rivedersi o da osservarsi accuratamente sono senza dubbio il funzionamento abituale delle facoltà e dei sentimenti:

a) *L'intelletto,* nei suoi atti, nelle sue funzioni, le idee riguardo alle cose morali, riguardo alla vita ed ai suoi valori; idee chiare, precise, pronte, comprovate, accertate che non accusino ignoranza colpevole. Se vi è la capacità di pensare, di riflettere, di ragionare bene; se la memoria risponde alle necessità della vita, se la coscienza soprattutto funziona bene esercitando la sua funzione di guida e giudice delle azioni.

Bisogna vedere principalmente quale influsso hanno sopra di noi, sopra i nostri atti e la nostra vita abituale, le idee e le convinzioni nonchè le preoccupazioni che si possono avere. Di qui si rivela subito se si ha un carattere o inizio di esso con tendenza intellettualista, idealista oppure no. Si osservi se nello psichismo intellettivo prevalgono piuttosto i sensi, soprattutto l'immaginazione. È questo un punto di grande

importanza poichè quante cose si decidono nella vita per pura immaginazione! quanti caratteri fantastici, sognatori!

b) *Il sentimento o il cuore.* Misurare, per così dire, la potenza e l'influsso del sentimento o del cuore, nelle azioni e nella vita. Soprattutto vegliare sul sentimentalismo esagerato in forma di amore disordinato, esplosivo, impulsivo. Esaminare i gusti, le tendenze affettive, le gioie, le tristezze ed i loro motivi.

Si veda insomma se è il cuore a dominare la vita, le azioni, le preferenze e le decisioni; oppure se esso è quasi sempre assente alle principali decisioni e preoccupazioni. In un caso si pecca per eccesso, nell'altro per difetto. In ambedue i casi il carattere si manifesta notevolmente riformabile nella linea del sentimento.

c) *La volontà,* ossia le decisioni e le azioni. Il punto nevralgico è vedere se le azioni corrispondono al verdetto della coscienza: se cioè la volontà eseguisce quello che la coscienza morale comanda e le nostre idee, la nostra vocazione c'impongono. Una volontà debole darà un carattere molle, titubante. Oppure la volontà è così violenta e autonoma da non ubbidire al comando della ragione e allora ne proverà un carattere dispotico e assolutista.

2) *Raccoglimento e riflessione.* Per fare qualcosa di utile e di efficace per la formazione del proprio carattere bisogna che ognuno eserciti un controllo accurato sopra di se stesso, perciò bisogna moltiplicare i momenti di riflessione e di raccoglimento. Bisogna perciò abituarsi a riflettere e a rendersi conto di ciò che si fa e come lo si fa. Bisogna avere nella giornata qualche breve sosta ed alcuni minuti di raccoglimento anche in mezzo alle occupazioni giornaliere, onde prendere coscienza di se stesso e delle proprie azioni.

Il carattere è una disposizione abituale, un atteggiamento morale che uno dimostra nelle proprie azioni con una certa uniformità e stabilità. Orbene quest'uniformità e stabilità devono essere note anzitutto allo stesso individuo. Se egli non se ne accorge, se ne accorgeranno magari gli altri, ma senza alcun profitto per lui e, peggio ancora, forse, con disturbi e dispiaceri per gli altri. Ma colla riflessione su se stesso uno

si dà conto delle modalità del proprio carattere e dei momenti ed occasioni più critiche a cui bisogna porre rimedio.

Questo raccoglimento e questa riflessione si devono imporre e raccomandare accuratamente anche agli educandi, se si riesce ad invogliarli veramente alla formazione od alla riforma del proprio carattere. Senza di ciò come punto di partenza e come mezzo sostenitore, nessun mezzo sarà proficuo al lavoro formativo del carattere.

3) *Imporsi un programma di azione.* Non basta adocchiare, per così dire, il problema del carattere e invogliarsi magari della relativa formazione. Bisogna venire al concreto e stabilire un programma di azione, un piano di osservazioni e di lavoro.

Ciascuno osservando il suo modo di fare, di pensare, di sentire e di agire veda che specie di carattere si prospetta o si afferma in se stesso e, considerate le condizioni e valutate le qualità del proprio carattere, veda che cosa bisogna correggere aggiungere o eliminare. Insieme con questo bilancio morale intraprenda un lavoro di formazione per mezzo di un esercizio metodico nel settore più attaccato o più attaccabile. Sarà la coscienza, sarà il cuore, sarà la stessa volontà: questo riguardo ai fattori diciamo radicali del carattere. Dopo verrà la volta degli abiti, virtù o vizi. Abbiamo già indicate le virtù cardinali; veri cardini di ogni carattere: ognuno veda come si trova riguardo a queste virtù ed a quelle altre della fede, della speranza e della carità. Si eserciti in esse; discenda ad applicazioni pratiche anche nelle virtù da esse derivate che sogliono manifestarsi più sovente nella vita quotidiana. Così si avrà subito un programma di azione, di battaglia, di conquista da cui uscirà certamente una riforma, un miglioramento, una formazione del carattere.

Si completi questo lavoro con letture di buoni libri, di

monografie che trattino l'argomento, espressamente, con serietà e completezza, non riducendo il carattere ad un giuoco meccanico di movimenti fisici e psichici, ma portandolo a investire tutta l'anima e tutta la vita.

Ottimo completamento sarà la compagnia di persone di carattere già formato, che possono servire di modello perfetto, oppure la compagnia di persone di carattere molto accentuato nel senso di cui uno ha bisogno, come sarebbe la compagnia di un carattere forte e volitivo per coloro che fossero deboli di volontà o troppo incostanti e dispersivi. La mancanza di queste persone può essere sostituita dalla lettura di qualche biografia nella quale campeggi il carattere ben formato.

Poniamo termine così a questa trattazione. Quelle che l'hanno preceduta, cioè le trattazioni sulla formazione della coscienza morale, del cuore e della volontà, completano il quadro e ricevono anche da questa il loro necessario compimento. Tutte saranno coronate e portate a termine dalla trattazione seguente sulla personalità.

210. — Bibliografia.

ALLENDY — *La structure du corps et le caractère* - Payot, Paris, 1930.
BALMES — *Il Criterio* - Nuova trad. ital. con introd. e note del Prof. G. Lercaro, S. E. I., Torino, 1930.
BOLL — *La science des caractères dans ses rélations avec les méthodes scientifiques* - Hermann, Paris, 1936.
Dr. W. BOVEN — *La science du caractère* - Delachaux Niestlé, Neuchatel, 1931.
CARTON — *Diagnostic et Conduite des tempéraments* - La François.
CASTELLINO — *La costituzione individuale* - Idelson, Napoli, 1927.
DE LA VAISSIÈRE — *Eléments de Psychol. Expérimentale* - Beauchenes, Paris.
Dr. H. M. FAY — *L'intelligence et le caractère. Leurs anomalies chez les enfants* - Lamertin Edit.. Bruxelles, 1933.
A. FOUILLÉE — *Le Caractère et l'intelligence* - Cfr. « Revûe des Deux Mondes », 15 Fevrier 1894.
P. A. GEMELLI — *Les méthodes de diagnostic du caractère* - In « Contrib.

del Lab. di Psicol. dell'Univ. Catt. Serie VIII, pagg. 85-96, Vita e Pensiero, Milano.
P. A. Gemelli — *Sulla natura e la genesi del carattere* - « Contr. Lab. Psicol. » *ibidem*, Serie V, pagg. 175-203, *id.*
Dr. Henri Wallon — *Les origines du Caractère chez les enfants* - Boivin & Cie. Edit., Paris, 1934.
L. Klager — *Les principes de la Caractérologie* - Alcan, Paris, 1930.
E. Kretschmer — *La structure du corps et le caractère* - Payot, Paris, 1930.
Lerschen — *Il Carattere* - Trad. ital. di Berlucchi, Padova, 1942.
P. Malapert — *Les elements du caractère* - Alcan, Paris, 1906. (1 édition 1897).
P. Malapert — *Le Caractère* - Doin, Paris, 1902.
Paulham — *Les caractères* - Alcan, Paris, 1893.
Paulham. — *Les mensonges du caractère* - Alcan, Paris, 1905.
Rudolf Allers — *Heilerziehung bei Abwegigkeit des Characters* - Benziger, Einsiedeln.
Rudolf Allers — *Das Werden der sittlichen Person* - Herder, Feiburg in Br., 1935.
Smiles — *Il carattere* - Trad. di P. Rotondi, ediz. Madella, 1915, Sesto S. Giovanni; 6 ediz., Casa editr. Bideri, Napoli.
De la Vaissière — *Orientation définitives* - Chab. VI Charactérologie.
Viola — *La costituzione individuale* - Cappelli, Bologna, 1933.
Weiniger — *Sesso e carattere* - Bocca, Milano.
C. Corman — *Visage et Caractères* - Plon, Paris, 1932, 4 édition.
Henri de Pully S. J. — *L'éducation et la formation du caractère* - Avignon, Aubanel Fils, 1931.
E. Devaud — *Il fondamento della educazione del carattere.* In « Rinascenza Didattica » di M. Agostini, Brescia.
M. S. Gillet — *L'éducation du caractère* - Desclée de Brouwer, Paris.
M. S. Gillet — *La Virilité Chrétienne* - II partie, Declée de Brouwer.
Guibert J. — *Il Carattere* - Trad. ital. di D. Dall'Osso, Marietti.
P. Oldrà A. — *Virtù morali* - Marietti, Torino, 1922.
Schneider Fr. — *Praxis der Selbsterziehung* - Herder, Feiburg in Br., 1940.
Schneider Fr. — *Die Sensterziehung* - Benziger, Einsiedeln, 1936.
Schneider Fr. — *Les tempéraments et Caractères des novices* - Péqui, Editeurs, Paris.
Queyrat Frederic — *Les caractères et l'éducation morale* - Felix Alcan, Paris, 1930.
Tihamer Toth — *Il carattere del giovane* - Trad. ital. di U. Camozzo, Libreria Emiliana Editrice, Venezia, 1935.

CAPITOLO QUINTO

LA FORMAZIONE DELLA PERSONALITÀ

« Chi porta la sua natura a perfetto sviluppo; chi realizza in sè pienamente tutti i valori essenziali della persona, è una personalità ».

D. VON HILDEBRAND, *Liturgia e Personalità*.

La formazione del carattere è certamente un grande problema pedagogico e molti arriverebbero a considerarlo il massimo problema educativo, nel quale si esaurisce in ultima analisi l'opera della formazione morale dell'uomo.

Noi l'abbiamo studiato in tutta la sua estensione: nel suo concetto, nella sua natura e funzione nella vita e nella rispettiva formazione: l'abbiamo messo già in rapporto col fine ultimo dell'uomo, dandogli così una nota di moralità, in senso largo, di convenienza o di discrepanza con quel fine e così siamo usciti dalla cerchia della semplice e pura oggettività degli elementi psichici e degli elementi fisico-fisiologici della stessa azione.

Da tutto ciò però risulta che se anche il carattere è psichicamente e moralmente perfetto, cioè costituito da abiti buoni o virtù, non risolve ancora tutto il problema morale. Restano infatti dei problemi sostanzialmente vitali e di soluzione imperiosamente necessaria per il buon ordinamento della vita umana.

Questi problemi che il concetto di carattere non abbraccia, queste soluzioni che la formazione del carattere non può includere, noi li presenteremo e cercheremo di risolverli adesso con uno studio finale, quello che si può e crediamo che si debba chiamare il *problema della formazione della personalità*.

Vedremo dunque in questi due articoli: 1) Il concetto di personalità nel problema pedagogico della sua formazione; 2) le mete, i mezzi ed il metodo di questa formazione.

Art. 1° — La personalità umana.

Questo nuovo ed ultimo problema della formazione morale dell'uomo s'impernia nella stessa personalità. Non si tratta dunque più della semplice *azione umana,* nei suoi molteplici fattori, non si tratta solo del *carattere* che si rivela nell'insieme delle azioni, si tratta invece di qualcosa che domina tutta la vita dell'uomo, le sue facoltà, i suoi abiti buoni o cattivi, il suo stesso carattere; non solo, ma che racchiude tutti i suoi valori etnici ed etici, tutti i rapporti personali coi suoi simili e col cosmo, tutte le responsabilità, tutto l'orientamento della sua vita verso il fine ultimo, verso i destini naturali e soprannaturali.

Ora quest'elemento o fattore nuovo del problema morale non può essere altro che la stessa *personalità* dell'educando, che prende così possesso di tutti i valori della persona e della vita e domina e governa se stesso, dirigendosi verso il fine.

« Il problema della personalità, scrive il Dal Sasso, investe tutta la vita dell'uomo determinandone il significato ed il valore ». (1)

(1) Dal Sasso, *Il problema della personalità nel pensiero e nella vita moderna,* Vita e Pensiero, Milano, 1938, pag. 76.

Siccome però il vocabolo *personalità* viene preso in senso e con valore diverso ed il suo concetto non è ancora ben chiarito presso gli autori nostri, cerchiamo in quest'articolo di darne il concetto, la natura e la funzione.

§ 1° — *Il concetto di personalità.*

211. — Concetti diversi, empirici, popolari, tradizionali. La parola *personalità* viene indicata nei vocabolari ed adoperata nel parlare comune in senso diverso e molteplice. Ricorderemo i principali per chiarire meglio il nostro concetto pedagogico.

a) Il primo è un significato ancora assai vago e indeterminato di *persona*, di individuo, dell'essere proprio di ciascuno, di tutto ciò che è suo e gli appartiene. Così si dice la *mia personalità*, rispettare la *personalità del ragazzo*. Questo è il senso allo stesso tempo più vasto e concreto ed anche in certo modo il più astratto del parlare comune. Infatti la personalità sarebbe tutto quello che costituisce la persona e l'individuo, non solo il suo essere fisico, ma anche il suo essere morale psichico sociale, il principio dell'unità personale e della responsabilità sociale.

b) Un altro concetto sarebbe appunto quello di *persona giuridica* così come quando si parla di *acquistare la personalità, perdere la personalità, costituire una personalità*. S'intende con questo la persona considerata come soggetto responsabile, che ha diritti e doveri riconosciuti e rispettati, protetti o imposti dalle leggi.

c) Notiamo ancora il senso anche assai comune di *personalità* per *personaggio* ossia persona in qualche modo o per qualche titolo cospicua. Così le personalità di un paese, di una città; le persone distinte per cariche e uffici che intervengono, presiedono ad una solennità, un congresso; le personalità della storia, di un'epoca, di un fatto, di un movimento nazionale.

Tutti questi sensi, usi ed altri simili fanno capo al concetto storico-etimologico della parola *persona* e del suo derivato *personalità*. Il vocabolo *persona*, infatti che ha il corrispondente della medesima radice in quasi tutte le lingue mo-

derne (cfr. la personne, the person, die person, la persóna, a pessôa), deriva dal latino *persona* che significava la maschera usata dai personaggi teatrali per rappresentare gli attori diversi della commedia, imitando più o meno le loro qualità fisiche e sociali. (2)

Come si vede già in origine si trovano gli appigli per tutti i concetti ricordati ed altri ancora. Nessuno dei suesposti però corrisponde al nostro concetto in questo problema pedagogico.

212. — **Concetti scientifici di personalità.** A fianco di questi concetti empirici ve ne sono nel linguaggio e con valore scientifico altri che conviene registrare per non confonderli. Sono concetti che il vocabolo *personalità* viene acquistando e che si vengono sempre più chiarificando fra i cultori delle varie scienze antropologiche.

a) Anzitutto si ha un senso puramente *fisico-fisiologico* presso molti scrittori positivisti, materialisti, psicologi sensisti, oppure fisiologi e biologi che si preoccupano solamente della costituzione anatomica e funzionale dell'uomo e chiamano appunto *personalità* quell'insieme di elementi e di condizioni proprie di ogni individuo, caratteristiche della fabbrica umana di ciascuno. Questi autori parlano qualche volta di personalità ma poichè escludono sistematicamente ogni elemento spirituale nel composto umano, bisogna intenderla coerentemente come l'insieme di elementi somatici anatomici e fisiologici.

b) Più frequente è il concetto scientifico di personalità *psicologica* in senso statico, di qualcosa che sottostà alle continue e profonde mutazioni fisico-psichiche « che, come dice un autore, si dànno nello stesso uomo, da un'età all'altra, qualche volta da un giorno all'altro, pur rimanendo in lui un qualche cosa che segue una continuità, per cui egli è

(2) « Persona dicta est a *personando*, quia concavitate ipsa maior necesse est ut volvatur sonus ». Così Boezio (*Lib. De duabus naturis*). Cfr. *S. Th.* I^a, q. 29, a. 3.

Altri spiegano diversamente l'etimologia del vocabolo *persona*, come da un'antica radice etrusca.

sempre se stesso ». « La parola personalità, scrive il Richmond, (3) è entrata in uso solo recentemente nel senso in cui viene usata nel presente lavoro, nel senso cioè di descrizione del substrato fisico e mentale che distingue un uomo dall'altro. Questa personalità è amorale, (continua lo stesso autore) e si stabilisce lentamente nell'individuo a partire dalla nascita, forse anche prima ». Altre volte si parla di personalità come di qualche cosa di dinamico, di un momento nel divenire continuo della vita fisico-psichica di ciascuno. In questo senso l'Arrighini (4) riporta la sentenza: « Personalità è l'istantanea del prodotto fisio-psichico dell'individuo ». E cita Ribot: « La personalità è un fenomeno, un'evoluzione, non un avvenimento stabile ».

Il Padre Gemelli (5) scrive: « Dicendo *personalità* adoperiamo noi psicologi moderni una espressione che si limita ad indicare quel complesso di manifestazioni che sono proprie di ciascun soggetto, senza pronunziarsi sulla loro natura e sulle loro cause ». E più avanti aggiunge che « la personalità si rivela nel suo agire »; che « riusciamo a cogliere la personalità umana nel suo dinamismo. Il modo di comportarsi di fronte a queste più varie situazioni ci fornisce il ricercato criterio diagnostico della personalità umana ».

Sia nel senso che abbiamo detto statico, in mezzo ai mutamenti psichici, sia nel senso piuttosto dinamico di questi stessi mutamenti, la personalità psichica sarebbe costituita dall'insieme delle sensazioni, delle emozioni, delle idee e delle azioni e modi di agire di ciascun individuo variando essa pure col variare di questi, trovandosi diversa in ciascuno, benchè costituita fondamentalmente dalle medesime classi di elementi fisio-psichici.

Questo concetto di personalità interessa grandemente la pedagogia e l'educazione, ma non è ancora quello che sta a base del problema che ci preoccupa come coronamento della formazione morale dell'uomo.

c) In campo *filosofico* vari sono i concetti di personalità secondo il sistema che si ha in vista e secondo la concezione dell'uomo e dello stesso cosmo.

Il Dal Sasso nel già citato studio (6) fa un'interessante rassegna di

---

(3) Winfred Richmond, *La Personalità*, Trad. Mompiani, 1941, (*passim*).

(4) Arrighini, *Educazione dei sentimenti*, Marietti, Torino, 1929, pag. 23.

(5) A. Gemelli, *La Psicologia a servizio dell'orientamento professionale nelle scuole*, Zanichelli, Bologna, 1943, pag. 214.

(6) A. Dal Sasso, *Il problema della Personalità nel pensiero e nella*

questi vari concetti secondo i diversi sistemi filosofici contemporanei. Non è nostro intento, perchè esula dal nostro scopo, ricordare questi diversi atteggiamenti del pensiero attuale riguardo alla persona e personalità intesa in senso filosofico, fisico, metafisico o morale, colle relative sfumature. Per il nostro scopo basti accennare a quei sistemi che nel problema del mondo e nei rapporti dell'uomo con Dio riconoscono una realtà sostanziale nella persona umana principio logico e fondamento ontologico della personalità, perchè, come giustamente osserva il Garrigou-Lagrange, (7): « Le nozioni fenomeniche o puramente dinamiste della personalità sono irriconciliabili col dogma dell'Incarnazione »; e uno dei grandi disaccordi è appunto perchè negano alla personalità una realtà distinta dal fenomeno, distinta dai mutamenti che essa subisce nell'essere umano.

Nel medioevo, come personalità era generalmente considerata la stessa persona umana, cosciente e libera, sottomessa e dipendente da un valore assoluto e trascendente, Dio, che aiuta l'uomo colla sua Grazia a trovare la sua strada e la sua posizione nel mondo. Sant'Agostino già aveva dato chiaramente la dottrina a questo riguardo e San Tommaso la confermò. Quando venne il mondo moderno il problema della persona e della personalità non solamente si separò moralmente da Dio, ma anche si smosse dalle sue stesse basi metafisiche, specialmente per opera del materialismo e dell'idealismo. « Con Kant, scrive il Dal Sasso citando Carlini, l'allontanamento è definitivo e il problema della personalità è definitivamente compromesso... L'Io trascendentale, l'Io etico Kantiano rappresenta in apparenza la massima espressione della *personalità*, ma in realtà gli prepara la rovina perchè apre la via all'idealismo che rappresenta la negazione più completa della personalità ». (8)

Il comunismo poi, come scrive il Santo Padre XI nella relativa Enciclica, « spoglia l'uomo della sua libertà, principio spirituale della sua condotta morale, toglie ogni dignità della persona umana... All'uomo individuo non è riconosciuto, di fronte alla collettività, alcun diritto naturale della personalità umana, essendo esso semplice ruota ed ingranaggio del sistema ». (9)

Per rivalutare la persona umana nella sua realtà ontologica bisogna

---

vita contemporanea, Atti del V Congresso dell'Associazione *Ludovico Necchi*, Vita e Pensiero, Milano, 1938, pag. 76 ss.

(7) GARRIGOU-LAGRANGE, *Le Sens commun, la philosophie de l'être et les formules dogmatiques*, Desclée de Brouwer, 1936, pag. 336 ss.

(8) DAL SASSO, cfr. *op. cit.*, pag. 85.

(9) S. S. PIO XI, *Lettera Enciclica « Divini Redemptoris ». Contro il Comunismo ateo*, 2-10.

riportarla alla concretezza della sua individualità. È quello che già aveva fatto e continua a fare la filosofia aristotelico-tomista.

Non crediamo necessario ripetere in modo esauriente le nozioni che la filosofia scolastica difende circa il concetto di persona. Dopo la celebre definizione di Boezio: « *Rationalis naturae individua substantia* », si è fissato il concetto di persona come l'unità del genere sostanza razionale, il quale, come insegna S. Tommaso, (10) per la sua singolare importanza ed eccellenza su tutti gli altri generi e perchè i suoi individui sono capaci di azioni libere e coscienti per se stessi, merita il nome proprio di *persona*. La persona è la perfezione più grande che si possa trovare nella natura o nelle cose del mondo. « *Persona*, dice l'Angelico, *significat id quod est perfectissimum in tota natura* ». (11)

È così il coronamento di questa stessa natura umana, è l'ultima perfezione che essa riceve in ordine di essenza e di esistenza: sostanza prima nel senso che è sussistente in se stessa, mentre le altre sostanze, come la specie ed il genere, in ciascun ordine di essere, sono sostanze seconde; è indipendente, completa, incomunicabile.

È questa la *persona* oppure la *personalità* in senso filosofico *metafisico*. Come tale questo concetto è certamente la base, il fondamento del concetto che domina e solleva il problema pedagogico di cui ci occupiamo. Ma pedagogicamente non c'è niente da fare stando solo a questo concetto filosofico metafisico di personalità. Nessun educatore può influire sulla persona metafisica dell'educando. Perciò passiamo oltre a considerare un altro concetto filosofico più vicino al nostro.

213. — Concetto filosofico morale, concetto pedagogico di personalità. Al concetto filosofico metafisico di personalità si aggiunge quello morale che lo completa e lo immette nella realtà della vita e dell'esistenza dell'uomo. « Il nome di persona, dice il Maritain, (12) è riservato alle sostanze che scegliendo il loro fine, sono capaci di determinarsi da sè i mezzi e d'introdurre nell'universo, colla loro libertà, delle serie di avvenimenti nuovi ». Così oltre al suo valore ontologico metafisico, la persona acquista valore morale, diviene persona o

(10) *S. Th.* I^{a}. q. 29, a. 1, e 3.
(11) *S. Th.* I,^{a} q. 29, a. 3, in c.
(12) J. MARITAIN, *Trois Réformateurs*, Edit. Plon, Paris, pag. 27.

personalità morale, quando, mettendosi in rapporto diretto ed attivo col proprio fine, s'inserisce nell'ordine morale.

Mettersi in rapporto diretto col fine è anzitutto conoscerlo, desiderarlo, dirigersi verso di esso, per mezzo delle proprie azioni, conformi a questo fine.

In questo senso, scrive il Dal Sasso, (13) « la personalità presuppone anzitutto una chiara coscienza di sè, della propria libertà di iniziativa, della propria capacità e della propria responsabilità ».

Ecco dunque la persona insediata nella natura umana come regina e come dominatrice dei suoi movimenti, delle sue azioni; « centro di azione e di responsabilità, punto di riferimento di tutto quanto nell'universo si rapporta coll'uomo ». (14)

Questa è la vera persona morale, e la personalità che fa per il nostro problema pedagogico è fondamentalmente questa stessa persona morale, messa in moto verso il suo fine; è la persona, non in senso statico — metafisico morale — ma in senso morale dinamico; la persona che opera già coscientemente, liberamente, eseguendo il programma della sua propria vita.

La personalità è così per noi « *la persona nel possesso dei suoi valori umani, in marcia verso i suoi destini, per la via della sua vocazione individuale e sociale* ».

Il problema pedagogico si presenta come opera di formazione di questa personalità nel senso di aiutarla a raggiungere questa posizione nella vita, a raggiungere la pienezza della capacità di dirigersi verso i suoi destini, colle proprie azioni moralmente buone, col carattere ben formato, colla so-

(13) Dal Sasso, *op. cit.*, pag. 84.
(14) J. Maritain, *op. cit.*, nota di pag. 31.

luzione dei massimi problemi dell'orientamento e dell'organizzazione della vita. (15)

È quello che intendiamo di indicare nelle pagine seguenti. Affinchè questo problema meglio si chiarisca, approfondiamo ancora il concetto della natura di questa personalità.

§ 2° — *La natura della personalità morale.*

214. — La personalità e la persona morale. « La personalità, dice il Gonella, (16) è la perfezione della persona. La personalità e la persona sono state considerate come due zone concentriche: la seconda è contenuta nella prima ».

Queste parole esprimono molto bene il rapporto intimo e continuo che esiste tra la persona e la personalità nel senso che fa per il nostro problema pedagogico.

Noi intendiamo (e crediamo che lo intendano quanti si occupano del problema della personalità in senso morale e pedagogico) la personalità basata ontologicamente e metafisicamente sulla medesima persona umana la quale comincia la sua ascensione verso la personalità nel momento, più ideale che storico, in cui, messa in rapporto cosciente col suo fine, comincia a dirigersi ad esso mediante le azioni coscienti e libere. Tutto il lavorio, tutta l'opera dell'educazione si fa appunto *dalla persona alla personalità* che si deve raggiungere

---

(15) « La personalità è il trionfo supremo dell'uomo contro il destino e la divina conferma della libertà dell'anima: un mondo in cui la personalità divenisse impossibile ad affermarsi è perciò stesso divenuto un mondo di schiavi » (F. H. SPALDING, *Education and the Higher Life*, pag. 129).

(16) G. GONELLA, Cfr. « Osservatore Romano » del mese di Gennaio 1943 in cui l'autore commentando il messaggio pontificio radiofonico di Natale del 1942 fa magnifiche considerazioni sulla *persona umana*. Cfr. anche: *La Persona nella filosofia del Diritto*, Milano, Giuffrè - Edit., 1938.

nella pienezza dei valori umani, secondo la vocazione e i destini di ciascun uomo. (17)

Questa persona morale che va così diventando personalità, va allo stesso tempo differenziandosi da tutte le altre persone e personalità, di modo che resta un individuo, un'unità senza specie. Mentre infatti l'*individuo* è l'unità fisica materiale della specie di cui compendia o realizza tutti i caratteri essenziali; la *persona* è l'unità della specie sostanza razionale; la *personalità* è un'unità senza specie, perchè essa è sempre unica, sempre differente per se stessa da tutte le altre. Infatti non si troverà mai nessuna persona che abbia non dico i medesimi valori umani — ciò che tutte hanno — ma i valori umani sviluppati allo stesso modo. Ed è in questo sviluppo dei valori, in quest'esercizio di essi che si trova propriamente, in grado sempre diverso, la personalità.

Affinchè questo meglio appaia cerchiamo di fare una breve rassegna dei suoi elementi e dei suoi fattori.

215. — Elementi costitutivi della personalità. La personalità si basa sulla persona metafisica e sulla persona morale. È questo il suo costitutivo ontologico fondamentale nel quale si insediano e si imperniano *tamquam in subjecto* tutti gli altri costitutivi che per essa sono, del resto, essenziali.

La personalità, dice molto bene lo Schneider, è la persona arricchita nei suoi lineamenti di valore, (o come dice il Sawicki), è lo sviluppo dei momenti essenziali della persona. (18)

---

(17) In San Tommaso troviamo la chiara rivendicazione del significato e del valore della personalità in tutte quelle questioni che riguardano il principio di individuazione, l'unità dell'intelletto umano, i rapporti dell'anima col corpo, i rapporti dell'uomo con Dio. Cfr. p. es. I^a, q. 29; q. 75-78; *Contra Gentes*, II^a, q. 56 ss; q. 95; *De Ente ed Essentia*, c. 3-5-6.

(18) F. Schneider, *Die Selbsterziehung* (Benzinger, Einsiedeln, 1936):

Essi sono tutte quelle potenze e attività che la persona deve mettere in moto ed in azione per vivere, per immettersi nella trama dei suoi rapporti sociali nell'universo, per raggiungere i suoi fini, fini intermedi e fine ultimo, nell'ordine di natura e di sopranatura. Si devono dunque annoverare:

a) Le potenze ed attività *conoscitive,* che sono proprie ed essenziali di ogni persona umana, ma che coll'esercizio e coll'educazione raggiungono un grado di energia, di colorito, di moralità e di valore proprio, secondo le condizioni di ciascun individuo. Si ricordi la teoria della differenziazione personale delle potenze almeno per la dipendenza che l'anima ha del corpo: « *Anima quodammodo pendet a corpore in operatione* ». (19) La personalità di ciascuno va acquistando sempre nuove conoscenze e le va usando diversamente a servizio della sua vita.

b) Le potenze ed attività *affettive* che sono ugualmente proprie ed essenziali ad ogni uomo morale, ma che in ciascuno per le medesime ragioni si manifestano differentemente ed in modo diverso sono adoperate e concorrono per il raggiungimento dei fini e destini umani e dànno un colorito e un valore diverso alla vita e persona di ciascuno.

c) Le potenze ed attività *appetitivo-volitive* che insieme colle altre sopraindicate completano il corredo di potenze e di attività che producono l'azione umana cosciente e libera, diretta al fine inteso dall'agente. Quanto però diversamente in ciascuna persona questi fini vengano intesi e raggiunti e quanto diversamente siano conformi al fine ultimo, è cosa da tutti constatata e saputa.

A queste potenze e facoltà si devono aggiungere *gli abiti* che ne sono le modalità:

d) *Gli abiti* delle potenze conoscitive (dianoetici) e delle potenze appetitivo-volitive (operativi) i quali incidono anche insieme ed allo stesso tempo sulle potenze ed attività affettive, in forma di *virtù* o di *vizi* e costituiscono il principale corredo di energie morali immediatamente

---

Persönlichkeit ist « die in ihren wertwollen Zügen gesteigerte Individualität », pag. 41.

Ed il Prof. SAWICKI nel suo poderoso lavoro: *Das Ideal der Persönlichkeit* (Paderborn, Schöning, 1925) così definisce la personalità morale: « Die Entfaltung der Momente, die der Persönlichkeit im ontologischen sinne wesentlich sind » (*op. cit.*, pag. 14).

(19) *S. Th., passim,* q. 75-76-77.

utilizzabile per l'azione e per la vita e dànno il più potente e decisivo criterio di valutazione della personalità. Nell'insieme di questi abiti si manifesta:

e) Il *carattere*, il quale per definizione è la maniera personale di agire e di vivere ed è costituito da tutti gli apporti delle attività manifestantisi in forma, grado e colorito diverso in ciascun uomo, in modo uniforme e stabile. È così l'elemento più caratteristico della personalità, la quale alle volte viene scambiata con esso, benchè questo sia appena uno degli elementi della personalità a servizio anch'esso di altri valori dominanti la vita dell'uomo.

A questi elementi dell'ordine naturale vogliamo aggiungere, con mentalità pedagogica pienamente e coerentemente cristiana, anzi cattolica, gli elementi soprannaturali costitutivi della personalità cristiana e cioè:

f) La Grazia di Dio, Grazia soprannaturale attuale e abituale. Le Grazie attuali illuminano la mente per aiutarla a conoscere ed aderire al bene per motivi soprannaturali. La Grazia abituale o santificante costituisce l'uomo nello stato di figlio adottivo di Dio, membro vivente del Corpo mistico di Nostro Signore Gesù Cristo e dà valore soprannaturale alle azioni umane, alla vita ed alla persona. Costituisce o conferisce così la personalità cristiana che è la vera personalità dell'uomo storico nell'ordine di provvidenza attuale. Questa personalità raggiunge praticamente gradi diversi, dal semplice cristiano appena iniziato nella fede, nella carità e nelle virtù cristiane, al più grande santo.

Si potrebbe ancora parlare di *doni* dello Spirito Santo e dei *carismi* o doni carismatici che sopravvengono alle anime per beneplacito di Dio e che portano la personalità cristiana alle vette della perfezione.

Ma bastino questi accenni per farci comprendre come la personalità cristiana nell'ordine soprannaturale sia il complemento, la necessaria integrazione dell'umanesimo nell'ordine attuale di provvidenza. Molto bene perciò ha scritto il Maritain: « Se si vuole arrivare veramente a una restaurazione dei valori bisogna riabilitare la creatura in Dio e rispettarla nelle sue relazioni con Dio: umanesimo integrale, umanesimo dell'Incarnazione ». (20)

216. — I grandi problemi della personalità. Armato così con questo « corredo di natura », come dice l'Hildebrand, e di

(20) J. MARITAIN, *Humanisme intégrale*, Edit. Aubier, Paris, 1936, pag. 82. Cfr. anche *Science et Sagesse*, Edit. Labergerie, Paris, 1935, *passim*.

sopranatura, come dobbiamo aggiungere noi, l'uomo, che nel caso nostro è l'educando, può e deve entrare in « contatto organico col mondo dei valori e della verità ». (21)

Ora questo contatto organico col mondo dei valori e della verità ottenuto per mezzo di quel corredo di natura e di sopranatura non può e non dev'essere altro che la soluzione dei grandi problemi della vita di ciascuno, problemi di ordine morale, integrazione dell'umanesimo cristiano, soluzione necessaria perchè la vita possa avere un senso umano e cristiano; perchè uno possa davvero essere considerato uomo in armonia col « *logos oggettivo* » delle cose, come dice ancora l'Hildebrand.

Questo « *logos oggettivo* » non è altro, nel caso nostro, che il messaggio ineluttabile dell'ordine morale, di quel rapporto cioè che ciascuno di noi e ciascun educando a sua volta deve riconoscere di avere colla finalità della stessa vita, col valore delle proprie azioni e coll'orientamento generale individuale e sociale di esse a servizio di un ideale per la stessa vita, a servizio di Dio, come dice il Catechismo. (22)

Nascono così i tre grandi, principali problemi che incombono sulla personalità o sulla persona morale dell'uomo già in marcia verso i suoi destini, come abbiamo sopra definito. Questi sono: 1) l'orientamento della vita verso Dio fine ultimo; 2) la conoscenza e l'accettazione della propria vocazione; 3) l'organizzazione di tutta la vita a servizio di questa vocazione.

1) *Orientamento della vita verso Dio fine ultimo.* Che la vita umana abbia una finalità, che gli uomini tutti e ciascuno

---

(21) D. Von Hildebrand, *Liturgia e Personalità*, Trad. ital. di G. De Lugan, Morcelliana, 1935, pag. 21.

(22) « L'uomo fu creato per conoscere, amare e servire Iddio » (*Catechismo*).

abbiano un fine, è verità questa che supponiamo ammessa e provata, confermata del resto dall'esperienza personale di ciascuno richiedendosi sempre una ragione ultima definitiva e sicura per il proprio agire e per il proprio vivere. Questo è ciò che la ragione indaga, che il nostro cuore desidera, che la nostra volontà cerca di attuare. Quando la ragione comincia a dardeggiare i suoi raggi, quando il cuore, superando la cerchia degli affetti istintivi, si eleva al piano delle emozioni coscienti e influenzate dall'intelletto e dalla volontà, quando questa finalmente prende possesso del governo della vita, allora bisogna che la persona si decida, scelga una direzione, si lasci dominare da un'idea, da un ideale.

S. Tommaso e con lui moralisti cristiani fanno obbligo grave ad ogni persona di decidersi in questo momento della vita per il culto in Dio. (23) Sant'Ignazio mette questa decisione come fondamento in tutta la formazione della vita, punto di partenza per la salvezza eterna, bivio misterioso nel quale si decidono inizialmente le sorti dell'umanità: o per Iddio o contro di Lui. Sono i due stendardi, le due bandiere, i due eserciti, i due capi.

La scelta tuttavia e la presa di posizione non è cosa sempre molto notoria, nemmanco allo stesso soggetto: può essere, anzi lo è molto spesso, coinvolta cogli altri avvenimenti e suol avere dei sostituti più o meno legittimi. Ma si realizza sempre e si può verificare anche dopo, tardivamente, quando già si è fatta molta strada a destra o sinistra, con Dio o contro Dio.

Che ci siano molti che si schierano più o meno coscientemente contro Dio e scelgono e seguono altri dèi, surrogati di Dio vero, sosia di Dio, è cosa purtroppo saputa ed assai comune. I surrogati, i sosia di Dio si chiamano Piacere, Danaro, Potere, Fama ed altri dèi minori di cui sono pieni i templi del peccato e dell'iniquità. (24)

---

(23) « ... si vero non ordinet seipsum ad debitum finem, secundum quod in illa aetate capax est discretionis, peccabit mortaliter, non faciens quod in se est... » (*S. Th.* I^{a}-II^{ae}, q. 89, a. 6, in c).

(24) Si leggano in questo senso le pagine forti di Igino Giordani - in *Segno di Contradizione*, oppure *Il Sangue di Cristo*, Ediz. Morcelliana, Brescia.

Ora bastino questi accenni per farci capire come questo problema è serio ed è certo, reale nella vita; per farci capire come la vita realmente prenda una forma e una direzione secondo la diversità di quest'orientamento.

Questa diversità si riflette sulle singole azioni che restano comprese, vendute anticipatamente ad un altro padrone, perchè è tanta la forza, la la potenza di questo orientamento che l'uomo vive dominato dall'idea che ha, dal concetto che si fa della propria vita, della sua finalità.

La personalità che, come dicemmo è la persona in marcia verso i suoi destini conosciuti, accettati e ricercati col corredo di energie naturali e soprannaturali, prenderà anch'essa una fisionomia diversa secondo la soluzione che avrà dato a questo problema. Esso è già per sè solo sufficiente a determinare le sorti, il valore di una personalità.

2) Il secondo problema è *la scelta di una vocazione.* Questo problema dipende da quello dell'orientamento della vita, ma non resta per questo risolto. È problema diverso che ha bisogno di trattamento e di soluzione distinta. La vocazione è quell'ideale di vita che investe tutta l'attività dell'uomo, orientandolo ad una carriera, ad una posizione sociale determinata, dove egli esercita la sua attività, dove prende i mezzi della sua sussistenza e dove ripone i frutti delle sue energie. Professioni, mestieri, funzioni o cariche che abbia, sono la sua situazione nella vita, il suo lavoro sociale, l'esibizione del suo potenziale umano, intellettuale, morale, artistico, industriale, civile o religioso.

Molte e diverse sono le vocazioni. Non stiamo adesso a trattare più esplicitamente il problema. Per ora basti accennarlo e denunziarlo alla responsabilità della persona che sta al timone della vita, la personalità di cui ci occupiamo, perchè si veda tutta la sua importanza, tutto il rapporto di riferimenti che esso ha col problema della vita. Si presenta così come un compito essenziale al buon ordinamento di questa a tal segno che non solo modifica, ma compromette ed impegna seriamente, e a volte forse irrimediabilmente, tutta l'esistenza di un individuo. La vocazione rappresenta la via più breve e più sicura perchè ognuno possa arrivare al suo termine che, anche conosciuto ed accettato, può non raggiungersi per aver sbagliato strada.

3) *L'organizzazione della vita a servizio di questa vocazione.* Non si arriva ancora alla mèta prefissa, anche non sbagliando la strada, se ci si trattiene molto in cose che distolgano da essa. Così suol capitare nella vita umana: molti si smarriscono, deviano, si lasciano inceppare in mezzo alla strada, non arrivano a destinazione oppure compromettono gran parte dello sforzo e dei risultati.

Uscendo di metafora dobbiamo dire che grande cosa nella vita è l'armonia, la coerenza, la fedeltà di tutte le azioni al proprio ideale, alla propria vocazione. È quella « unità di stile » di cui parla l'Hildebrand, (25) « quella rara armonia fra l'interno e l'esterno propria di uomini nei quali la lingua, lo stile, le movenze, il tenore di vita esteriore, tutto è emanazione organica e schietta del fondo della loro anima ». O, come dice il Payot: « una limpida orientazione di tutti i nostri pensieri, delle nostre volizioni, dei nostri sentimenti, della grande idea direttrice e dominante per cui lavoriamo ». (26)

È questa l'equazione più difficile da risolvere nel problema della vita: una vita coerente, sempre armonica, sempre intonata all'ideale. Un uomo tutto d'un pezzo, nel quale tutto è ben inquadrato, tutto è coerente, tutto è convergente allo stesso ideale. L'unità di stile si rivela dappertutto dimostrando la fedeltà artistica dell'architetto; non come quegli edifici, palagi o chiese in cui ciascun pezzo va per conto suo, a segno che si direbbero mostre permanenti di scuole stilistiche.

Così nella vita di certuni, linguaggio, gesti, atteggiamenti, azioni ed imprese, relazioni e convivenze sociali, lunghi tratti di vita e profonde preoccupazioni di mente e di cuore che non solo niente hanno da vedere colla propria vocazione, ma che anzi sono in più o meno completo disaccordo coll'ideale della vita, col complesso più solenne e più grave che si possa avere, davanti a Dio e davanti agli uomini. Intanto spetta alla personalità risolvere questo problema. Bisogna che ciascuno possa dire di sè e della sua vocazione come di sè poteva dire Don Bosco: « Don Bosco è sempre prete; prete nell'umile soffitta del povero, prete nel sontuoso palazzo del ricco! »

(25) D. Von Hildebrand, *op. cit.*, pag. 23.
(26) F. Payot, *L'Education de la volonté*, Alcan, Paris, 1894, pag. 20.

§° 3 — *Valutazione della personalità.*

217. — Concetto e giudizio di valore. Sembra ormai chiarito il concetto di personalità confacente per il nostro problema pedagogico-educativo. Riconosciamo che questo è precisamente il concetto comune tra i non molti autori che si sono preoccupati *ex professo* di definire la personalità a scopo formativo. Noi prendiamo la persona in senso metafisico e morale, nel suo aspetto decisamente *dinamico* cioè la *persona già in azione*, nel pieno sviluppo della sua attività.

Ora è appunto a proposito di questa attività, dei suoi momenti, fasi e gradazioni, delle mete e dei risultati raggiunti, che si presenta il problema della valutazione della personalità, problema che viene in certo modo a coinvolgere il suo stesso concetto.

Infatti molti autori parlano di personalità come di cosa propria di ogni individuo, e per quanto riguarda l'educazione richiamano l'attenzione degli educatori sul dovere di rispettare la personalità degli educandi, o (come il Lambruschini, l'Allievo, Mons. Dévaud) gridano contro il pericolo di *spersonalizzazione* degli alunni nella comunanza della vita collegiale. Altri, come il già citato Hildebrand, scrivono decisamente: « Personalità nel vero senso è soltanto l'uomo che emerge dal livello comune, per il fatto che in se stesso attua pienamente le qualità classiche dell'uomo ». E più avanti spiega: « Chi porta la sua natura a perfetto sviluppo, chi realizza in sè pienamente tutti i valori essenziali della persona è una personalità ». (27)

Non vogliamo però vedere contraddizione in questi concetto differenti: vogliamo piuttosto, con spirito di conciliazione, vedere in essi momenti, fasi diverse della stessa personalità: una già formata e raggiunta, magari da pochi; l'altra in formazione e pretesa certamente da molti.

Senza ridurre una personalità ad una *avis* così *rara*, come descrive il citato autore nel magnifico volume giustamente conosciuto ed apprezzato, noi diciamo che si debba coltivare nei nostri alunni quello che crediamo sia la loro personalità, incipiente ed in formazione se si vuole, ma già

(27) D. Von Hildebrand, *op. cit.*, pag. 12-19.

personalità, già *persona in marcia verso il suo ideale*, a meno che abbiamo la sfortuna di imbatterci con individui che, in avanzato periodo di educazione, quali sono i giovani di diciotto o vent'anni, non abbiano nè risolto e neppure prospettato i primi dei grandi problemi della vita: l'orientamento di essa verso il fine ultimo e la scelta della propria vocazione. Se questo si verifica, se un giovane esce dal periodo educativo senza aver risolto, per colpa propria o dei suoi infelici educatori, nessuno di quei grandi problemi, allora diremo che resteranno forse per sempre così, anime inquiete, anime frammentarie, anime spostate, senza un ideale e senza una norma nella vita; allora bisogna dire che non saranno mai personalità; saranno persone fallite, saranno veri paria dell'umanità, la sciagurata casta degli spersonalizzati.

Affinchè meglio si possa arrivare a valutare questo concetto pedagogico di personalità, conviene presentare la seguente triplice distinzione che crediamo raccolga molti concetti sparsi e apparentemente contrari se non contradditori.

218. — I tre momenti o le tre fasi della personalità. Volendo contemplare e valutare questa personalità nello scenario ampio e svariato della vita, volendo aprire a questa non solo i grandi e oscuri orizzonti della natura e della ragione, ma anche gli sconfinati spazi della sopranatura e della fede, possiamo pensare a *tre momenti* di contemplazione di questa personalità.

a) Il primo momento è quello della personalità *nella mente di Dio.* Ognuno di noi, in una concezione cristiana o almeno deistico-finalistica della vita, esiste per raggiungere una finalità, per compiere un programma di vita, per realizzare un'idea che Dio ha avuto su ciascuno nell'eterno momento della sua Onniscienza. Sentiamo ancora l'Hildebrand: « Ogni creatura esiste per riflettere in se stessa Dio e glorificarlo, attuando pienamente il pensiero di Dio in essa immanente e portando così a completo sviluppo la somma dei valori alla quale è chiamata ». (28) Poichè Dio non si ripete, ciascuno di noi è una personalità nella mente di Dio, il quale desidera e provvede sufficientemente che ciascuno la *realizzi.* Ciascuno ha quest'idea divina da attuare, questa pagina da riempire, questo divino modello da copiare nel corso della vita. Se ciò non avviene sarà

(28) D. Von Hildebrand, *op. cit.*, pag. 3.

per colpa propria o delle vicissitudini di questa povera eppur tanto ricca umanità, discendente da Adamo, colle sue grandezze e colle sue miserie. Siamo tanto solidali che non solo riceviamo l'eredità dei nostri antenati, ma trasmettiamo anche ai nostri posteri e magari ai contemporanei una parte della nostra grandezza e più ancora della nostra miseria, anzi arriviamo persino a compromettere gli stessi interessi di Gesù Cristo, gli stessi interessi di Dio. Profondamente scrisse il Sertillanges: « L'umanità cristiana è composta di personalità diverse, nessuna delle quali può abdicare alle sue funzioni senza impoverire la società e senza privare Cristo di una parte del suo regno ». (29)

Non stiamo qui a discutere, anche perchè è questione forse insolubile, se quest'ideale divino sia poi sempre quello realizzato da ciascun uomo. Basti aver ricordato il concetto di personalità in questo senso, usato da parecchi scrittori, il quale presenta intimi e necessari rapporti coi principali problemi della vita come quello della vocazione e della salvezza eterna. (30)

b) Il secondo momento è quello che si ha *nella mente degli uomini.* Il pensiero o, come dicono i teologi, l'idea archetipa di Dio, verrà sempre conosciuta sufficientemente da ciascuno, almeno in quella parte che alla persona spetta realizzare con responsabilità propria, perciò con azione cosciente e libera. Una volta conosciuto quest'ideale resta come patrimonio di ciascuno, benchè come tutti i patrimoni si vada a poco a poco costituendo e venga a poco a poco usufruito.

La personalità diventa un programma di vita da attuare in perfetto accordo col concetto che fin qui abbiamo difeso; solo che la personalità adesso non è più propriamente il programma, ma la sua progressiva ed efficace realizzazione. È ancora una volta « la persona in marcia verso i suoi destini ».

Così s'intende la personalità in formazione. In tal senso la possono aver tutti, in forma incipiente e progressiva. Così essa è afferrabile in qualunque momento della vita, convenendo giustamente a chiunque agisca e lavori per *farsi uomo,* per realizzare un suo ideale. La sua *personalità* crescerà nel mondo dei valori terreni ed eterni a misura che essa userà il suo corredo di natura e di soprannatura, per raggiungere la sua grandezza ideale, e parimenti diminuirà e persino s'annullerà quando questo

---

(29) SERTILLANGES, *La Vie intelletuelle,* Edit. de la « Revue des jeunes », Paris, 1934, pag. 21, Trad. ital. di G. De Rossi, S. E. L. I., Roma, 1925, pag. 3.

(30) F. W. FABER, *Conferenze Spirituali,* IX: Ognuno ha la sua vocazione, 1933, Marietti, Torino, pag. 374.

lavorio invece di condurre al bene condurrà al male, che per sè è il nulla. Non esiste così propriamente parlando una personalità morale cattiva, perchè sarebbe contradditorio, si negherebbe nell'atto stesso di affermarla tale.

c) Il terzo momento si potrebbe dire che è *alla soglia dell'eternità.* Passato tutto il periodo di formazione della personalità, cioè il periodo della vita, ciascuno avrà raggiunto nell'ora della morte quel grado di personalità risultante dalle sue *azioni.* Avrà, per esempio, raggiunto il suo ideale di vocazione, sarà stato fedele ad essa; avrà in essa dato i frutti più abbondanti e più maturi; ebbene la raccolta finale e definitiva sarà la sua eterna personalità. Non tutti certamente avranno raggiunto quel « pieno sviluppo dei valori essenziali della persona » che alcuni richiedono perchè si possa dire personalità, anzi ben pochi lo avranno, a rigor di termini e di giudizio, ma è certo che a questo momento della vita o meglio della morte, molti avranno raggiunto un certo grado di perfezione o di rendimento dei valori della persona, cioè avranno esercitata convenientemente e davvero utilmente per la propria vita e per quella degli altri, l'attività conoscitiva, affettiva e volitiva, con azioni, lavori compiuti, imprese portate a buon termine, benefici prestati al prossimo, cariche disimpegnate nella società, servigi alla Patria, alla Chiesa... Ecco la persona in fin di vita, ecco i candidati a personalità definitive. Chi la potrà mai valutare? Esattamente solo Dio.

Sì, è Dio l'ultimo, supremo ed infallibile giudice degli uomini; Egli solo può davvero verificare i conti; Egli solo può fare quel confronto finale tra la pagina scritta e il modello, tra l'idea archetipa originale e la realtà che la volontà libera dell'uomo e quella degli altri hanno elaborato. Solo Dio potrebbe conferire a buon diritto il diploma di personalità.

La Chiesa canonizza alcuni dei suoi santi. Questi, dicono tutti, sono vere personalità. Scrive il Maritain: « Non vi è personalità veramente perfetta che fra i santi. Essi raggiungono intieramente il disegno di Dio ». (31) E Von Hildebrand: « Il santo che si è immerso nella vita di Cristo, che è una copia fedele di Cristo, è sempre una personalità nel senso più alto della parola ». (32)

Hanno ragione. Essi davvero sono i superuomini. Sono l'onore dell'umanità. La risarciscono del disonore di quelli che la degradano. Sono come i geni: sprazzi di luce della primitiva innocenza nelle tenebre attuali del peccato.

---

(31) J. Maritain, *op. cit.*, pag. 35.
(32) D. Von Hildebrand, *op. cit.*, pag. 27.

Oltre alla Chiesa anche la Storia nel suo libro d'oro scrive l'elogio postumo, di alcuni dei suoi personaggi che, dice, furono personalità. Purchè non s'inganni, possiamo intendere che anche questi abbiano realizzato il concetto di personalità. Sia il giudizio dell'una come quello dell'altra, servono di prova per pensare che la personalità è cosa possibile, e servono di sprone per lavorare ad ottenerla.

219. — Il momento della personalità e l'educazione. Arriviamo propriamente al punto principale della nostra questione. Fin qui infatti non abbiamo fatto altro che aprire la strada — lavoro del resto necessario — alla questione pedagogica della personalità, la quale se fosse una cosa inattingibile dall'opera educativa, se si potesse cogliere solamente all'istante della morte e dopo di essa col giudizio della Chiesa o della Storia, oppure se fosse una mèta da raggiungere solo e raramente nel corso della vita, e se poco o niente si potesse fare direttamente e sostanzialmente per essa nella fase educativa di ogni uomo, allora non sarebbe il caso di portarla su terreno pedagogico: si dovrebbe lasciare ai filosofi, ai teologi o agli storici. Non ci sarebbe gran che da preoccuparsene in pedagogia e in educazione.

Tenuto però in conto il concetto suesposto e la distinzione dei *momenti* accennati, si vede chiaramente che vi è posto in pedagogia e in educazione per il problema della personalità e su questa si deve lavorare con ogni lena e con ogni impegno nel periodo e nel momento medio della sua formazione.

È questo il momento che diremmo pedagogico della personalità. Il primo è un punto fisso di partenza: fisso, però un po' oscuro; l'ultimo è punto incerto di arrivo, che ha anch'esso luci e tenebre. Solo resta il punto medio che è quello della via, dell'*itinerarium ad Deum,* il tempo della formazione della personalità.

Di questo momento medio, quello cioè della formazione, interessa propriamente la pedagogia solo la prima fase; quella

cioè che coincide colla formazione educativa dell'uomo, la fase dei primi e definitivi contatti coi valori o problemi capitali dell'orientamento e della presa di posizione nella vita, perchè il resto è già sviluppo umanistico integrale, ma fuori del periodo educativo.

Tutta l'educazione nel suo aspetto teorico come nel suo aspetto pratico poggia sulla formazione della personalità dell'educando. È questa che bisogna *educere, trar fuori,* dalla potenza della natura, che è già persona, ma non è ancora personalità. Lo sarà in virtù principalmente dell'educazione; almeno riceverà da essa e con essa la capacità per diventar tale. Forse è in questo senso e solo in questo senso che ha piena ragione Kant quando disse: «È l'educazione che fa l'Uomo» cioè l'uomo personalità o la personalità dell'uomo. (33)

Come si possa compiere questa grande opera è quello che vedremo nell'articolo seguente praticamente pedagogico.

Art. 2° — La formazione della personalità.

La formazione della personalità è l'opera certamente più importante di tutto il problema educativo, poichè, come abbiamo dimostrato, la personalità è veramente ciò che vi è di più nobile, di più completo e di maggior responsabilità nella vita.

Purtroppo però non ne troviamo che una nozione ancora molto indeterminata e molto imprecisa presso i pedagogisti; non abbiamo ancora per di più una vera e pratica indicazione di procedimenti e di mezzi per la sua formazione.

---

(33) E. Kant, *La Pedagogia,* Introduzione.

Noi che abbiamo tentato di venire ad una precisazione riguardo al concetto di personalità, tentiamo adesso un'esposizione breve, ma completa del procedimento e dei mezzi atti ad ottenere questa formazione.

Vedremo dunque in questo secondo articolo: 1) Il concetto e l'estensione di questa formazione; 2) i mezzi atti ad ottenerla; 3) il metodo o procedimento particolare per adoperare questi mezzi e preparare la vera e reale formazione della personalità.

§ 1° — *Concetto ed estensione di questa formazione.*

220. — Concetto della formazione della personalità. Essendo la personalità « la perfezione della persona umana », la sua formazione sarà il suo perfezionamento. Ora la persona umana non si perfeziona propriamente nei suoi elementi costitutivi cioè per aumento o per arricchimento oggettivo di essi, perchè gli elementi costitutivi, essenziali di un essere sono invariabili ed immutabili. Si potrà dunque perfezionare la persona solo per sviluppo esterno, per ulteriore esercizio, per la messa in azione dei suoi valori umani, in rapporto alla vita ed ai destini di essa.

La personalità, infatti, *è la persona in marcia verso i suoi destini.* Non si tratta dunque più della formazione della persona, sia pure quanto alle sue potenze e facoltà, ai suoi atti ed abiti, anche perchè ciò fu già largamente studiato; ma si tratta propriamente di una formazione relativa a questa « marcia », alla direzione cioè ed alle mete di essa.

Ci accordiamo così con il concetto espresso dall'Hildebrand: « Chi porta la sua natura a perfetto sviluppo, chi realizza in sè pienamente tutti i valori essenziali della persona è una personalità ». (34) Insistiamo però più sull'orientamento, oggetti e mete di questi valori, che non sulla loro stessa perfezione oggettiva. Portare infatti la natura a perfetto

(34) D. Von Hildebrand, *op. cit.*, pag. 19.

sviluppo, realizzare pienamente tutti i valori essenziali della persona, oppure « attuare in sè le qualità classiche dell'uomo », cioè avere « una intelligenza più acuta e più sicura della comune, amare di amore più profondo e più schietto, avere una volontà più pura e più retta degli altri, fare insomma della libertà un uso pieno », tutto questo crediamo si possa verificare senza che per questo si abbia una vera personalità, perchè tutto questo può essere applicato al male, e nella linea del male non vi è personalità, perchè personalità è perfezione della persona e nel male non vi è perfezione.

Così facendo, cioè impostando la formazione della personalità o, ciò che è equivalente, gli elementi costitutivi della vera personalità, non nel grado più o meno alto di perfezione, diremmo psichica, delle potenze o facoltà umane, ma piuttosto nell'oggetto, nell'orientamento di queste facoltà, nell'esercizio di esse e nelle mete da raggiungere con quest'esercizio, noi, dei due elementi principali della personalità, indicati dall'autore citato, tralasciamo il primo cioè il suo « corredo di natura » e prendiamo il secondo: « il contatto organico col mondo dei valori e della verità ».

Così la formazione della personalità non s'imposta nel corredo di natura, chè questo oggettivamente è proprio e necessario all'essenza dell'uomo e quanto a ciò che vi è da formare, l'abbiamo già formato con la rispettiva educazione della coscienza morale, del cuore, della volontà e del carattere. Per la formazione della personalità resta solo — e non è poco — da curare diligentemente, sapientemente il « contatto » col mondo dei valori. Ed in questo sta appunto la non facile formazione della personalità. Questo è il concetto genuino del lavorio educativo morale che ci resta da studiare.

221. — Estensione della formazione della personalità. Il primo ed iniziale « contatto » col mondo dev'essere preparato, curato dall'educazione. Questo è veramente il coronamento dell'opera educativa. La personalità dell'educando, abbiamo detto, è la sua stessa persona « immessa nella trama dei rapporti » col mondo, colla società, con Dio. Preparare quest'inserimento, preparare l'educando al suo ingresso nel mondo,

nella vita sociale per vivervi da uomo, da cristiano, pienamente, la sua vita, ecco la mèta dell'educazione, ecco l'educazione della personalità.

Per questo si richiede: 1) che si aiuti l'educando ad acquistare una giusta e perfetta concezione, una visione chiara e perfetta del mondo, una vera *Weltanschauung;* 2) che lo si prepari per risolvere nel miglior modo possibile i tre grandi problemi della sua vita sopraindicati; 3) che gli si dia un corredo iniziale di virtù soprattutto di quelle opposte ai vizi che più dominano nella vita sociale.

1) *Una giusta concezione, una chiara visione del mondo.* L'acquisto di questa giusta concezione o chiara visione del mondo è molto utile, anzi necessario al giovane per entrare nella società e regolarsi nella vita, subito dai suoi inizi.

C'è più da temere da un giovane che finisce il suo periodo educativo senza aver acquistato idee chiare e giuste sulle principali questioni morali della vita, che non da quello che rimane privo, per colpa sua o di altri, di conoscenze scientifiche proprie della sua professione. A queste idee morali abbiamo già accennato al principio di questo lavoro, quando abbiamo parlato della formazione speciale che si deve dare alla gioventù, passata l'adolescenza, all'inizio della vita morale sociale. La questione si presenta ora più opportunamente ed è doveroso un forte richiamo. Infatti il giovane a questo momento storico della sua vita o della sua entrata nella vita deve avere un corredo di idee sul mondo, sulla società, sui suoi rapporti sociali e le sue responsabilità personali, che costituiscono il viatico obbligatorio della sua marcia verso i propri destini.

Per amore di brevità e solo per richiamo agli educatori riduciamo qui queste idee ad alcuni principali gruppi o ordini rimandando il lettore per informazioni più complete a qualche

manuale, a qualche codice di morale sociale apposito dove queste idee sono esposte, provate ed ordinate nella gerarchia dei loro valori. (35)

1. Il primo di questi gruppi appartiene all'ordine fondamentale, ontologico ed è costituito dalle idee della *propria persona*, del *mondo*, di *Dio*.

a) *La propria persona.* Bisogna che il giovane si formi un'idea giusta e completa della propria persona in tutti i suoi rapporti, dei suoi diritti e dei suoi doveri. La persona umana *sui iuris*, cosciente e libera, sottomessa però alle leggi, a quella di Dio ed a quella degli uomini, che vivono in società sotto un'autorità costituita ed una forma di governo.

Della persona umana in questo senso e con questa preoccupazione, molto si è scritto in questi ultimi tempi, (36) appunto perchè molto era stata sacrificata, moralmente, giuridicamente, economicamente, politicamente. E da questo sacrificio, da questa diminuzione di valori, più che dall'esaltazione di essa sorsero molte degradazioni morali, molte ingiustizie giuridiche, molti disagi e miserie economiche, molti disordini e rivolgimenti politici.

Tutto questo, tutti questi mali sociali non sono se non il riflesso dei mali che prima ancora di espandersi all'infuori avevano già corroso e deformato all'interno, nella coscienza e nel cuore la povera eppur così nobile persona umana.

La formazione della personalità si basa dunque prima di tutto su di un concetto giusto e fecondo della dignità della persona nell'ordine naturale e nell'ordine soprannaturale. Il giovane deve ricevere questo concetto dai suoi educatori e non solamente in modo teorico ma in forma pratica, operativa, tradotta nei fatti della vita educativa. Deve inoltre essere già stato messo a prova nei primi approcci colla vita sociale domestica o collegiale, saggio di quello che sarà più tardi nel gran

(35) Cfr. p. es. *Codice Sociale*, della Unione Internazionale degli Studi sociali, Malines, Schema d'una sintesi sociale cattolica. Mons. Fr. Olgiati, *Il Sillabario della morale Cristiana*, Vita e Pensiero, Milano.

(36) Cfr. « Osservatore Romano », G. Gonella, *Natura della persona* (6 Gennaio 1942); *Dignità cristiana della persona* (10 Gennaio 1943). Cfr. Lett. pontific. di Pio XI all'Università di Washington nel 60° anniv. della sua fondazione « Osservatore Romano » 14 Ottobre 1938.

mondo della società, dove si cambiano gli scenari ma il dramma ed i personaggi continuano ad essere più o meno gli stessi.

Il giovane impara così a valutarsi debitamente senza degradazioni ma senza sopraelevazione. L'umiltà cristiana, che è fatta di verità, gli darà questo giusto concetto, questa giusta misura. Intravediamo tutta la difficoltà però di questa valutazione, più pratica che teoretica. Qui si esaurisce tutta la verità del motto della sapienza antica: « *Nosce teipsum:* conosci te stesso ».

b) Idea del mondo. Non parliamo del mondo fisico, ma del mondo morale, della società umana. Di questa società nella quale il giovane deve fare il suo ingresso, senza solennità magari, ma sempre con notevole, profonda modificazione di se stesso, degli atteggiamenti morali della sua persona, vale a dire della sua personalità. Il mondo morale sociale è il mondo dei valori delle cose e delle persone. Lo vogliamo valutato per quello che esso è realmente in rapporto alla persona umana, cioè per quello che esso vale per l'uomo. Il mondo, così, appare non come fine, valore assoluto, ma come mezzo, valore relativo. Basterebbe questa distinzione portata alle sue ultime pratiche conclusioni ed applicazioni per richiamare all'ordine ed alla rettitudine molte persone di vita sregolata e fuorviata.

Così non si valuterebbe il mondo solo per il mondo, nè per se stessa nessuna delle sue grandezze e dei suoi valori. Non si venderebbe la coscienza per meno ancora di trenta monete, nè si scambierebbero i valori morali per quelli del metallo, delle gemme, delle banconote. Anche tutto questo è necessario, ma al proprio posto, nella scala dei valori. Nella stessa linea morale non si consideri il potere, la dominazione sugli altri, come fine ultimo, come valore assoluto, ma anch'esso come relativo, come sottomesso all'ordine morale. Così lo stesso onore, la fama, la gloria.

Nessuno più del semplice cristiano è atto ed obbligato a difendere la propria dignità, il proprio onore, ad aspirare alla vera gloria. S. Leone Magno diceva ai cristiani del suo e di tutti i tempi: « Riconosci, o cristiano, la tua dignità ed essendo fatto partecipe della divina natura, non hai da ritornare alla antica viltà ». (37)

E si ritorna all'antica e sempre nuova viltà quando, sopravalutando le cose di questo mondo, l'uomo si mette al disotto di esse, egli che dovrebbe essere « la misura del mondo », cioè il punto di riferimento, di controllo, di valutazione di tutte le cose. Esse valgono per ciò che sono

---

(37) S. Leone Magno, *Sermo de Nativitate* I.

per l'uomo, « perchè queste, dice l'Apostolo, son fatte per l'uomo e l'uomo per Dio ». (38)

c) Idea di Dio. Dio è la grande necessità del mondo: fisico, morale, sociale. Senza Dio non si può vivere da uomo. Sembra un paradosso, ma è chiara e ineccepibile verità. Coloro che vivono senza Dio vivono anche senza l'uomo, anzi senza se stessi. È la triste malattia di cui parla il Sombart: « malattia della disumanizzazione » (39) per la quale l'uomo non appartiene più nè a Dio nè a nessun uomo. L'assenza di Dio è la più intollerabile delle solitudini. Nell'ordine fisico ontologico sarebbe l'immobilità, il silenzio, il nulla.. Nell'ordine morale, il disordine, il fallimento, il caos. Da ciò la necessità di un Dio conosciuto, valutato, rispettato.

È questo Dio che il giovane deve conoscere, valutare, rispettare per tempo per poter vivere da uomo. Rispetto, valore, conoscenza integrale. Non basta perciò un Dio solo metafisico, atto puro, essere sussistente per se stesso; o nell'ordine fisico un Dio primo motore di ogni attività cosmica, concorso energetico costantemente ed indefinitamente ripetentesi nel ciclo perenne dell'attività e della vita. Un Dio postulato imperioso delle scienze, punto di arrivo e di partenza di un qualunque sistema filosofico non integrale, ma il Dio principio e termine della filosofia integrale. della filosofia che considera e spiega tutta la realtà; il Dio dell'ordine ontologico, dell'ordine morale, dell'ordine logico: un Dio che soddisfi, appaghi e tranquillizzi la mia mente, il mio cuore e la mia volontà; il Dio della mia vita.

E ciò che la mia mente ed il mio cuore per se stessi non mi possono dare, lo darà la mia fede. Un Dio perciò dell'ordine naturale e dell'ordine soprannaturale: un Dio della Natura e della Grazia; un Dio Uno e Trino: Padre, Figliolo e Spirito Santo; Dio del Vangelo e del Catechismo, della Chiesa, Dio dei Comandamenti e dei Sacramenti, un Dio che fa la legge e che colla sua Grazia aiuta a praticarla; un Dio che vigila, che giudica, che castiga e che premia, il Dio del Cielo e della Terra, di questo mondo e dell'altro.

Come si vede — e non è il caso di ricordare tutti i punti della teodicea e della teologia — il giovane all'inizio della sua vita morale autonoma, dev'essere sufficientemente corredato di queste nozioni riguardanti la Divinità, ben inquadrate nel sistema di idee e di vita che esso si è formato coll'aiuto dell'educazione, sotto pena di iniziare, senza ap-

(38) S. Paolo, I *Cor.*, III, 22.

(39) Verner Sombart, *Das oekonomische Zeitalter*, In « Ami du Clergé » 28 Janvier 1937.

poggio, senza norma e forse senza mete fisse la vita morale sociale e così compromettere subito la sua personalità. (40)

2. Il secondo gruppo di idee riguarda l'ordine morale personale i cui principali capisaldi sono: *il dovere, la coscienza, le sanzioni.* Diamone una breve presentazione:

a) *Il dovere.* Lasciando da parte ogni altra disquisizione sull'origine e sulla natura del dovere, ci soffermiamo solo a richiamare il suo aspetto imperioso, il suo « contatto » sempre attuale colle azioni e colla vita dell'uomo. Contatto ineluttabile, costante, continuo dell'uomo colla legge morale e della legge morale con l'uomo. E non basta dire col Kant che essa è la cosa più bella del cuore dell'uomo simile alla splendida cupola dei cieli, perchè, lasciata da parte la volata lirica che può essere anche vera e reale, nella maggior parte dei casi, la legge morale si presenta subito al giovane, all'ingresso della sua vita nella società. con esigenze non solo nuove ma soprattutto assai ardue e di difficile... soluzione. Nè può egli contentarsi di subire i suoi più o meno sensibili e gravosi effetti; nè vogliamo che entri nella vita da sonnambulo, secondo l'espressiva frase dello stesso Kant: « Dormivo e la vita mi sembrava un sogno, mi svegliai e la vita mi parve un dovere ». Bisogna che il giovane entri nella vita con una esatta e chiara valutazione dei propri doveri e dell'inevitabile rapporto che avranno le sue azioni, anche le più nascoste, come pure le più intime e personali, con una legge morale, che ha il suo fondamento ed il suo principio in Dio onnisciente ed onnipotente e che è posta da Dio radicalmente nei nostri cuori, di modo che è allo stesso tempo sua e nostra, della sua natura e della nostra, voce eterna di Dio e voce perenne dell'uomo, per il perenne ed attivo testimonio della coscienza che è così, come dice il Newman « il Vicario di Dio, la Voce che ci rivela la verità » oppure « il profeta di Dio », come si esprime il Sertillanges: « Dio è Dio e la coscienza è il suo profeta ». (41)

---

(40) Molto bene scrisse il RAYNERI: « Tutto il problema dell'umana vita si riduce a dominare e trionfare sul senso ed a prostrarsi dinanzi a Dio. Far il senso servo della ragione e far la ragione ancella di Dio: ecco l'opera più grande, di cui l'uomo sia capace; ecco l'umana destinazione » (*Della Pedagogia,* Ediz. Torino, 1877, pag. 82).

(41) Card. NEWMAN, *Lettera al Duca di Norfolk;* SERTILLANGES, *S. Tommaso,* Morcelliana, Brescia, pag. 22.

b) La coscienza. La coscienza infatti è profeta non per dire il futuro, ma, più ancora secondo la tradizione biblica, per parlare in nome di Dio, vale a dire per promulgare volta per volta, prossimamente, la legge morale, la grande legge del dovere.

È altamente e profondametnte efficace per la buona riuscita morale nella vita una fine ed allo stesso tempo esatta sensibilità della coscienza morale. Ricordiamo ciò che abbiamo già scritto pagine addietro sulla funzione della coscienza morale nelle azioni e nella vita degli individui e richiamiamo l'attenzione degli educatori e degli stessi educandi sulla mancanza di tale sensibilità o peggio ancora della rispettiva formazione.

Questo è il grande disastro morale di un giovane, di un uomo senza coscienza, che scambi il dovere per il piacere, per la buona figura, per la vanità e la gloria effimera, per i gusti propri o degli altri, per i capricci personali, per le cosidette esigenze sociali, per la tirannia della moda e della pubblica opinione, per la schiavitù del rispetto umano, per la degradazione del vizio.

Queste povere anime mal formate, pagheranno ben presto la pena della loro inavvedutezza o l'infelicità della loro impreparazione. La loro vita tortuosa e triste sarà la più prossima ed immediata sanzione della mancanza di coscienza.

c) Le sanzioni. Esse sono inevitabili: dalla gioia del dovere compiuto alla tristezza del peccato; dalle ricompense e dai castighi in questa vita ai premi ed alle pene dell'altra.

Bisogna che il giovane faccia i conti con queste realtà. Bisogna che egli comprenda e riconosca il valore delle sanzioni nella strada del dovere. Non già che esse stabiliscano e determinino la moralità, l'onestà delle cose e delle azioni, quasi che una cosa fosse buona o lecita perchè premiata, o cattiva perchè castigata — come darebbero alcuni a supporre in pratica come in teoria — ma intendendo che le sanzioni sono poste da Dio e dagli uomini per stimolare, per aiutare la debolezza nostra, per muovere, interessatamente se si vuole, la volontà nostra nel fare il bene e nell'allontanarci dal male.

Bisogna soprattutto che il giovane si abitui a prendere la sua parte di responsabilità nei comuni castighi come nelle comuni felicità: si abitui a considerarsi solidale coi suoi simili, col prossimo, in questa fraternità che il cristianesimo ha inaugurato sulla terra e che ancor oggi è la più perfetta forma di solidarietà e socialità umana.

Il giovane di coscienza nel momento triste delle azioni disoneste e degli affari dubbi e loschi si ricorderà delle giuste sanzioni che nè Dio nè gli uomini gli risparmieranno: come pure nel momento non meno infelice e triste dello scoraggiamento avrà dinanzi agli occhi la visione

stimolatrice del premio che Dio gli riserva, anche se gli uomini glielo negheranno ingiustamente. Questo serve per l'azione e per la vita, questo arricchisce e rinforza la personalità.

3. Il terzo gruppo di idee riguarda l'ordine morale sociale; sono cioè le idee di *Famiglia* o società domestica; di *Stato* o società civile; di *Chiesa* o società religiosa. Non stiamo qui ad esporre nè a ripetere nozioni e concetti conosciuti e magari già esposti altrove. Vogliamo solo mettere in rilievo gli stretti rapporti che queste realtà sociali hanno colla personalità del giovane.

a) *La famiglia.* Il concetto di famiglia ha anche in questo senso due aspetti: quello della famiglia che egli ha e quello della famiglia che egli potrà avere; la famiglia donde egli proviene e la famiglia verso la quale potrà dirigersi.

Quanto alla prima si ricordino i doveri di *riconoscenza*, di *onorabilità*, di *collaborazione*. Sembra che si possano, anzi si debbano riassumere in questi tre concetti gli obblighi più immediati e più pressanti della gioventù riguardo alla propria famiglia, specialmente riguardo ai propri genitori. Purtroppo è proprio su questi punti che sovente la gioventù viene meno.

Così contro il dovere della *riconoscenza* sta il triste fatto dell'ingratitudine dei figli, della misconoscenza dei loro principali doveri, quello di riverire, rispettare, amare i propri genitori, quello di dimostrare anche pubblicamente e coi fatti la riconoscenza per tutto ciò che essi hanno fatto. I genitori hanno dato la vita, l'educazione, il nome, la posizione e condizione sociale, la religione, la scienza, il mestiere; ma i figli, pur avendo tutto ricevuto, sovente tutto dimenticano e fanno rattristare, soffrire, piangere i propri genitori e niente vi è di più triste del pianto di una madre sull'ingratitudine di un figlio!

Simile alla riconoscenza è l'*onorabilità*. A volte si rovina più l'onore che la fortuna. E le rovine dell'onore sono più penose, più irrimediabili, e per questo molto più sentite da quelli che lo hanno e lo stimano. Purtroppo anche in questo i figli mal preparati alla vita sogliono dare ai genitori grandi dispiaceri, sogliono causare alla propria famiglia grandi sfregi, trascinando nel fango il nome onorato dei loro antenati. Nulla è da considerarsi soverchio per radicare nell'animo e nel cuore dei giovani il sacro rispetto al nome del loro casato, un'indefettibile fedeltà all'onorabilità del proprio nome.

Finalmente è da raccomandarsi molto ai giovani la *collaborazione* di sforzi e di lavoro coi propri genitori, dettata, giustificata, nei primi anni della vita giovanile da un duplice bisogno: il bisogno dei figli stessi ed il bisogno dei genitori. I figli, nell'esuberanza e allo stesso tempo nell'inesperienza della loro gioventù hanno troppa fretta di provare le proprie forze ed emanciparsi dalla tutela paterna, quando appunto i loro cari hanno bisogno della loro collaborazione per continuare la gestione dei propri negozi, per affermare la tradizione familiare. Alle volte è più questione di affetti e di motivi morali che di necessità materiale. Sappiano i figli rispettare queste esigenze del legame del sangue e del focolare e, salvando pure la vocazione e la giusta ed opportuna libertà individuale, prestino ad ogni modo la dovuta assistenza a coloro da cui tanti ed impagabili benefici hanno ricevuto.

Quanto alla famiglia che il giovane potrà costituire ci sarebbe molto da dire ed è perciò argomento da trattarsi piuttosto in opere speciali monografiche. (42) Ci limitiamo alle linee principali pedagogiche del problema in rapporto alla personalità.

La questione del matrimonio è di quelle che interessano maggiormente ed a giusto motivo la gioventù. Solo che i giovani preoccupandosi, forse troppo, solo dei prodromi e della prima fase di esso, tralasciano la fase seguente, la vita coniugale e domestica, dove certamente si presenteranno i più gravi e difficili problemi. In realtà ambedue le fasi devono interessare grandemente la formazione della personalità.

Della vocazione al matrimonio o alla vita coniugale diremo sufficientemente a suo tempo parlando della vocazione in generale. Ricordiamo come sia questa la vocazione più comune e normale della vita cristiana. Per lo stato matrimoniale Dio ha destinato la massima parte dell'umanità e per esso Nostro Signore ha istituito un Sacramento speciale che l'apostolo S. Paolo chiama grande in Cristo e nella Chiesa. (43)

Non è dunque un gioco nè un semplice affare, oppure un pretesto per sfoghi indebiti di sentimenti e di godimenti sensuali. È uno degli atti più seri e di più grande responsabilità della vita, la quale resta così tutta impegnata e modificata.

Il giovane deve avere del matrimonio idee giuste e, con le idee, giudizi chiari del suo valore, delle sue responsabilità. Questi concetti e questi giudizi più che da un'educazione diretta ed esplicita sul matri-

(42) Cfr. p. es. C. Gnocchi, *L'Educazione del cuore*, P. Soc. S. Paolo, Milano, 1942; R. Plus, *Di fronte alla vita*, Marietti, Torino.

(43) S. Paolo, *Efes.* V, 32.

monio — ciò che nel periodo dell'educazione non è cosa agevole, nè forse conveniente a farsi — devono essere formati ed acquistati *indirettamente,* formando cioè ed acquistando gli elementi etici costitutivi di essi, che un'educazione ed una istruzione conveniente deve certamente fornire.

Sono, per esempio, anzitutto l'idea e la valutazione della vita sociale e della responsabilità personale che tutti hanno in essa; idea e valutazione della famiglia e società domestica, dei suoi pregi e vantaggi e delle sue difficoltà ed incertezze; idea e valutazione della missione dei genitori, della paternità e della maternità, come funzione eminentemente sociale a vantaggio della specie, della società e della Chiesa, e non già solo dell'individuo: (44) idee delle proprietà essenziali del matrimonio, l'unità e l'indissolubilità, e dei non rari scontri che la vita sociale suol offrire all'una ed all'altra.

Deve soprattutto il giovane essere messo in guardia quanto all'illusione di una perenne luna di miele che sovente perde il suo placido e soave chiarore e può cambiarsi in notte semioscura ed anche tempestosa e tetra, ove non sia rischiarata dalla luce perenne ed indefettibile della fede.

Non è nemmeno da trascurarsi l'idea e la valutazione della responsabilità sempre crescente della vita di famiglia, sia in campo affettivo-morale, sia in campo economico e finanziario, sia in campo politico-sociale.

Di tutto questo e per tutto questo vengano i giovani debitamente illuminati; ripetiamolo, ciò si otterrà anche indirettamente colla formazione della coscienza morale, del cuore, della volontà e del carattere.

Così la personalità può acquistare anche un corredo di elementi sufficienti per un giudizio di valore circa lo stato matrimoniale ed il giovane una volta deciso di mettersi per questa via, si sentirà ad essa preparato.

b) Lo Stato. Simile alla famiglia è lo Stato, la grande famiglia dei cittadini. Infatti, esso continua in certo modo la famiglia, la completa. Deve curarne gli interessi mentre ha anche i suoi legittimi interessi che sono poi quelli del bene comune e che si riflettono sul bene dei singoli.

Il giovane perciò deve entrare nella società conscio dei suoi doveri e dei suoi diritti, e pronto ad eseguire i primi ed esercitare gli altri. Di questo molto si è parlato e molto ancora si parla, anche perchè questi diritti sono assai calpestati. Noi però facendo opera educativa dei giovani preferiamo piuttosto parlare dei doveri i quali per

(44) P. A. Gemelli, *La tua vita sessuale,* Milano, 1940.

amore di brevità compendiamo in queste tre parole: ***ubbidienza, carità, cooperazione.***

L'*ubbidienza* alle leggi è il primo dovere dei cittadini. Senza leggi o meglio senza l'osservanza delle leggi la società non potrà sussistere. Supponiamo naturalmente il caso di leggi giuste ed opportune. In questa ipotesi l'inosservanza di esse non solo arreca dei danni alla comunità, ma colpisce prima di tutto e soprattutto gli individui.

Il giovane deve dunque farsi un'idea giusta della società, della sua organizzazione, della legittimità e necessità dell'autorità, della necessità delle leggi e della loro osservanza. Non deve entrare in società con idee sbagliate, anarchiche e neppure con una totale indifferenza e assenteismo come se egli fosse o potesse considerarsi un estraneo alla vita sociale, un indispettito, un misantropo.

L'altro dovere è quello della *carità* la quale prima di essere carità sociale o amor di patria, è carità personale o amor del prossimo. Infatti per il buon andamento della società, per questa provvidenziale sociabilità umana, oltre allo stretto dominio delle leggi, ci vogliono gli sconfinati spazi della carità; parliamo di carità, amore cristiano del prossimo e non di filantropismo. Questo non resiste al cozzo delle passioni e degli interessi egoistici che molte volte bisogna sacrificare per amore del prossimo. Il vero amore invece deve ornare il cuore del giovane che entra in società, perchè possa divenire un membro vivente di essa e si possa trovare, nell'interesse di tutti, quella comprensione, quegli aiuti, quella collaborazione che richiedono il bene comune e la felicità dei singoli.

Questa collaborazione o *cooperazione* è infatti l'altro grande dovere della sociabilità. Ciascuno deve dare il suo contributo personale per questa vita sociale e per il bene di tutti. Oltre ai servizi di cui lo Stato come tale ha bisogno e per questo ha diritto di esigere dai cittadini — come il servizio militare, le tasse ed imposte, — ci sono ancora servizi di cooperazione, di aiuti vicendevoli, di iniziative private. di beneficenza a favore dei poveri e dei bisognosi e nessuno si può estraniare, nessuno può esimersi da quest'obbligo.

Solo così la società civile si può sostenere e può corrispondere ai suoi fini intrinseci; solo così può attingere quel grado di civiltà e di cultura che deve raggiungere, nella concezione cristiana della fraternità, la forma più completa, più feconda e più sublime di sociabilità umana.

c) La Chiesa. È invece la forma divina di società per la religione. Nostro Signore Gesù Cristo positivamente ed universalmente stabilì la religione vera, legittima ed obbligatoria degli uomini in forma di società visibile, cattolica ed indefettibile. Da ciò risulta l'obbligo che

tutti gli uomini la conoscano, vi appartengano ed osservino i suoi comandamenti. L'istruzione religiosa e con questa la formazione religiosa del giovane avrà già dato le ragioni, le norme, le conseguenze di questa forma di vita.

Qui si ricordano soltanto gli aspetti sociali più stretti e più pratici, nei rapporti colla personalità.

La prima conseguenza pratica di questo rapporto è che il giovane cristiano non sarà mai un individuo isolato, non dovrà mai chiudersi in una religiosità esclusivamente personale, non dovrà crearsi una religione per sè, scegliendo ed accorciando precetti e comandamenti, facendo accordi e concordati coi dogmi, con le virtù e coi doveri religiosi e morali. Cattolico vuol dire *secondo il tutto* come ha sentito così vivamente il Langbehn. (45) Questa cattolicità vuol dire prima di tutto totalità di fede, di amore, di azione, nella legge e nello spirito del Divino Fondatore Gesù Cristo: vivere con la Chiesa, sentire con la Chiesa, lavorare con la Chiesa per la salvezza delle anime. Il Parroco, il Vescovo, il Papa, non saranno mai persone estranee, indifferenti a nessun giovane cattolico, come non potranno essere indifferenti le opere, gli interessi della propria parrocchia, della propria diocesi, della Chiesa universale.

Questa solidarietà e sociabilità cattolica, che abbiamo ricordato nel piano ancora sociale naturale, si eleva, si sublima e si trasforma nella concezione soprannaturale del Corpo mistico, per cui ogni cristiano deve considerarsi una parte, un membro, con i suoi fratelli, *membra de membro,* secondo la scultoria frase dell'Apostolo, (46) e come tale vivere, agire, collaborare. Ciascuno porta in se stesso la marca, il carattere di Cristo e con esso la responsabilità, il dovere di amarsi, onorarsi, aiutarsi mutuamente.

Quest'unione non solo non diminuisce la grandezza della personalità, ma ne mette in luce splendente la suprema dignità, perchè N. S. Gesù Cristo ha suggellato col suo sacrificio personale il riconoscimento dell'infinito valore di ogni anima, di ogni persona umana.

222. — La soluzione dei tre grandi problemi della personalità. Abbiamo già indicato e precisato tre grandi problemi che incombono ad ogni persona nel corso della vita, la cui soluzione compromette ed impegna il valore della propria personalità.

(45) F. Langbehn, *Lo Spirito del tutto,* Morcelliana, 1932.
(46) S. Paolo, *I Cor.,* XII, 27.

Siccome ne abbiamo già parlato sufficientemente, quanto al loro concetto e valore, ci limitiamo a rilevare il loro aspetto educativo in funzione della personalità.

1) *L'orientamento della vita.* L'educazione può certamente influire efficacemente per la direzione di quest'orientamento che trascina e fa convergere tutta la vita verso una mèta, una preoccupazione, un interesse supremo. Questo fattore dominante di una vita con le sue principali attività o almeno nelle sue principali manifestazioni, viene preparato, sollecitato e finalmente insediato al suo posto di comando da un lungo e non sempre molto patente sviluppo. Ma tale modalità accresce la difficoltà del suo trattamento o della sua formazione.

Quest'orientamento o si risolve nell'idea di Dio, fine e allo stesso tempo centro e punto di riferimento della vita, oppure si determina da qualche altra cosa, che abbiamo chiamata *surrogato di Dio.* Ed invero la società umana ce ne offre dei campioni di ogni marca e di ogni colore.

Ci sono sì, i buoni cristiani che, dell'idea di Dio e dei suoi necessari derivati, quali la legge morale, la religione, la coscienza, il bene, la giustizia, l'onestà, fanno il canone supremo, la suprema preoccupazione ed il supremo valore della loro vita che allora vien detta a ragione *Teocentrica* oppure *Cristocentrica* orientata verso il Divino modello, la persona divina di N. S. Gesù Cristo o anche *Ecclesiocentrica* in rapporto personale e sociale colla Chiesa. « Questa triade, dice molto bene il De Hovre, poggia sull'idea di Dio considerato in rapporto colla creazione, coll'uomo e colla società ». (47)

Altri invece fanno centro della loro vita altri valori o meglio non-valori. Con una sopravalutazione della persona umana fanno centro della vita *se stessi;* un *antropocentrismo* che ha a suo favore gli istinti della natura, le tendenze della carne, del sangue e dello stesso spirito, ma che ha al suo passivo tutte le sfrenatezze, tutte le aberrazioni con le quali l'uomo compone la storia delle sue sbagliate pretese e dei suoi irragionevoli sviamenti. Dalla persona umana fatta fine a se stessa, facilmente

(47) Fr. De Hovre, *Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie,* Edit. De Vitt, Bruxelles, 1932, pag. 41.

si passa alla dipendenza di altri non-valori, non-assoluti, come il Piacere, il Potere, il Danaro.

Ora educare la personalità del giovane significa orientarla bene, rettamente verso il vero e legittimo ideale supremo dell'uomo il quale è allo stesso tempo la misura e la norma suprema della vita; vuol dire aiutarlo a scegliere bene la sua mèta, o meglio a riconoscerla e a ravvisarla; e far sì che attratto da questa mèta si diriga attivamente, vitalmente verso di essa, con le sue idee, con le sue preoccupazioni, con le sue azioni, in una parola, colla sua personalità.

Quest'idea di Dio, mèta suprema della vita; di Dio, fattore costante dell'azione umana; di Dio, punto di riferimento e norma di giudizio di valore della vita stessa, è una di quelle grandi idee, uno di quei grandi imperiosi problemi della personalità, che meritano ampia meditazione in vista dell'opera educativa.

2) *La vocazione.* L'altro è il problema della vocazione riconosciuta, accettata e seguita. Di questo problema dobbiamo parlare più avanti per la sua speciale importanza; ora ci limitiamo al rapporto pedagogico colla formazione della personalità, ossia al suo aspetto educativo.

Non discutiamo qui nè dell'origine nè del valore di questa vocazione, il che abbiamo già fatto; nemmeno indicheremo le sue diverse forme e specificazioni. Dal punto di vista pedagogico della personalità basti dire che il giovane a quest'epoca della sua vita educativa deve già aver risolto questo problema e averlo risolto in senso positivo e secondo i criteri e le esigenze più legittime della ragione e della fede.

In una visione prospettiva ed anticipata, l'educatore deve aver già lavorato coll'educando per *scoprire* la sua vocazione, valendosi di tutti i fattori personali e sociali di essa; deve averla *fatta conoscere* nelle sue linee generali, vale a dire nei suoi principali aspetti e nelle sue più notevoli responsabilità; deve aver premunito il giovane contro le difficoltà a cui andrà incontro e positivamente *deve averlo corredato* della necessaria ed iniziale formazione ed avviamento ad essa; avrà in una parola

messo le sode e profonde radici di quella vocazione che sboccerà nella vita sociale nel periodo post-educativo, dove la personalità dell'educando sviluppandosi raggiungerà quelle mete e quelle perfezioni a cui la potranno portare i suoi sforzi personali, la collaborazione degli uomini e gli aiuti di Dio.

3) *L'organizzazione della vita.* Nel periodo educativo si può molto bene fare questa sintesi che è delle principali e delle più feconde della vita. « Educare, ha detto appunto un pedagogista dei nostri tempi, (48) è integrare la vita con un ideale ». Questa integrazione della vita non dev'essere un punto dell'educazione solo intenzionale e teorico ma dev'essere reale e pratico. La personalità incipiente del giovane dev'essere già avviata nella sua vocazione, ed egli deve allo stesso tempo aver già iniziato questa sintesi e questa integrazione. Devono già sentirsi i primi accordi di quella che sarà la sinfonia futura della sua vita di cui parlava l'Hildebrand. Questo è veramente il coronamento, l'ultimo tocco dell'educazione.

La vocazione darà al giovane il preludio iniziale e fondamentale di questa sua composizione musicale. L'andamento, il ritmo, l'estensione di tonalità gli verrà data appunto dall'educazione, che concorre così potentemente per la formazione della personalità.

La coscienza, il cuore, la volontà, il carattere ben formato porteranno alla personalità del giovane quegli elementi intrinseci di formazione che, a servizio della vocazione, produrranno quella sistemazione di vita che qui si richiede. Un costante ed attivo controllo esercitato allo stesso tempo dall'educatore e dall'educando, correggerà le dissonanze e costituirà l'armonia della personalità.

223. — Corredo di alcune speciali virtù opposte ai principali vizi della vita sociale. Per la buona formazione della personalità nel contatto coi valori, non basta la visione chiara e netta del mondo; non basta neppure la soluzione dei

(48) ALDEGOS, In « Atenas » n. 130, 1943: « La Cultura y la gracia ».

tre problemi sopraccennati; ci vuole ancora un corredo benchè iniziale di virtù, almeno di quelle opposte ai principali vizi o ai più micidiali pericoli che sogliono offrire i primi contatti colla vita sociale.

A tutti i giovani in questo momento singolare come a tutti gli uomini « nel mezzo del cammin di loro vita » sembra che vengano più o meno sempre incontro le tre fiere dantesche: (49) la lonza, il leone, la lupa od altre simili.

L'incerta ed ancor debole personalità del giovane si vede presto e sempre alle prese con alcune tendenze e vizi che sembra lo aspettino in minaccioso agguato.

Tre sono i vizi senza dubbio più pericolosi e purtroppo più frequenti: *L'orgoglio, l'impurità e l'avarizia.* Sono, si può dire, i difetti della gioventù. E lo sono subito all'inizio, facendo tra i giovani le prime stragi, le prime vittime.

Tutti e tre sono così radicati nella natura umana che a stento si troverebbe chi ne sia immune. Infatti son conseguenza più o meno prematura e totale di tre grandi tendenze della stessa natura umana, quelle che già l'Apostolo Giovanni, con profonda visione, si direbbe oggi, di psicologia della moltitudine, ha bollato col nome di concupiscenza della carne, concupiscenza degli occhi e superbia della vita. (50)

a) *L'orgoglio* sia esso un ricordo della nostra originale grandezza, o sia piuttosto il marchio di una rivolta domata, (51) sarà sempre il vizio fondamentale dell'uomo « questo re detronizzato per propria colpa e altero sotto i suoi cenci » o, come arditamente dice il Lamartine, « questo dio caduto che si rammenta del cielo ». Nessuno più del giovane in questo primo contatto col mondo e colla società sente più viva in sè questa grandezza e questa smania di indipendenza e di dominio.

(49) *Inf.* I, 31 ss.

(50) I *Giov.*, II, 19.

(51) BEAUDENOM. *Formazione dell'umiltà, Preliminari,* § 1, Ediz. Marietti, Torino.

b) *L'impurità* è il vizio della carne, della parte animale dell'uomo. Rotto il primitivo equilibrio di questo singolare ibridismo che Dio nella sua infinita saggezza ha voluto comporre, di spirito e di materia, di terra e di cielo, l'asse del dominio personale minaccia talvolta di spostarsi, ed invece dello spirito vuol comandare la carne, invece dell'angelo vuol comandare la bestia, invece del *sursum* degli slanci verso l'infinito donde l'anima proviene, risuona il *deorsum* del risucchio abissale della prima colpa che partì dall'inferno e si insediò nella carne. È questo il tragico dissidio del composto umano, il dualismo fatale che divide ogni uomo, il duello di vita e di morte che si combatte da secoli nel mondo e si combatterà fino alla fine. Combattimento in cui forse le vittime più numerose e le stragi più micidiali si registrano fra la gioventù nei primi approcci colla società, nei primi scontri colla passione.

c) *L'Avarizia* è l'altra belva che assalta i giovani. Entrando nel mondo e nella società essi sono presi da un desiderio di magnificenza, di grandezza che non possiedono, mista nello stesso tempo ad una smania di possesso, ad una bramosia di arricchimento, agli impulsi di vere o false necessità. Il contrasto di questi desideri e di quella smania e bramosia con la mancanza dei mezzi per soddisfare persino le più giuste e legittime aspirazioni, mette molte volte il giovane in situazioni difficili nelle quali non si rispettano più nè diritti nè doveri, non si distinguono più nè mio nè tuo, il giusto bene degli altri, la giusta parte del figlio e il patrimonio intangibile della famiglia e con esso va di mezzo, nella voragine del furto e della rapina, la giustizia, l'onore, la pace del cuore, la libertà della persona.

224. — Le virtù opposte a questi tre vizi. Contro l'assalto di questi tre vizi principali l'educazione premunisca il giovane, lo armi della corazza delle rispettive virtù, guarnisca la personalità principalmente con l'*umiltà*, con la *castità*, con la *temperanza*.

a) *L'umiltà*. È appunto « la virtù che ha per ufficio di opporsi ai deviamenti » dello spirito come splendidamente dimostra il Beaudenom, (52) perchè, come insegna S. Tommaso, (53) « essa consolida lo spirito e gl'impedisce di elevarsi in maniera irragionevole ». « Essa, aggiunge il citato

(52) BEAUDENOM, *op. cit.*, ibidem.
(53) *S. Th.*, II^a-II^{ae}. q. 161, a. 1.

autore, riconosce e mantiene l'ordine nella stima di sè e nel desiderio della stima degli altri ».

I giovani, benchè non sembri, hanno molto bisogno di questa virtù, che non ha niente di selvaggio nè di un ascetismo rigorista, solo adatto a monaci o suore novizie, ma viene inculcata alla brillante gioventù di tutti i tempi e luoghi. Abbiamo già ricordato il Dupanloup che di questa virtù dell'umiltà insieme con la sua compagna, la purezza, faceva l'oggetto della preghiera continua che non dovrebbe morire mai sulle labbra degli studenti. Qui ricordiamo le bellissime pagine scritte dal Lambruschini il quale la raccomanda e la inculca come « atta a guarirci dalle infermità, dalla superbia e dalla vanità » e come fondamento della formazione morale dei giovani. (54)

Non crediamo opportuno discendere ai particolari della formazione di questa come delle altre virtù che veniamo inculcando; per questo ci sono opere apposite, come il citato libro del Lambruschini ed altri simili. (55) Vogliamo però insistere sulla necessità di questa formazione, come parte integrante della formazione della personalità.

b) Contro l'impurità si alza la *castità* che difende e conserva la purezza del giovane. Il pregio di questa virtù è pari alla sua necessità ed alla strage che il vizio contrario terribilmente e spietatamente va facendo tra i giovani.

Essi che pure negli anni dell'infanzia e della fanciullezza erano forse l'immagine vivente della purezza, nella serenità dei loro sguardi limpidi e profondi, nell'ingenuità delle loro anime semplici e candide, passata la bufera dell'adolescenza ed esposti alle intemperie del mondo, si mostrano adesso estranei a questa loro virtù e, ciò che è peggio, increduli del suo valore, scettici della soggettiva possibilità di riacquistarla e di conservarla. Questa è forse la radice psicologica delle loro disfatte, naturalmente provocate dall'invasione del vizio e dalla debolezza della difesa.

Purtroppo la profilassi del vizio e la strategia della difesa ai giorni nostri si viene ispirando ad una concezione e ad un piano che osiamo credere in gran parte sbagliati. Non intendiamo trattare subito di questo problema, ciò che faremo più avanti, ma per intanto denunziamo l'impostazione almeno discentrata del problema della purezza, messo sull'asse della conoscenza del vizio e sopra la relativa, più o meno opportuna istruzione. La sua difesa viene anche erroneamente ristretta alla più o

---

(54) R. LAMBRUSCHINI, *Virtù e vizi*, Ediz. Carrara, Milano, 1873, pag. 197 ss.

(55) P. OLDRÀ, *Le Virtù Morali*, 3 vol., Ediz. Paravia, Torino. BEAUDENOM, *La Formazione superiore della giovine*, S.E.I.

meno vasta zona di questa virtù o ridotta agli aiuti di ordine naturale, sia pur spirituale e religioso.

La vittoria — che nessuno può intanto dire se sia assicurata — deve invece venire attribuita a tutta l'attività dell'uomo, al quadro completo della sua vita e non solo alle risorse dell'ordine naturale, sia religioso o mistico-religioso, ma agli aiuti soprannaturali della Grazia che guarisce le ferite lasciate dal peccato ed aggiunge energie nuove che la natura non aveva nè poteva prendere.

Oltre dunque le misure della prudenza e dell'esperienza umana naturale, si inculchi nei giovani, specialmente in questa loro età burrascosa, la pratica integrale della religione e si adoperino i mezzi soprannaturali della fede, la preghiera ed i Sacramenti. Così fecero e così fanno i grandi educatori cristiani; così si è già salvata e si vien salvando molta gioventù.

c) La terza virtù opposta al terzo vizio è la virtù cardinale della *temperanza* alla quale del resto appartengono l'umiltà e la castità. Siccome però quell'avarizia, di cui abbiamo parlato, si estende non solo ai beni dello spirito, la fama, l'onore ed il potere, ma anche, praticamente, ai beni del corpo e della carne, beni materiali e corporali, così la virtù da opporsi è quella temperanza che a tutti gli eccessi dell'appetito concupiscibile pone argine e rimedio. Si chiami dunque temperanza o si chiami volgarmente moderazione o con qualunque altra denominazione, certo è — e tutti lo sentono — che la gioventù si sbanda immoderata dietro al miraggio delle ricchezze o del facile benessere nell'ansia dell'intravveduta prosperità e grandezza.

Un forte senso di misura in tutto, un dominio del proprio appetito; desiderare poche cose fuori di quelle che sono necessarie o convenienti secondo la propria condizione: ecco un programma preventivo di vita da inculcarsi alla gioventù, la quale conserverà i suoi slanci, le sue energie, i suoi sforzi per l'acquisto delle ardue ricchezze morali, dei veri valori della persona, di quei beni spirituali che con la distribuzione non diminuiscono, nè con l'uso si consumano.

Con questo corredo di virtù intendiamo di por termine — ed è già tempo — a questa specie di programma per la formazione della personalità, che abbiamo voluto fosse un po' largo e piuttosto lungo, sia perchè di questo argomento poco s'incontra nei libri, di sistematico, organico e pratico, sia perchè la materia stessa ci invita e lo richiede.

Prendete un giovane che voglia accogliere tutta quest'espo-

sizione del problema della sua personalità, dategli una visione seria e profonda del mondo, ditegli ch'egli ha da risolvere quei tre grandi problemi sotto pena di far certo fallimento nella vita, mettetegli sotto gli occhi le tre figure di quei vizi o fiere, ed egli certamente si lascierà salutarmente impressionare e non entrerà più nel mondo spensieratamente, sbadatamente, col chiasso assordante di una folle baldoria, ma, osiamo sperare, egli entrerà nella vita « come in un tempio, per dirla con l'Hello, con raccoglimento ». (56)

§ 2° — *Mezzi per la formazione della personalità.*

Per realizzare quanto fin ora abbiamo detto ci vogliono ancora i mezzi, poichè non bastano i vasti e minuti programmi: di questi e di belle parole son pieni libri e discorsi; in pedagogia ci vogliono azioni e fatti, insieme ai princìpi ed alle idee. I fatti e le azioni sono l'accorta opera dell'educatore e dell'ambiente educativo, i quali molto possono e debbono influire per la formazione della personalità, mèta di ogni educazione.

Questi mezzi li riduciamo a tre, non perchè ci siano solo questi, ma perchè sono generali ed abbracciano tutti gli altri che si possono ragionevolmente indicare. Sono dunque: 1) L'istruzione; 2) l'esempio; 3) l'azione.

225. — L'istruzione. È un mezzo generale per ogni procedimento educativo. Senza alcun dubbio ben poco o niente si farà in educazione, se prima non si conquista la cittadella della mente, se non si penetra in essa colla rappresentazione luminosa di ciò che si pretende ottenere, che si desidera sia fatto, praticato, che divenga abito, patrimonio dell'educando.

(56) Ernesto Hello, *Profili di Santi*, Firenze, 1930, pag. 169.

Se questo si richiede dunque per un atto qualunque di educazione, per la soluzione di altri problemi di minore importanza, molto più si richiederà per questo della personalità che compendia, abbraccia e corona tutti gli altri.

Quest'esigenza si accresce col fatto, purtroppo constatato, che di carattere e personalità si parla molto, ma poco si fa per venire ad una soluzione pratica e soda della sua formazione, di modo che questo problema esca dall'indeterminatezza e mescolanza, per non dire confusione, con altri problemi morali della vita. Ora anche se si possa sperare che da questa indeterminatezza e mescolanza risulti davvero qualche cosa di sicuro e di specifico per la personalità dell'alunno, tuttavia l'effetto non sarà mai così assicurato come quando si prende di mira il problema stesso e si cerca di influire direttamente e chiaramente sull'animo, colla visione netta della necessità e della praticità di questa formazione.

Dunque la necessaria e doverosa istruzione sul problema della personalità si dovrà dare specialmente nelle case di educazione ove più grande è il pericolo di spersonalizzazione.

I mezzi più acconci e più ovvi per questa istruzione usati in molti collegi con grandi vantaggi ed evidenti risultati, sono: le lezioni scolastiche, le conferenze morali, le letture pubbliche e private, i consigli e i colloqui privati.

a) Le lezioni scolastiche. Certamente nessuno si meraviglierà che noi portiamo questi argomenti sui banchi della scuola. Se vi è una scienza ed un'arte che si debba *insegnare* è certamente l'arte di *vivere bene*, l'arte di *farsi uomo*, di acquistarsi una personalità. In molti paesi le prescrizioni governative per gli studi ginnasiali e liceali, portano l'obbligo della cosidetta « istruzione morale e civica » agli alunni una volta alla settimana. Vera scuola, con testi e lezioni. Il programma di questo corso impone lo sviluppo di quasi tutte le questioni che noi abbiamo appena indicate.

Queste lezioni verseranno sui diritti e doveri dell'uomo e del cittadino; i doveri verso *Dio*, verso *se stessi* e verso il *prossimo;* i doveri verso la *famiglia*, la *patria* e la *religione*.

Benchè non si debbano confondere, vengono tuttavia integrate colle scuole di religione, di storia e di civismo, per non dire subito di politica, entrata in questi ultimi tempi anche nelle scuole. Tali lezioni si terranno più comunemente a concetti sparsi, in prosa e poesia, sui libri di lettura, per mezzo di componimenti scolastici letterari, nelle commemorazioni festive religiose e patriottiche. Ma questo non basta. Ci vuole l'istruzione sistematica con un corso proprio. Questo non sarà già il corso di religione, di catechismo, che parlerà di Dio, della Chiesa, dei dogmi e dei misteri e verità della fede, dei comandamenti e dei sacramenti, nè di storia che presenterà le figure e le gesta della patria e delle altre nazioni: essi daranno il loro contributo, ma questo non è tutto. Similmente la cosiddetta scuola di civismo, che molte volte si cambia in propaganda e proselitismo politico o sociale-filosofico, in filosofia e mistica di partiti non è sufficiente, benchè tutto questo stia sulla linea dell'istruzione morale e civica di cui parliamo.

Sarebbe un corso a sè, dove gli alunni dovrebbero sentirsi bene ed essere ben avviati verso la loro personalità morale, includendo anche la formazione civica, senza chiudersi in una partigianeria forse discutibile, nè discendere a lotte religiose per diversità di credo. In questioni così delicate la soluzione di fatto è quella della scuola: scuola cattolica per tutti, perchè tutti cattolici; scuola confessionale per tutte le varie confessioni, ove ci fossero; scuola purtroppo neutrale o atea, ove domina di fatto questa tristissima situazione politico-religiosa.

b) *Le conferenze* possono supplire o meglio integrare il corso speciale di educazione o istruzione morale e civica. Molte sono le occasioni e le forme con cui si sogliono e si possono tenere ai giovani specialmente negli istituti di educazione collettiva: conferenze, adunanze, circoli, inquadrati nell'orario e nel movimento regolare collegiale; riunioni festive promosse nell'occasione di feste e commemorazioni religiose o civili.

In tutti questi casi è da aspettarsi che il conferenziere, ricordandosi che parla ai giovani in un periodo ed in una casa di educazione, tratterà argomenti, esprimerà concetti e userà un linguaggio che sia loro adatto, sia per comprensibilità, sia per opportunità e convenienza, sia insomma per valore formativo. Le conferenze in tal modo servono anche mirabilmente per formare la personalità.

Si possono considerare conferenze di questo genere anche le adunanze delle associazioni collegiali, religiose, letterarie o sportive. Crediamo che tutto ciò che si fa in un collegio serio sia sempre educativo. Perciò anche le adunanze dei cosiddetti *club* o unioni sportive servono e devono servire ad educare; in caso contrario dovrebbero bandirsi dai collegi.

Con più forti ragioni le associazioni religiose, come quelle delle Confraternite, delle Compagnie, dell'Azione Cattolica. Da queste il giovane riceve un influsso formativo che va a finire nella sua personalità, potenziandola e perfezionandola.

c) *Le letture pubbliche e private.* Non stiamo a ripetere concetti conosciuti, pro e contro i libri. Ma i libri buoni formano veramente. Ciò che non fa la parola udita, lo fa la parola letta. *Scripta manent.* E rimangono per assalirti, per dominarti in un'occasione propizia, in una forma di effetto ineluttabile, con un'efficacia singolare. Libri, riviste, giornali, di giorno e di notte; in pubblico, in privato o nella voce stentorea di un lettore di adunanza collegiale. Il libro è un maestro, un amico, che, come dice il nostro Don Bosco « presentandosi non arrossisce; trascurato non si inquieta, letto insegna la verità con calma; disprezzato non si lagna e lascia il rimorso„ che talora accende il desiderio di conoscere la verità; mentre esso è sempre pronto ad insegnarla ». (57)

Un libro ha già cambiato il corso di molte vite: nè bisogna ricordare solo Sant'Agostino, nè Sant'Ignazio; di Herbart si legge che stava per gettarsi nelle acque della Saal a Iena dopo di aver lette le nere pagine di Fichte. Ognuno di noi che abbia avuto lunga convivenza di uomini e di cose, ha la sua storia da raccontare. La personalità viene così modificata dalle letture, sia in bene che in male, onde la necessità di vegliare e di regolare.

d) Diciamo ancora una parola *sui colloqui privati ed i consigli personali.*

Non ci vuole molto per convincerci della loro efficacia. Piuttosto si deve insistere molto sulla necessità di tenere regolarmente ed immancabilmente questi colloqui privati coi giovani nel periodo della loro formazione. La parola detta in pubblico a tutti, forse non viene sentita da qualcuno, non quadra bene ad un altro, non soddisfa un terzo. Nel colloquio privato, a tu per tu, come si dice, tutto può e deve andar bene.

Si ha l'agio di discutere, di convincere, di fare confidenze che non compromettono; si è liberi da quello spauracchio del rispetto umano che tante vittime fa con la sua ombra effimera, ma pur sinistra; si ha magari la mente più aperta, il cuore più sensibile, la volontà più docile. Nessun direttore dovrebbe tralasciare questo mezzo di formazione dei suoi alunni. Dovrebbe e deve far di questo mezzo uno dei suoi principali doveri, egli che è il principale educatore della casa, il motore di

(57) D. Bosco, *Lettera scritta nel 1885* (Lemoyne, *Vita di S. G. Bosco*, Vol. II, pag. 353).

tutto l'organismo collegiale, il centro di propulsione e di direzione delle energie che devono produrre il moto educativo, la vita del collegio e con essa la marcia perenne della personalità degli allievi.

226. — Un altro genere di mezzi è l'esempio. Ripetiamo il vecchio proverbio: *Verba movent exempla trahunt.* Ed invero anche la storia dell'educazione conferma a sazietà che la forza più grande di essa è ancora la forza dell'esempio. Kerschensteiner parlando dell'educatore (58) dice che educa più con quello che fa, che con quello che dice ed insegna. E Dupanloup aggiunge che è impossibile all'educando sfuggire alla morsa dell'esempio soprattutto quando questo viene dall'alto. La ragione ultima di questo forte ed inevitabile influsso sta forse nella più grande sensibilità e nella naturale e spontanea docilità dell'alunno, il quale, anche se vuole contraddire per reazione riflessa, sarà trascinato insensibilmente all'imitazione o almeno sarà profondamente modificato dall'esempio.

Questa forza dell'esempio non proviene solamente dalle azioni, ma da tutte le manifestazioni della personalità già formata del maestro e dell'educatore: azioni, parole, gesti. Queste manifestazioni non sempre hanno effetto immediato; ma possono avere effetto anche ritardato, ed esplodere nel momento opportuno quando la personalità in formazione dell'educando si troverà in situazioni consimili a quella osservata o solo intravveduta, interpretata più o meno bene nell'educatore.

In questa forza ed efficacia dell'esempio sta dunque un grande mezzo formativo della personalità, ma anche il grande pericolo della spersonalizzazione o della deformazione di essa per la forza appunto della comunanza di vita fondata sull'esempio di colleghi e di educatori.

---

(58) G. Kerschensteiner, *Die Seele des Erzieher*, Trad. Port., Rio de Janeiro, 1934.

Vigilanza dunque sugli uni e sugli altri: vigilanza soprattutto degli educatori sugli educandi, nel comune desiderio di purificare gli ambienti educativi dagli esempi nocivi alla buona formazione degli educandi e di sostenere la libertà e affermazione di se stessi, caratteristica della personalità.

227. — **L'azione.** È l'ultimo mezzo al quale vogliamo accennare. L'azione sarà sempre mezzo per raggiungere qualunque scopo o finalità; ma nella formazione della personalità l'azione umana che è l'espressione più concreta e più completa della persona è anche il mezzo per eccellenza.

Essa infatti, consiste soprattutto *nella libertà e dominio di se stesso,* come dice il Garrigou-Lagrange: « Ciò che caratterizza la persona agli occhi del senso comune è precisamente la libertà ed il dominio di se stesso ». (59)

Ora, come avverte lo stesso autore, perchè si possa affermare di possedere questa libertà e dominio di se stesso, bisogna che la ragione domini e governi le azioni, di modo che in queste si manifesti, coll'intelligenza e la libertà, la personalità. « Essere intelligente, dice il Payot, (60) significa distinguere chiaramente ciò che è e ciò che non è, ciò che è fattibile e ciò che non è tale, ciò che si accorda col fatto e ciò che non si accorda ».

L'educatore dunque badi alle azioni del suo educando ed alle sue azioni. Le une e le altre concorreranno, in modo diverso, alla formazione della personalità. Le une come stimolo, guida e modello; le altre come effetto educativo ottenuto, misura e criterio di giudizio sulla personalità dell'alunno e come lavoro formativo. Bisogna però che le une e le altre siano

(59) Garrigou- Lagrange, *Le Sens Commun ecc.,* Edit. cit., pag. 339.
(60) F. Payot, *Il Lavoro intellettuale e l'educazione della volontà,* Trad. ital. a cura di G. Omodeo, Ediz. Sandron, pag. 68.

coscienti e riportate sovente a questo confronto e giudizio di valore sullo sviluppo della personalità in formazione. Bisogna cioè che l'educatore, e a suo tempo anche l'educando, abbia questa preoccupazione di vedere, di esaminare, di valutare come vanno le cose; se le azioni giornaliere, specialmente quelle impegnative e significative, se la vita dell'educando si va svolgendo regolarmente, in un ritmo costante e crescente di vera libertà, di dominio di se stesso e di indipendenza dagli altri, di conformità alla coscienza ed alla legge morale, agli imperativi della vita, della vocazione personale, degli obblighi e doveri del proprio stato, di quella fedeltà continua ed instancabile al piano divino, conosciuto e rivelato dalla coscienza.

In questo settore sta il coronamento dell'azione educativa; in questo tutta la perizia, tutta la dedizione, tutto il merito dell'educatore. Fatto questo egli potrà riposare in pace, perchè ha dato al suo alunno tutto ciò che gli poteva dare; il resto egli lo imparerà da sè, entrando nella vita del mondo che è, come dice lo Spalding, « l'Università di Dio ». (61)

§ 3° — *Metodo della formazione della personalità.*

I mezzi indicati ed altri simili che l'esperienza dell'educatore potrà trovare, per la loro efficacia hanno bisogno di essere *ben applicati.* In questo poniamo la metodologia della formazione della personalità.

Facendo assegnamento sull'esperienza degli educatori, più che una metodologia sistematica, ci limitiamo a fare alcune osservazioni raggruppate attorno a questi fattori dell'educazione: le *persone,* le *cose* e il *regime educativo.*

---

(61) SPALDING, *Education and Higher Life,* Edit. Mac Clurg, Chicago, pag. 50.

Premettiamo che questa necessaria e doverosa formazione della personalità si dovrà tener presente e coltivare soprattutto nelle *case di educazione,* ove, abbiamo già detto, più grande e più sentito è il pericolo della spersonalizzazione e dove gli educandi sono più sensibili all'influsso educativo e perciò più suscettibili di formazione e di deformazione.

L'educatore adunque — soprattutto il direttore o chi per esso — come il catechista dei nostri collegi salesiani — parlino sovente agli allievi, ordinatamente, sistematicamente di quelle idee che abbiamo indicate. Con ordine, con sistema, affinchè non ne tralasciano nessuna e non ripetano solamente le principali. Parlino in maniera accessibile a tutti, pratica e quasi materializzata: non tanto in senso teoretico, con lunghe conferenze e disquisizioni sul concetto di personalità o altro, ma in forma concreta e pratica facendo subito leva sugli elementi e fattori costitutivi della personalità.

Rivediamo perciò succintamente alcuni fattori di questa formazione, per cogliere e rilevare la loro maniera di attuarsi.

228. — **Le persone.** Sapendo che fra i fattori educativi più potenti, fecondi ed efficaci sono le persone, perchè esse già in qualche modo personalità, *similia similibus,* il direttore, responsabile dell'azione e dei risultati educativi, abbia molto occhio e vigilanza sulle persone dei suoi ausiliari o subalterni e sugli stessi allievi.

a) Per cominciare da questi, condiscepoli o collegiali, stia attento il direttore a non lasciarsi guastare l'opera sua e tutta l'educazione. Ricordi l'influsso potente ed inevitabile che essi esercitano gli uni sopra gli altri, in forma potente e collettiva oppure in forma nascosta, quasi sotterranea e personale. Un giovane si modifica così insensibilmente, alle volte fatalmente: necessità quindi di allontanare irremissibilmente dal collegio gli elementi giudicati provatamente nocivi agli altri, anche se questo importa per gli espulsi grave sacrificio personale. Nell'educazione col-

fettiva è così, come in medicina. Esauriti i mezzi di trattamento personale, di igiene e profilassi locale, si viene all'amputazione.

Per questo Don Bosco, come già Vittorino da Feltre, così magnanimo e così fiducioso nei resti di bontà che vi sono e che egli vedeva sempre nei giovani anche più discoli, lui, il grande amico delle anime, voleva inesorabilmente allontanati dai collegi gli scandalosi: ladri, bestemmiatori, immorali.

b) Un'attenzione speciale sul *personale ausiliare e subalterno.* Da essi gli alunni non ricevono solamente l'istruzione, ma ricevono con essa molto influsso educativo, anche se dicano di non curarsi o di fatto non si interessino della formazione morale dei giovani. Nessuna cosa e, meno ancora, nessuna persona è neutrale in una casa di educazione.

I giovani, spiriti imitativi per eccellenza, prendono le idee, i sentimenti, le maniere e persino i gesti ed i *tics* degli educatori, soprattutto quando con essi hanno lunga convivenza e per essi hanno stima ed affezione, per attrattive personali o per riconosciuto valore culturale.

S'impone quindi un'accurata scelta e vigilanza costante sulla condotta del personale, non disgiunta da altre misure efficaci, dirette, indirette ed addirittura decisive e draconiane, per salvare quello che in educazione ad ogni costo bisogna salvare: la retta formazione della personalità.

c) Una parola ancora sulle *persone estranee* al collegio, che v'intervengono straordinariamente. Parliamo di visitatori assidui, di ex-allievi affezionati al collegio, più ancora a qualcuno del collegio, ma che dal collegio non hanno avuto il bene di ricevere quella formazione che doveva dare il retto orientamento della loro vita. Parliamo anche di *conferenzieri* incaricati di qualche commemorazione civile che presentino ai giovani sotto una luce infelice e meno moralizzante persone e cose, fatti e istituzioni. Questi giudizi sogliono restare impressi, sogliono essere definitivi e prolifici per le menti incaute ed ingenue degli allievi e possono compromettere la loro mentalità nel periodo educativo, finchè non avvenga la reazione o correzione forse troppo tardiva.

229. — Le cose. Dalle persone passiamo alle *cose.* Di questo notiamo solo quanto si riferisce al modo di trattarle.

a) Parliamo soprattutto dei *libri* e delle *letture,* di cui già abbiamo detto come mezzo di formazione. Ora diremo del modo d'adoperarli per la retta ed efficace formazione della personalità. I libri devono essere adoperati in collegio come lettura pubblica e come lettura privata degli allievi. Nell'uno come nell'altro caso non devono sfuggire al controllo dell'educatore.

Per la lettura privata si cerchi di scoprire, di conoscere e ritirare tutti i libri cattivi o pericolosi che ci sono in collegio e tutti quelli specialmente che vi entrano sia apertamente sia di nascosto, in un pacco di oggetti, in una valigia di indumenti, comperati, portati all'allievo dai compagni, dai parenti, dalle persone di servizio.

Il lavorio educativo di vigilanza profilattica più che colla repressione poliziesca, anche se prudente e ragionevole, si deve fare con la persuasione, con la formazione del gusto e della coscienza. Ma si farà anche con la sostituzione di libri buoni ai cattivi, colla somministrazione abbondante, svariata ed opportuna di libri appropriati alla gioventù. Una buona *biblioteca* collegiale, in pieno e regolare funzionamento, è fattore di prim'ordine per l'educazione e la profilassi morale degli alunni. Basti accennare al fatto perchè subito se ne scorga l'importanza ed il rapporto col problema di cui ora ci occupiamo. Sia dunque questa una delle principali misure educative del direttore: organizzare la biblioteca ad uso degli alunni e... *farla funzionare bene.*

b) Simile alla lettura privata è quella pubblica, cioè fatta per tutti gli allievi riuniti. Molte case di educazione, come le nostre salesiane, hanno il lodevole costume di far leggere in pubblico: in Chiesa, nei dormitori, in refettorio, magari negli studi. Lasciando da parte altre modalità di queste letture, che possono annoiare invece di piacere, — noia che guasta ed avvelena il sangue dei giovani e con essi la loro personalità, — richiamiamo piuttosto l'attenzione dell'educatore sulla *scelta* e la *sistemazione* di esse.

Vogliamo dire: non si scelga, non si faccia leggere un libro che non si conosca bene, che capita tra le mani nel momento della necessità, magari all'ultima ora, quando non si sa cosa dare. I libri vengano scelti, acquistati, catalogati ed ordinati in anticipo. Si abbia un reparto di biblioteca apposta per i libri di lettura pubblica: quelli della Chiesa, adatti, seri, secondo l'opportunità liturgica e la formazione religiosa progressiva dei giovani: quelli edificanti, formativi, impressionanti, per il dormitorio; quelli più lepidi, divertenti, interessanti, ma ancora formativi, per il refettorio e via dicendo.

Si vede così che la *lettura*, come la stampa, considerata una potenza per il governo del mondo, sarà qui un fattore potente della formazione della personalità.

230. — L'ambiente. Una breve parola sull'ambiente o piuttosto sul *regime educativo.* Lasciando da parte ogni altra considerazione ci limitiamo a richiamare l'attenzione degli

educatori sui pericoli che vi sono per la formazione della personalità degli educandi nel modo di *trattarli.* Questo modo si riflette e si generalizza nell'intera casa di educazione e proviene certamente dal sistema e dal *regime educativo.*

L'educazione, in qualunque settore la si consideri, sarà sempre un'opera di autorità. Questa si può ottenere per vie e maniere diverse: colla bontà o col rigore. « Due sono i sistemi usati in ogni tempo nell'educazione della gioventù, dice Don Bosco, il *preventivo* e il *repressivo* ». Ambedue offrono dei pericoli di spersonalizzazione dei giovani, soprattutto nei riguardi dell'interpretazione ed applicazione dei princìpi e dei mezzi educativi. La questione cade perciò nel campo pratico metodologico.

Notiamo dunque alcuni aspetti o difetti principali che si trovano soprattutto nel sistema *repressivo* ma che si possono riscontrare sotto altro colore o per ragioni diverse anche nel sitema *preventivo.*

Nel sistema repressivo domina l'autorità, il rigore, il timore, il castigo, alle volte persino la violenza. Ora tutti questi sono altrettanti fattori di probabile deformazione della personalità, perchè intaccano i due principali elementi della sua formazione: la *libertà* e la *coscienziosità.*

Intaccano la *libertà,* perchè l'autorità diviene *rigorismo* — chiamiamo così questa caratteristica del sistema repressivo — non riducibile a quella necessaria e doverosa serietà di princìpi e di azioni che non può mancare neppure nel sistema *preventivo.* Questo rigorismo che reputiamo eccessivo nel sistema repressivo genera la *costrizione,* la *paura,* il che toglie molto della spontaneità, della autodeterminazione, di quella aderenza volontaria e libera che è uno dei fondamenti della personalità.

Altre volte genera la *rabbia,* la *ribellione intima,* l'*avversione,* l'*odio* al dovere così arduo, alla legge morale così dura e crudelmente imposta; impone la sottomissione colla violenza, e l'animo che si piega alla violenza cercherà uno sfogo e si vendicherà dopo uno straripamento di attività contraria. Almeno non sarà mai formativo: oppure formerà degli indispettiti, degli scontrosi, dei ribelli. Ora da atti di ribellione, di scontrosità interna e di dispetto continuo possono provenire solo abiti simili.

Tale rigorismo intacca similmente la *coscienziosità* dell'educando, l'altro elemento fondamentale della personalità, poichè l'imperativo categorico dell'educando in questa triste situazione di ubbidire a forza e per timore del castigo non sarà fare il proprio dovere, cercare il bene, ma piuttosto trovare un modo qualunque di liberarsi dalla stretta del timore e di risolvere, quanto prima e in qualunque modo, una situazione imbarazzante. Egli accetterà dunque qualunque mezzo: inganno, finzio-

ne, ipocrisia, adulazione, menzogne, pur di liberarsi, pur di far cessare la costrizione. Se questa situazione si ripete, se diviene sistema, se forma regime di educazione, dove andrà a finire la personalità di questi poveri educandi?

Così riputiamo di grande importanza per il problema della formazione della personalità anche il *regime educativo*, che noi prendiamo come punto di distinzione tra i due sistemi: il *repressivo* e il *preventivo*.

Con queste note metodologiche poniamo termine a questo studio pedagogico sulla personalità augurando che essa sia frutto ambito di ogni educazione.

231. — Bibliografia.

JANET P. — *L'évolution psycologique de la Personnalité* - Chahine, Paris, 1929.

PEILLAURE E. — *Caractère et Personnalité* - Téqui. Paris. 1930.

RICHMOND W. — *La Personalità* - Trad. Ital. di V. Porta, Bompiani, 1941.

BOLL DELMAS — *La Personnalité humaine* - Flammarion, 1922.

BLONDEL C. A. — *La Personnalité. Traité de Psycologie de Dumas* - Paris, Alcan. 1924, Tome II, pag. 522-574.

LENIN — *A Dinamic Theory of Personality* - N. York, 1935.

ZUMINI G. — *La personalità nella Psicologia* - Arch. di Psicol. e Neurologia psicol e psicoterapica, Anno III, Fasc. III, 1942.

GEMELLI P. A. — *Lo studio della Personalità umana* - In « Rivista Neoscolastica », Anno 1937, pagg. 310-316.

LEMARIÉ — *Essais sur la personne* - Bloud et Gay, Paris, 1936.

SIMON P. HENRI — *Destins de la Personne* - Bloud et Gay, Paris, 1934.

DAL PRA M. — *La Persona umana* - In « Aggiornamento e preparazione professionale del Maestro », Centro didattico di Vicenza, 1942, pag. 4.

DAL SASSO A. — *Il Problema della Personalità nel pensiero e nella vita contemporanea* - In « Atti del V Congresso dell'Ass. L. NECCHI », Vita e Pensiero, 1938, pag. 76 ss.

MARITAIN J. — *Trois Réformateurs* - Plon, Paris, 1925, Trad. Morcelliana. Cfr. III, 8, L'individu et la personne, pag. 26 ss.

MARITAIN J. — *Humanisme integral* - Paris, Aubier, 1936.

GARRIGOU-LAGRANGE — *De vera notione personalitatis* - Marietti.

FABER F. W. — *Conferenze spirituali* - Trad. ital. Marietti, 1933. Conferenza ultima: Ognuno ha la sua vocazione.

DUPANLOUP — *De l'Éducation* - Tome I, Lub. IV, Chap. IV-V, pag. 272.

GEMELLI P. A. — *La Psicologia a servizio dell'orientamento professionale nelle scuole* - Ediz. Zanichelli, Bologna, 1943.

VASSALLI MARINA — *La Collaborazione della scuola alla formazione della Personalità* - Relazione al V° Congr. Dell'Ass. L. NECCHI, Vita e Pensiero, 1937.
EYMIEU ANTONIN — *Le Gouvernement de soi-même* - 4 vol. Edit. Pervin, Paris, 1936.
LANGBEHN JULIUS — *Lo Spirito del tutto* - Trad. ital. Morcelliana, Brescia.
OLDRÀ ANT. — *Le Virtù morali*, 3 vol., Marietti, 1932.
GILLET P. M. — *Education du caractère* — Desclée de Brouwer, Cfr. Chap. IV, L'idéal et l'éducation du caractère.
GILLET P. M. — *La Virilité Chrétienne* - Desclée de Brouwer, Paris.
VON HILDEBRAND DIETRICH — *Liturgia e Personalità* - Morcelliana, 1935.
TIHAMER TOTH — *Il Carattere del Giovane* - Libr. Emiliana, Venezia, 1935.
FOERSTER F. W. — *Christus e la Vita umana* - S. T. E. N. S., Torino.
FOERSTER F. W. — *Scuola e Carattere* - Trad. Bongioanni, S. T. E. N. S.
FOERSTER F. W. — *Il Vangelo della Vita* - 2 vol., S. T. E. N. S.
FOERSTER F. W. — *Alle soglie della maggiore età* - I-II cap., S. T. E. N. S., 1909.
RICKABY JOSEPH — *Il libro della Bontà* - Trad. D. Cojazzi, S. E. I., 1905.
LACORDAIRE PADRE — *Lettere ai giovani* - Edit. Arcivescovile, Milano.
BERTHIER M. S., S. J. — *Il Giovane quale dev'essere* - Trad. Gurisatti, Verona, 1904.
PLUS P. RAOUL, S. J. — *Di fronte alla vita* - 6 volumetti, Marietti.
CERIANI GRAZIOSO — *Itinerario della Giovane a Cristo* - G. F. di A. C., Milano.
FIERRO TORRES — *Para triumfar en la vida* - Sarrià (España), 1919.
FARAONI VINCENZO — *Verso il domani* - G. F. di A. C., Milano.
GIOCONDO DI MARIA FR. — *Fa questo e vivrai!* L. I. C. E., Torino.
ROSSI AMEDEO — *Sii forte!* - *Vita e Pensiero*, Milano.
VUILLERMET P. T. A., O. P. — *Siate uomini!* - L. I. C. E., Torino.
RUIZ AMADO S. J. — *Il segreto della buona riuscita* - Marietti, 1911.

CAPITOLO SESTO

PROBLEMI PARTICOLARI DI EDUCAZIONE MORALE

« La vie est trop complexe que pour être portée par un seul principe... ».

DE HOVRE.

Compiuta la trattazione del problema generale dell'educazione morale nelle sue varie tappe, sino alla formazione della personalità, sentiamo ora la convenienza e vediamo quasi la necessità di trattare, in forma distinta, alcuni problemi particolari di educazione morale. Li abbiamo già incontrati lungo la nostra trattazione ma non abbiamo potuto occuparcene debitamente per non rompere l'armonia dell'esposizione.

Ora ci rifacciamo ad alcuni di questi problemi i cui titoli bastano già da solo a significare tutta la loro importanza: 1) L'educazione religiosa; 2) l'educazione estetica; 3) libertà ed autorità in educazione; 4) il problema della purezza e la crisi dell'adolescenza; 5) il problema della vocazione, l'orientamento professionale.

Di ciascuno di essi cerchiamo di fissare il vero concetto impostandolo nel quadro generale dell'educazione e nel settore particolare dell'educazione morale. Indicheremo in seguito i mezzi ed i procedimenti più opportuni del relativo lavoro educativo e le principali difficoltà che questo trova nella pratica.

Art. 1° — L'EDUCAZIONE RELIGIOSA.

Cominciamo la nostra trattazione da questo problema che è fondamentale nella vita come nell'educazione. Esso infatti si riallaccia ad una attività e a una tendenza che è ingenita nell'uomo e perciò necessaria ed universale. È uno di quegli strati o strutture della personalità umana di cui parla lo Spranger e che non si potrebbe trascurare nell'educazione dell'uomo senza deformarlo anzichè formarlo. La cosidetta educazione neutrale anche se nella migliore delle ipotesi voglia tacere dei problemi e rapporti religiosi, per rispetto alla libertà di coscienza degli allievi, fa senza accorgersi una grande violenza alla loro coscienza ed uno strappo alla loro attività, condannando all'inazione ed al silenzio uno dei settori più ricchi di energie e di movimento dell'anima di ogni uomo.

Nè vale il dire che si supplisce sufficientemente colla formazione morale laica perchè una formazione morale laica o separata da Dio, manca di fondamento, come di fondamento è priva la morale laica. La stessa formazione morale religiosa non esaurisce tutto il problema religioso, poichè questo ha delle esigenze che il solo problema morale dell'azione umana non abbraccia nè implica, anche se questo viene portato all'estensione e profondità che noi abbiamo raggiunto.

Vi è ancora tutta la visione della formazione alla vita soprannaturale che il problema morale di per sè anche in clima cristiano cattolico non comprende interamente e c'è ancora tutta l'attività rituale e liturgica che non viene compresa nel concetto e nell'opera della formazione morale.

In quest'articolo dunque cercheremo di dare il vero concetto e la vera estensione dell'educazione religiosa; indicheremo poi le mete da raggiungere, i mezzi principali e finalmente il modo di applicarli.

§ 1° — *Concetto di formazione religiosa.*

232. — Il problema religioso e la natura umana. Il problema religioso è uno di quei pochi che gravano sulla natura umana nella più piena e totalitaria estensione. Si riflette perciò sull'educazione nello stesso ambito con cui si allarga nella vita. Da ciò appare già l'estensione della vera formazione religiosa la quale non può dunque circoscriversi ad un settore dell'attività umana, ma deve allargarsi a tutti i settori della vita individuale e sociale.

Affinchè ciò appaia con maggiore evidenza consideriamo brevemente questo problema in rapporto colla natura dell'individuo e in rapporto colla vita soprannaturale.

a) Il problema religioso è un problema naturale, universale e necessario. È naturale perchè sgorga dalla natura stessa dell'uomo, il quale ontologicamente nel suo complesso di corpo e anima non si spiega senza Dio; psicologicamente, nei suoi affetti e nelle sue idee, ha bisogno di Dio; moralmente, o tende a Dio come a fine ultimo della sua vita e del suo essere o cade nel nulla dopo mille traviamenti e mille disinganni.

Come problema naturale è per ciò stesso un problema universale, cioè di tutti gli uomini, senza distinzione nè di tempi, nè di luoghi, nè di razze, nè di nazioni, nè di età, nè di sesso. È anche un problema necessario così da far esclamare a qualcuno che se Dio non ci fosse bisognerebbe inventarlo. Infatti Egli è l'unica chiave di soluzione dei principali problemi concernenti la vita dell'uomo e l'esistenza dell'universo, l'ordine fisico e l'ordine morale; è l'alfa e l'omega di tutto; è, come dice lo Spencer, l'ultima parola della scienza, prima ancora di essere la prima parola della fede.

b) Il problema religioso è anche un problema che pervade tutto l'essere umano, nel quale tutto porta a Dio e niente si spiega senza di Lui. Sentimenti, idee, azioni, reclamano l'esistenza di un Dio non come uno dei tanti termini delle tendenze e dei tanti oggetti delle indagini, ma come una necessaria spiegazione e una specie di distensione dell'essere umano che resterà sempre inquieto, sempre fuori di centro, sempre insoddisfatto finchè non riposi in Dio, come molto bene s'espresse Sant'Agostino il quale di questo problema aveva avuto una delle più

complete e più vive e profonde esperienze. *Inquietum est cor nostrum donec requiescat in Te.* (1)

c) Quest'invasione del problema di Dio nell'essere umano si riversa e si riflette fortemente in tutta la vita, non solo individuale, ma anche sociale. Il che vuol dire che nessuno dei grandi problemi della vita si può risolvere senza Dio: non l'orientamento generale di essa; non il problema della vocazione; meno ancora quello dell'organizzazione e dell'armonia della vita. « Nessuno dei problemi della vita, ha detto magistralmente l'Harnach, (2) si risolve fuori della religione; la scienza è impotente », almeno, quella scienza che per partito preso prescinde da Dio. Il massimo di questi problemi è l'eterno problema del dolore. Ebbene, senza religione il dolore non si spiega. Tutta la scienza, ben ha detto uno scrittore, non è stata ancora capace di asciugare una sola lacrima. (3)

Ugualmente il problema della società, dell'autorità, dell'ordine giuridico restano insolubili senza Dio; non vi è « contratto sociale » che valga, bisogna fissare la società, il dovere, la legge in Dio, unico ed insopprimibile punto di arrivo e di partenza. L'uomo, ha detto meravigliosamente il Sertillanges, fu gettato da Dio nello spazio e nel tempo e ha in se stesso un perenne slancio di ritorno a Lui. (4)

233. — Il problema religioso e la soprannatura. Ma vi è di più. Nell'uomo storico, nell'uomo attuale vi è un'esigenza di Dio per un altro motivo cioè per la Rivelazione.

a) Dio ha parlato agli uomini: questo senza dubbio è un fatto storico, indipendente dalla natura umana.

Essenzialmente questa non esige la Rivelazione e meno ancora i doni soprannaturali da questa svelati come esistenti e posti da Dio a disposizione degli uomini. Ma una volta avvenuta la Rivelazione, una volta conosciuta come tale, bisogna assolutamente accettarla e fare i conti con essa. Dio non parla invano; se Dio parla, se Dio ha qualcosa di gran-

(1) S. AGOSTINO, *Confessioni*, l. I, c. 1, 1.

(2) A. HARNACH, *Das Wesen des Christentuns*, Henrich, 1906, pag. 186.

(3) « Io non ho notizie che la scienza abbia mai asciugato una sola lacrima » ha detto Francis Charmes nel suo discorso inaugurale nell'Accademia francese, come successore di Berthelot.

(4) SERTILLANGES. *S. Tommaso*, Ediz. Morcelliana, Brescia, 1931, pag. 176.

de e importante da dire agli uomini — e tutto ciò che Dio dice è grande ed importante — bisogna necessariamente ascoltare e acconsentire.

b) Questo acconsentimento e la necessaria conoscenza, costituiscono uno degli aspetti più interessanti del problema religioso attuale. Il mondo, almeno quello che si dice civile, gravita tutto intorno a questo dilemma che forma il grande spartiacque di tutte le correnti di idee religiose, morali e sociali; o con Dio e con Cristo o senza Cristo e contro Dio.

c) Per quelli che sono con Cristo, che lo conoscono anche superficialmente e per aver *sentito dire*, sta l'obbligo imprescindibile di verificare, di penetrare fino in fondo al problema e di rendersi conto di quello che spetta a ciascuno individualmente. Ai primi approcci si vedrà subito che non si tratta di una cosa ridicola, ma di una cosa molto seria, che ha scombussolato tanta gente, ha scalzato le basi di tante costruzioni filosofiche e scientifico-positive, che ha cambiato il corso di tante esistenze in maniera così radicale, che tutta la vita personale e sociale ebbe a risentirne profondamente, come attesta la storia di molti convertiti, di quelli che la scrissero e di quelli anonimi, sconosciuti che non la scrissero ma che la vissero fortemente, intensamente, penosamente. Sarebbe molto facile fare dei nomi conosciuti in tutto il mondo.

234. — Il problema religioso e l'educazione. Tale essendo l'estensione, la profondità, l'incalzante necessità del problema religioso, si capisce subito quale sia la sua importanza, estensione e profondità, anche in campo educativo. L'educazione prepara alla vita, come si suol dire. Noi intendiamo quest'espressione nel suo vero senso e la prendiamo sul serio. Ora non si prepara un giovane alla vita senza risolvere con lui il problema religioso, e senza risolverlo in tutta la sua portata, nel suo vero senso.

L'educazione religiosa consiste nel dare ai giovani la conoscenza ed aiutarli ad attuare i loro rapporti personali con Dio, mediante la pratica degli atti di pietà cristiana, l'uso dei mezzi naturali e soprannaturali e la piena partecipazione alla vita della Grazia, della fede e della carità.

Non si risolve dunque veramente il problema quando si

prospettano e peggio ancora si dànno soluzioni le quali pur apparentemente totalitarie, sono tuttavia soluzioni parziali e deficienti e perciò false.

a) Di questo genere sono anzitutto le soluzioni che del problema religioso considerano solo un settore o mettono l'accento su di un solo aspetto di esso con evidente sottovalutazione degli altri.

Questo si verifica educando solo e anzitutto il sentimento, con un esagerato sentimentalismo religioso. Religione è anche sentimento, nessuno lo nega, ma non è solo sentimento, il quale non ne è nemmanco l'aspetto principale. La religione anche se cominciasse dal sentimento — e lasciamo la questione agli psicologi ed ai teologi — dev'essere subito assunta dalla ragione in quel suo primo *convertere ad Deum* di cui parla S. Tommaso. Così si produce il primo ragionamento religioso che finisce in una prima affermazione ragionata dell'esistenza di Dio e dei suoi principali attributi. Dopo questa verranno le altre affermazioni, le altre verità, che la Chiesa, appunto per renderle accessibili e facili agli incolti ed ai sapienti, fin dal tempo degli Apostoli raccolse nel Credo e spiegò ed insegnò mediante il Catechismo: Verità, conoscenze, formule fisse, che devono essere conosciute, studiate e ricevute: *Fides ex auditu,* avverte l'Apostolo. Non dunque solo sentimento.

Ma neppure solo ragione e studio. Il problema religioso non è un puro problema teorico, filosofico, un sistema di idee, di postulati scientifici; non è nemmeno un puro sistema di dogmi e di verità da credersi; non è un puro Credo.

È anche un sistema di azioni, un sistema di vita. Ed ecco i Comandamenti. *Fides sine operibus mortua est,* ammonisce l'Apostolo S. Giacomo. (5) Bisogna che la fede sia realmente tradotta in opere, e in opere di tutti i giorni. Quindi ci vuole una vita organizzata religiosamente, e ciò fin nelle azioni più comuni della giornata.

Ma le azioni che si compiono non devono compiersi meccanicamente. Niente di più contrario alla vera religione, alla pratica genuina e perfetta della fede, che il meccanismo, il formalismo religioso. Ai formalisti si applica la sentenza del Signore proferita per bocca di Isaia: *Labiis glorificat me, cor autem eius longe est a me.* (6) E noi sappiamo ciò che nel linguaggio ebraico significa il cuore. È tutta l'anima, è tutto l'uomo interiore. È il sentimento, è la volontà, è la mente che palpita

(5) *Jac.,* II, 26.
(6) *Is.,* XXIX, 13.

ed informa col suo calore, colla sua luce, col suo moto l'azione umana religiosa. Diamo così larga parte anche al sentimento, al cuore nella soluzione del problema religioso. Lasciando agli psicologi ed ai filosofi discutere se l'amore — anche quello che nutriamo per Dio — sia un sentimento. Comunque sia, esso riempie il cuore, ha un linguaggio, o, come diceva Pascal, ha delle ragioni che la ragione non conosce; con questo linguaggio e con queste ragioni l'uomo parla con Dio e presso di Lui espone, difende e risolve le sue questioni, le sue cause e magari i casi stessi dell'anima.

È fredda, è morta, è sterile la religione senza sentimento. Manca quella vibrazione dell'anima che, come dicemmo, è la più completa e la più piena vibrazione dell'essere, davanti alla suprema Verità, alla suprema Bontà ed alla suprema Bellezza.

b) Un'altra soluzione parziale sarebbe quella di coloro che volessero ridurre il problema religioso alla sola religione naturale, prescindendo da *Gesù Cristo*, dalla Rivelazione, dalla Chiesa. La distinzione tra religione naturale e religione rivelata è tanto nota che non c'è bisogno di ricordarla agli educatori.

Piuttosto non sarà mai eccessivo mettere in rilievo che praticamente si può parlare molto di religione, si possono magari celebrare atti religiosi aventi persino natura o effetto soprannaturale, come la santa Messa ed i Sacramenti, e lasciar l'anima dei giovani, che a tali atti intervengono, lontana dal soprannaturale, priva della vita della fede e della Grazia. Si può trascurare molto la dovuta istruzione su quest'elemento capitale della vita e della religione soprannaturale; la Grazia di Dio come santificante e come ausiliare, grazia abituale e grazia attuale. Si può trascurare la nozione del peccato mortale che è la negazione di questa grazia santificante; si può non insistere sufficientemente sul valore e sulla necessità dei Sacramenti, sul significato della santa Messa e di tutti gli atti del culto che sono mezzi per arrivare più o meno direttamente alla sorgente della vita soprannaturale. Si può, in una parola, lasciare l'anima del giovane immersa — se pur si lascerà immergere — in un'atmosfera di religiosità, di sentimentalismo religioso, di misticismo vago, effimero come le nuvole d'incenso, freddo come i sacri lini dell'altare, inoperoso come la fiamma pur così viva e così movimentata delle candele ardenti davanti alle sacre immagini.

Questa non è soluzione integrale del problema religioso. Questa non è formazione religiosa che serva per questa e tanto meno per l'altra vita alla quale il Cristianesimo ben compreso e meglio praticato vuole e sa portare gli uomini. Stia attento dunque l'educatore, anche se si tratta di collegio religioso ove regna la naturale persuasione teoretica della so-

luzione integrale, chè invece può capitare che per legge d'inerzia — *ab assuetis non fit passio* — i mezzi, il metodo, la pratica della religione non arrivino sempre al fondo dell'anima, *usque ad divisionem animae et spiritus* come dice S. Paolo, e non schiudano gli spazi infiniti della fede e della Grazia.

c) Ancora un ultimo breve rilievo per un'altra soluzione che riputiamo dimezzata e non integrale del problema religioso: ridurre cioè la religione ad un fatto personale, privato: ad una grande, ma pura questione di coscienza; questione privata da risolversi personalmente, tra le mura della propria camera, e più ancora nei penetrali della propria coscienza.

Anche qui non stiamo ad insistere sull'individualismo religioso nè sopra alcun'altra forma di religione personale di cui fu tanto fertile la pseudo-riforma protestante. Non parliamo neppure di quella duplicità di coscienza che stabilisce due codici di morale e di religione, l'uno per l'uomo privato e l'altro per l'uomo pubblico.

Bisogna far capire ai giovani il carattere sociale della Chiesa e della Religione cristiana; che la solidarietà o fratellanza cattolica non è solo una bell'affermazione, ma è una realtà che si fa sentire e s'impone costantemente alla vita del cristiano. Sono infatti innumerevoli i riflessi di questa socialità nella vita ordinaria e non solo per la preghiera comune, ma anche per le ragioni più intime del nostro operare. Dunque nessun personalismo gretto e meschino: siamo fratelli nella comunione di meriti e di demeriti, di gioie e di dolori.

235. — **Formazione religiosa dell'educando.** In base a questo concetto della realtà religiosa, personale e sociale, si avvii la dovuta formazione.

Questa, come il fatto religioso, dev'essere: 1) *Integrale,* che abbracci cioè tutta la persona dell'educando: idee, sentimenti, azioni o pratica di vita; 2) *soprannaturale* che arrivi fino alla vita della Grazia e della carità, vita preceduta e guidata dalla fede; alla fuga del peccato, al pentimento sincero, al timore di offendere Iddio, al sacrificio di tutto per amor suo; 3) *sociale,* non solo per socialità di rapporti ma anche per solidarietà di interessi, di buon esempio, di sacrificio personale, insomma per vera carità soprannaturale.

Passiamo ora a vedere le mete, i mezzi ed i procedimenti

di questa formazione. Resti però subito inteso che l'acquisto di questa forma di vita religiosa non sarà mai soltanto questione o risultato di mezzi e di sforzi naturali e personali; sarà soprattutto frutto di molta preghiera e di continua corrispondenza alle grazie che Dio non lascia mancare e che profonde abbondantemente sulle anime per formarle ed attirarle a sè.

§ 2° — *Mete, mezzi e procedimenti dell'educazione religiosa.*

236. — Le mete da raggiungere. Conviene prima di tutto veder ben chiare le *mete da raggiungere* colla formazione religiosa perchè non basta l'ideale generico remoto di vita cristiana, religiosa e morale. Qui più che in qualunque altro settore dell'educazione bisogna avere subito in vista le mete più immediate e per questo più vicine, più concrete, più alla mano, più controllabili con frequenza e sicurezza di misura. Il problema religioso benchè sia un problema immanente alla nostra vita, offre tuttavia dei punti oscuri all'osservazione e difficili ad afferrarsi e ad individuarsi di primo acchito. Bisogna perciò ridurlo a espressioni più concrete e più evidenti. È quanto vogliamo fare adesso indicando le finalità della formazione religiosa cristiana in alcuni punti facilmente controllabili.

a) *Quale idea abbia e debba avere l'educando riguardo a Dio.* Noi parliamo di idea, ma non vogliamo ridurre la questione al puro e semplice concetto teoretico ed alla sua rispettiva rappresentazione immaginativa più o meno antropomorfica. Vogliamo invece valutare quale idea viva, attiva e feconda di effetti abbia l'educando, quanto essa influisca su tutta la sua persona e la sua vita. Vogliamo sapere che cosa Dio valga e rappresenti nell'economia interna ed esterna di questo fanciullo o di questo giovane, come punto di riferimento dei suoi pensieri e preoccupazioni mentali, dei suoi affetti, delle sue stesse azioni, di

tutta la sua vita. Infatti si sa bene come un'idea, un concetto — soprattutto questo di Dio — possa agire ed influire e debba di fatto agire ed influire su tutto il quadro della vita di una persona. Ora quest'idea non dev'essere un'idea qualunque, vaga ed indeterminata, oppure un'idea non esatta, nè conveniente alla vita ed alla formazione cristiana. Non basta per esempio un'idea di Dio solo teorica e lontana dalla realtà, e dai fatti e casi della vita del giovane; non serve l'idea di un Dio solo Signore e solo Giudice e magari Vindice della sua gloria e del suo onore; un Dio che castiga i peccatori e punisce le colpe coll'inferno; di un Dio insomma, grande, immenso, infinito, che abita nella gloria ineffabile dei cieli. Tutte queste idee possono lasciare l'animo dei giovani freddo ed indifferente, perchè si può fare orecchio da mercante a tutte queste santissime verità quando esse non penetrano davvero nel quadro dei nostri più immediati interessi, nel quadro della nostra vita giornaliera. Lasciando agli educatori altre considerazioni, ricordiamo la convenienza d'insistere cogli educandi soprattutto sull'idea, così patetica, così cristiana e così adatta alla loro ed alla nostra natura e mentalità di un Dio *Padre* che sta nei cieli e che trova la sua espressione più viva e più vicina a noi nella persona divina di Nostro Signore Gesù Cristo, Dio fatto Uomo per salvarci. L'idea di Dio come nostro Padre è la più adatta a rappresentare i nostri più vivi, più cari e più emozionanti rapporti colla Divinità e riempie la nostra mente, la nostra immaginazione ed il nostro cuore; muove allo stesso tempo la nostra volontà, dà senso alla nostra vita.

L'idea poi di Nostro Signore Gesù Cristo si può tradurre colla divozione al Bambino Gesù, così cara e così piena di dolci e forti sentimenti per i fanciulli; con la divozione a Nostro Signore Crocifisso ed al Sacro Cuore, più adatta ai giovani, oppure alla Santa Eucaristia ancor essa piena di profonde simpatie e di mistiche attrattive. Non vogliamo con ciò impoverire l'idea di Dio, della SS. Trinità; nè ridurla a sentimento o a misticismo esagerato. Abbiamo già scansato questo pericolo. Vogliamo dar vita, calore, interesse agli eterni, completi e forti concetti della nostra fede.

Ciò che in ogni caso e condizione bisogna sempre aver di mira è che gli educandi abbiano un'idea giusta, viva e feconda di Dio, messo in rapporto diretto ed immediato colla loro vita quotidiana, con tutte le loro azioni, con tutte le loro preoccupazioni. Senza di ciò l'educazione religiosa comincia male e minaccia di venir compromessa per mancanza di base e di appoggio.

b) Accanto ed insieme all'idea di Dio così concretata bisogna curare ugualmente la purificazione e la concretizzazione del cosiddetto *sentimento religioso.* Il sentimento religioso nei giovani come negli adulti

tende a prendere prevalentemente una di queste tre forme: *timore, rispetto, amore,* Ognuno vede il valore diverso di queste gradazioni. Si può temere senza rispettare; si può rispettare senza amare. Il timore è da schiavo; il rispetto è da suddito; solo l'amore è da amico, da figlio. Ora il sentimento che dobbiamo nutrire verso Dio è precisamente questo sentimento di amore e di amore filiale, il quale senza dubbio include anche il sentimento del rispetto e del timore, ma conferisce ad ambedue una tonalità speciale, un colorito tale che non ha niente di servile nè di formalistico e legale.

È questo il sentimento che noi educatori, formatori dell'anima religiosa degli educandi, dobbiamo coltivare intensamente in loro, in modo vivo, attivo, operativo. Formiamo cuori pieni di affetto per Dio, considerato come Padre e come Amico, che s'interessa delle nostre cose mentre noi dobbiamo interessarci delle sue. Basti l'accenno per far sentire tutta la fecondità di questa formazione religiosa del sentimento e far intravedere nello stesso tempo il pericolo che proverrebbe da un'altra formazione, fredda ed indifferente.

c) Completiamo la nostra rassegna dicendo ancora una parola sulle azioni stesse dell'educando. Non è solo preoccupazione formalistica di completare il quadro psicologico o morale che veniamo abbozzando. La vita si manifesta colle azioni e la formazione alla vita dev'essere intessuta anche di azioni. Poi se l'idea è il fiore ed il sentimento è la linfa, l'azione è il frutto che matura nella vita umana.

Mal s'imposterebbe una formazione religiosa che tendesse coscientemente o fatalmente a stabilire nella vita del giovane dei reparti stagni di azioni e di doveri — *doveri religiosi, divozioni* — ben distinti e ben separati, per giorni, ore e luoghi, dal resto della vita.

Per la pratica della religione ci sono i giorni segnati nel calendario, la domenica e i giorni festivi, le ore delle funzioni, la Chiesa. Parrebbe persino un programma massimo di vita cristiana. Che si vuol di più?

Sembra che si esageri esponendo così queste cose. Eppure la vita sociale c'insegna questo ed altro. Certo v'è la parte precettistica, la prammatica religiosa. Ma la vita cristiana è ben altro ancora. La vita cristiana è tutta la vita, di tutti i giorni, di tutte le ore, di tutte le azioni.

Facciamo dunque che i giovani vivano cristianamente: pensino, parlino, amino cristianamente; studino, giochino, mangino, dormano cristianamente. Insegniamo loro la bella massima di S. Francesco di Sales che definiva la devozione, per lui sinonimo di perfezione, una vita passata sotto gli sguardi amorevoli di Dio: amore filiale, vita filiale. (7) In que-

(7) Cfr. S. Franc. di Sales, *La Filotea,* passim.

sta figliolanza divina è tutta l'essenza del cristianesimo e colui che non la raggiunge è ancora fuori di esso. Non lasciamo i nostri poveri educandi fuori della vita cristiana, benchè carichi di comandamenti e di precetti e magari *abituati* agli atti e funzioni della Chiesa parrocchiale, se pur la frequentano.

Tutto questo deve poi portare alla vera vita soprannaturale della Grazia di Dio, della fuga assoluta del peccato che è la morte, la negazione di questa vita. La vita soprannaturale della Grazia, la conoscenza, la stima, lo sfruttamento di essa con tutti i mezzi e modi fino alle ultime conseguenze, è la centrale e la suprema mèta dell'educazione religiosa alla quale le altre mete devono tendere e devono portare.

Non vogliamo dilungarci maggiormente. Crediamo di aver messo il dito su un punto, anzi sui punti più nevralgici della formazione religiosa nel piano concreto delle sue più immediate e più vitali manifestazioni. Insistiamo sulla convenienza, per non dire necessità, di fissarsi queste mete e prenderle di mira come punto di partenza e come punto di arrivo dell'educazione religiosa.

237. — Mezzi e procedimenti di formazione religiosa. Per raggiungere queste mete che del resto sono le vette di tutta una catena di elevazioni morali ci sono molti mezzi nella tradizione educativa cattolica.

In maniera quasi schematica ne raccogliamo qui alcuni principali per completare la nostra trattazione e per mettere sotto gli occhi degli educatori il quadro completo della formazione religiosa, ispirando così altri mezzi e procedimenti simili o nuove applicazioni particolari dei mezzi generali.

a) Il primo grande mezzo di formazione religiosa è senza dubbio l'*istruzione religiosa*, in tutte le sue molteplici e svariate forme. Notiamone subito due caratteristiche speciali le quali impongono alla didattica del catechismo delle modalità che altre istruzioni non hanno e che invece sono ad essa essenziali. Una è *la novità quasi assoluta* di certi punti di dottrina: le verità rivelate d'ordine soprannaturale. Qui non c'è euristica puramente naturale che valga e lo stesso metodo maieutico socratico nulla quasi può fare, perchè dei misteri della fede, per esempio l'Eucaristia, la ragione umana da sola, prima di conoscerli, nulla sapeva e nulla poteva scoprire.

L'altra caratteristica, ugualmente singolare, è *il tono di autorità* con cui parla e deve parlare il catechista o banditore della Parola di Dio. Questa dev'essere ricevuta fondandosi sull'autorità: la fede, la fiducia nella testimonianza divina di Gesù Cristo, della Chiesa, deve, in un primo momento, far le veci degli argomenti: La fede è *argumentum non apparentium*, dimostrazione di realtà che non si vedono: (8) essa tiene luogo degli argomenti per le verità che non si possono dimostrare. La ragione poi le investigherà e troverà che hanno una ragionevole giustificazione. Coi giovani, nella formazione religiosa, bisogna guadagnare questa fiducia nell'autorità di chi trasmette una dottrina, già provata, già accettata da secoli, la quale senza essere pienamente dimostrabile, è tuttavia dimostrata vera per ragioni estrinseche, ed ha resistito e resiste all'urto violento della critica più spietata.

Quest'istruzione prenderà varie forme di cui le principali sono: il *catechismo*, la *predicazione*, le *letture*.

Non possiamo, in una trattazione generale, discendere ai particolari pedagogici didattici di questi mezzi di istruzione. Riguardo al *catechismo* rileviamo solamente la questione del *metodo* il quale, data la natura e, diciamo pure, l'estensione della materia insegnata, deve estendere l'azione educativa a tutta quanta la persona degli allievi e non alla loro intelligenza soltanto, perchè non si tratta di conquistare solo la *ragione*, ma bisogna penetrare nel *cuore* e far produrre l'*azione*. Anche il metodo quindi dev'essere globale e totale, per generare luce, calore e moto.

Bisogna inoltre, fra tante discussioni e tanta fioritura di metodi *nuovi*, non scostarsi dal metodo usato dal Primo Catechista che fu lo stesso Redentore, ma andare ad attingere alla catechèsi del Vangelo l'ispirazione, i principi, le norme, approfittando di tutto quello che è possibile imitare nel Divino Maestro.

Riguardo alla *predicazione* non sarà mai eccessivo insistere sulla convenienza di adattare materia, forma, stile e persino le circostanze di tempo, durata e luogo delle prediche alle condizioni dei giovani uditori. Si sa bene come essi abbiano una mentalità ancora differente da quella degli adulti ed abbiano ancora esigenze loro speciali e problemi di vita loro particolari.

Riguardo alle *letture* oltre a tutto quello che già abbiamo detto per gli altri problemi educativi ci rimane da insistere sulla natura dei libri e sull'uso di essi. Sia dunque il libro adatto ai giovani perchè il problema religioso morale presenta degli aspetti che non fanno ancora per loro e possono turbare la loro coscienza o rendere la materia religiosa estranea

(8) *Ad Heb.* XI, 1.

alle loro preoccupazioni ed ai loro interessi perchè estranea alla loro vita. Quanto all'uso non si abbia troppa paura d'importunare i giovani raccomandando sovente libri d'istruzione e formazione religiosa e non solo come lettura, ma anche come meditazione, così come sapientemente consigliava Don Bosco, il quale anzi non si limitava a consigliare, ma preparava pure le letture spirituali ascetiche e meditabili.

b) Un altro mezzo molto efficace di formazione religiosa è la *liturgia ecclesiastica* nelle sue varie espressioni di vita individuale e sociale. Notiamo solamente queste tre forme liturgiche: *l'anno liturgico* colle sue feste giornaliere, ed il *calendario liturgico;* le *funzioni sacre* ordinarie e straordinarie.

L'*anno liturgico* conosciuto e per quanto possibile vissuto dai giovani li forma alla pietà vera ed alla religione vissuta. La mestizia della Quaresima e dell'Avvento, la gioia della Pasqua e del Natale, l'aspettativa e la preparazione delle feste principali possono improntare di religiosità, di colorito e di tonalità diversa l'animo dei giovani come avveniva anticamente nella società cristiana e come ancora si può vedere negli ambienti sociali pienamente dominati dallo spirito cristiano.

A sua volta il *calendario liturgico* colle sue feste e commemorazioni giornaliere fa passare in un indefinito e svariatissimo caleidoscopio le figure, gli episodi di vita, gli ideali raggiunti da tante anime cristiane che hanno amato, seguito ed imitato la figura divina di Gesù Cristo, il Divino Modello che dà senso, valore, finalità alla nostra vita. Questi esempi così ripetuti e così eloquenti non possono non impressionare bene la gioventù sempre avida di ideali, sempre squisitamente sensibile a tutto ciò che è grande, che è nobile, che è glorioso.

Quanto alle *funzioni sacre* c'è da notare il valore formativo proveniente sia dal loro senso profondo, reale e mistico, sia dalle impressioni che svegliano nell'animo dei giovani, nella loro fantasia e nei loro affetti. Il valore simbolico delle funzioni sacre come di molti sacri riti, entra a far parte della loro stessa essenza, come nei Sacramenti; vederli, capirli è già un'istruzione, è già una formazione religiosa di prim'ordine. La Chiesa ha formato ed educato l'umanità al cristianesimo soprattutto mediante la sua Liturgia che è una delle grandi espressioni della Rivelazione cristiana, della quale si può dire che non vi è nessun mistero, nessuna verità che non trovi nella Liturgia la sua raffigurazione. Dalla piccola medaglia ai grandi rosoni delle superbe facciate delle nostre cattedrali, dalla croce che pende dal collo del bambino agli incroci delle vaste navate e dei magnifici transetti dei nostri templi, dal semplice segno di croce al rito più complesso e più fastoso, il linguaggio è sempre il medesimo; l'insegnamento è vivo e palpitante nella figurazione liturgica che si svolge dinanzi agli occhi e penetra le menti ed i cuori.

È per questo che gli educatori cristiani, dietro l'esempio della Chiesa, hanno fatto assegnamento sulle funzioni sacre come atte a formare il sentimento, l'idea, la vita religiosa. Don Bosco mise a base del suo sistema educativo la Religione anche sotto questa forma liturgica dello splendore delle frequenti funzioni sacre, ripromettendosi da questo mezzo non solo una più completa e più profonda formazione strettamente religiosa, ma anche un riflesso salutare per tutta quanta la vita del giovane. Ed i frutti raccolti non lo hanno deluso.

c) Accenniamo ad un ultimo mezzo o gruppo di mezzi di formazione religiosa cioè a certi *stimoli religiosi* di azione individuale o sociale. Prendiamo di mira tre forme di stimoli piuttosto che singoli fatti o azioni stimolanti alla pietà.

Una prima forma di azione ristretta, ma efficace e profonda, è l'*esortazione spirituale* nella stretta cerchia del *colloquio individuale* e più ancora nel segreto della *confessione* ove l'anima del giovane mette in luce, senza riserve, le più recondite pieghe del cuore e ne svela le più intime piaghe. Le parole, gli avvisi e consigli dati così individualmente, secondo le necessità di ciascuno, hanno un'efficacia straordinaria o almeno sono straordinariamente atti a produrre effetti garantiti nell'animo del giovane. Molte menti si rischiarano, molti cuori si purificano e si riscaldano, molte volontà si raddrizzano e si rinforzano mirabilmente dando una direzione ed un valore definitivo alla personalità giovanile.

Un'altra forma di stimoli di azione più ampia e sociale sono le *associazioni religiose.* Quello che lo stimolo individuale non produce, l'ottiene lo stimolo sociale. Le associazioni religiose, comprese quelle collegiali, come le nostre « compagnie » religiose, sono molto formative. Oltre a sviluppare la solidarietà così caratteristica dello spirito cristiano, la compagnia dei colleghi, la comunanza di interessi, di sforzi, di azioni, tutto sviluppa delle qualità personali di ordine religioso molto importanti per la vita religiosa. Viene eccitata e promossa la pratica di atti virtuosi, impegnati in un piano di iniziativa sociale: viene moltiplicato l'interesse per le cose religiose, vengono fatti vedere più chiaramente e più frequentemente i rapporti pratici che le idee religiose hanno colla vita individuale e sociale; viene attutito il rispetto umano, rinsaldata la fedeltà ai propri doveri e vengono pure aperti orizzonti per nuove applicazioni e pratiche conseguenze. (9)

---

(9) Delle Compagnie religiose salesiane, scrive E. Trione: « Queste pie associazioni servono a far fiorire la pietà tra gli allievi, ad ottenere che s'accostino bene e frequentemente ai S. Sacramenti, che zelino per impedire ogni sorta di male tra i compagni, che diano loro buon esempio, che

Questi vantaggi ed effetti si verificano nella vita di *apostolato cristiano* sociale a cui già possono essere iniziati i giovani, anche quelli di collegio, allo scopo di consolidare la loro formazione religiosa individuale. Varie sono le forme che può prendere quest'apostolato religioso sociale. Le Conferenze di S. Vincenzo, le Congregazioni Mariane, l'Apostolato della Preghiera sono forme tradizionali antiche che molto bene hanno fatto ai giovani ed agli adulti ed hanno concorso a formare e rafforzare lo spirito cristiano.

Oggigiorno è molto in fiore l'*Azione Cattolica* nella sua forma completa di istruzione religiosa, di pratiche di pietà, di esercizio di carità e di apostolato sociale. La distinzione in vari gruppi assicura meglio l'adattamento dell'azione ai singoli soci e insieme sviluppa il loro spirito cristiano di gerarchia e di solidarietà.

Con questi mezzi, coll'aiuto della Grazia di Dio, con la preghiera che non deve mai mancare all'opera ed allo sforzo dell'educatore soprattutto quando si tratta di ottenere risultati così nobili e superiori, si riuscirà certamente ad ottenere una soda, completa e definitiva formazione religiosa della gioventù.

238. — **Metodologia della formazione religiosa.** Non intendiamo dilungarci su questo punto. Ci limitiamo a richiamare l'attenzione degli educatori su alcune modalità di applicazione e di uso di questi e di altri mezzi per le varie tappe o fasi di questa formazione, corrispondenti press'a poco alle varie fasi dell'età evolutiva.

a) Queste fasi si distinguono per speciali condizioni fisiche, psichiche e morali perciò offrono anche particolari possibilità ed hanno esigenze diverse di formazione. Molte volte i mezzi e procedimenti di formazione religiosa non ottengono gli effetti desiderati, che pure sarebbero atti ad ottenere, solo perchè impiegati od applicati fuori tempo e fuori misura. Il Catechista, l'educatore dello spirito religioso dell'educando, deve fare

---

siano insomma i piccoli apostoli del collegio » (Sac. S. TRIONE, *Il Catechista... nelle case salesiane*, S. E. I., 1924, pag. 34. Cfr. anche D. BOSCO, *Lettera Circolare* 12 Genn. 1876).

molta attenzione allo sviluppo psichico morale di ciascuno; deve cercare d'impartire il suo insegnamento e di regolare la sua azione educativa secondo le caratteristiche psichiche di ognuno. (10)

Come si sa e come noi abbiamo già notato sono assai diverse le caratteristiche e le possibilità di conseguenza, di sentimento e di azione delle varie età: l'infanzia, la fanciullezza, l'adolescenza, la giovinezza. Non solo si deve insegnare il catechismo secondo il cosiddetto metodo ciclico, secondo il quale sono organizzati i migliori testi attuali di catechismo, ma si deve pure avere riguardo alle differenze di età e di sviluppo. Il modo di esporre e di trattare le cose religiose quale viene usato coi bambini e coi fanciulli più non s'addice agli adolescenti e tanto meno ai giovani. Questi hanno già dei problemi, delle difficoltà, delle aspirazioni diverse da quelli. Coi bambini e coi fanciulli si fa leva sulla memoria ed essi imparano così le più grandi e sublimi verità della fede di cui solo dopo capiranno il senso pieno, mentre cogli adolescenti e coi giovani bisogna far leva sulla ragione; agli uni s'impone senz'altro la verità, la pratica religiosa, ed essi docilmente ed allegramente ubbidiscono; con gli altri invece bisogna conquistare il cuore e muovere la volontà. Il fanciullo ammira e accetta la verità, l'adolescente dubita, il giovane cerca la prova e si convince solo colla dimostrazione; così nelle azioni mentre il fanciullo imita e si sottomette senza esitare, l'adolescente si ritrae e a stento si piega, il giovane vuole avere lui l'iniziativa e la padronanza dei suoi atti. Stia dunque attento l'educatore a trattare ciascuno secondo la sua condizione. (11).

---

(10) Questo adattamento dei procedimenti e metodi di istruzione e di educazione religiosa alla condizione dello sviluppo psichico e morale dell'allievo è già ben osservato e rispettato da molti che scrivono e che si applicano praticamente all'azione formativa religiosa della gioventù. Gli stessi testi di catechismo sono già distribuiti con questo criterio ciclico-evolutivo. Così per esempio il 1°, il 2° ed il 3° Catechismo di Pio X°; così le numerose serie di testi di religione distribuiti nelle varie classi ginnasiali antiche e per le scuole medie attuali; così la nuova serie di cinque splendidi volumi del *Re dei Libri* (S. E. I., Torino). In senso più pedagogico e psicologico già si cominciano a pubblicare alcuni manuali per i catechisti con ottime indicazioni metodologiche tenendo conto della psicologia dell'età evolutiva.

(11) Cfr. p. es. D. RICALDONE, *Oratorio Festivo, Catechismo*, S. E. I., 1940. G. MODUGNO, *Religione e Vita*, Ediz. « La Scuola », Brescia, 1942. H. MIGNON, *Education psychologique de l'enfance*, II partie; *L'éducation religieuse*, Lethielleux, Paris, 1930. FR. LEONE, *La missione del Catechista*, A. e C., Torino, s/d.

b) Vogliamo ancora richiamare l'attenzione sulla retta distribuzione della materia trattata nelle istruzioni religiose e sulla maniera di presentare la legge e la morale cristiana. Diciamo solamente che si eviti di fare pura opera negativa di demolizione. Non si parli solo e quasi solo di proibizioni, di comandamenti e leggi proibitive. Non si semini la strada di bandiere rosse, segno d'allarme o almeno di transito impedito, così che il giovane abbia a prendere dalla religione soprattutto la parte inibitiva, distruggitrice di vizi e di peccati. Nessuno nega che ciò sia anche essenziale e perciò necessario, ma si sappiano dosare gli elementi negativi coi positivi, ed accanto ad una proibizione si metta un invito al bene, aprendo in tal modo una strada alla virtù, alle azioni belle e nobilitanti.

c) Finalmente traspaia dall'insegnamento e dalla vita dell'educatore tutta la convinzione e tutta la venerazione che egli stesso porta e nutre per le sacrosante verità della fede. La Religione sia parte integrante e sostanziale della sua vita. Qui più che in ogni altro settore si educa più con l'esempio che colle parole e si può distruggere in un solo giorno ciò che si è seminato per vari anni. La grandinata del cattivo esempio e della funesta impressione guasta la messe che già biondeggiava ricca di frutti e di ricompense.

L'esito della formazione religiosa dipende da tre fattori: l'opera di Dio che non manca mai, l'opera dell'educando e quella dell'educatore. Questa si unisca saggiamente, prudentemente ed affettuosamente alle altre due e la formazione religiosa risulterà vigorosa e florida.

239. — Bibliografia.

BOVET PIERRE — *Le Sentiment religieux et la Psychologie de l'enfant* - Delachaux Neuchatel, Paris.

FARGUES MARIE — *L'éveil du sentiment religieux* - Edit. Mariage et Famille.

MIGNAN HENRI — *Education psychologique de l'enfance* - Lethielleux, 1930. Cfr. Deuxième partie, L'education religieuse.

DIBILDOS ABBÉ — *Une éducation chrétienne en plein vie* - Bloud et Gay, 1927.

GILLET P. M. — *Virilité chrétienne* - Desclée de Brouwer, Paris.

GUIBERT J. *La Pietà* - Torino, Marietti.

OLGIATI MONS. *Pietà cristiana - Vita* e Pensiero, 1939.

PROLLEY —*L'educatrice chrétienne* - Desclée de Brauwer, 1936.

BEAUDENOM — *La prima formazione religiosa della giovane.*

BEAUDENOM — *La formazione superiore religiosa morale della giovane* - Torino, S. E. I.

BURRET J. — *L'éducation religieuse de l'enfant* - Maison Bonne Presse.
MODUGNO GIOVANNI — *Religione e Vita* - Edit. «La Scuola», Brescia.
PEZZALI MONS. PIETRO — *Una buona parola alle nostre giovani* - Libreria Editrice Arcivescovile, Milano.
RIVA SILVIO — *Esperienze ed indirizzi di pedagogia attiva religiosa* - Libreria Editrice Fiorentina.
RUIZ PADRE AMADO — *L'educazione religiosa* - Trad. Marietti, Torino, 1915.
TEXIER AUGUSTO — *La Pietà nei giovani* - Trad. Marietti, Torino.
CANDIDO FR. — *Educhiamo il fanciullo al soprannaturale* - Torino, A. & C.
NOSENGO G. — *La formazione del fanciullo alla pietà* - Ist. Prop. Libr., Milano, 1939.
RIVA SILVIO — *Educazione del ragazzo alla pietà* - A. V. E., Roma, 1940.
RIVA SILVIO — *Educazione soprannaturale del ragazzo* - S. Paolo, Alba.
SIRI DON GIUSEPPE — *La Grazia nell'educazione dei giovani* - Edit. A. V. E. Roma, 1941.
TIHAMER TOTH — *La religiosità del giovane* - Emiliana, Venezia, 1937.
DIVERSI — *Far vivere la Grazia* - La Favilla, Milano.
BORGONOVO PADRE — *La confessione delle giovanette* - Vita e Pensiero, Milano.
CHARMOT — *L'anima dell'educazione o la direzione spirituale* (Trad.) - Varse, Tipografia dell'Addolorata.
GNOCCHI CARLO — *I giovani e la direzione spirituale* - A. V. E., Roma, 1940.
DE SINÉTY — *Psicopatologia e direzione spirituale* - Brescia, Morcelliana.
GRAZIOLI A. —*La confessione dei giovanetti* - Marietti, Torino.
NOBLE A. — *Lacordaire directeur des jeunes gens* - Paris, 1910.
PELLEGRINO M. — *La direzione spirituale dei giovani* - A. V. E., Roma.
PLUS RAOUL — *La direzione spirituale secondo i maestri di spirito* - Marietti, Torino.
SIRI DON GIUSEPPE — *La scelta dello stato e la direzione spirituale dei giovani* - A. V. E., Roma.
POPPE EDOARDO — *La direzione spirituale dei fanciulli* - Ist. Prop. Libr., Milano.
TANQUEREY — *Sommario di Teologia Ascetica e Mistica* - Desclée, Roma.
TIHAMÉR TOTH — *L'educatore spirituale del giovane* - Emiliana, Vicenza.
TIMON-DAVID — *Traité de la confession des enfants et des jeunes gens* - Paris, Mignard.
PARSCH PIO — *L'anno liturgico* - 6 Voll., Opera della Regalità di N. S., Milano, 1938.
SCHUSTER CARD. J. — *Liber Sacramentorum* - Marietti, 1929.
ZUNDEL M. *Il poema della sacra Liturgia* - Studium, Roma, 1939.
VON HILDEBRAND D. — *Liturgia e personalità* - Trad., Morcelliana, Brescia, 1935.
GUARDINI R. — *Lo spirito della liturgia* - Trad., Morcelliana, Brescia, 1936.
GUARDINI R. — *I santi segni* - Morcelliana, Brescia, 1936.

PIAZZA CARD. A. — *La S. Messa ed il sacerdote educatore* - A. V. E. Roma, 1942.
POPPE E. — *Metodo educativo eucaristico* - Roma, 1942.
DON BOSCO — *Il Giovane provveduto* - Torino, S. E. I.
CARONTI AB. — *Il libro del cristiano* - Torino, S. E. I.
CARONTI AB. — *Il messale festivo* - Torino, S. E. I.
CASINI A. *La vigilia dello sposo; I giorni del ciliegio; I giorni del castagno; Al fuoco e all'ombra...*
LEFEBRE G. — *Piccolo messale quotidiano illustrato* - L. I. C. E., Torino.

Art. 2 — BELLEZZA, ESTETICA, ARTE ED EDUCAZIONE.

Ecco un'altra questione che tocca molto da vicino l'educazione morale, benchè non s'identifichi con essa in generale nè con alcuno dei suoi grandi problemi particolari; ma che si riallaccia molto intimamente all'educazione intellettuale ed alla formazione professionale. *Bellezza, estetica e arte* è un trinomio che appare sovente nel campo dell'educazione, con valore, portata e funzioni diverse.

Dei termini di questo trinomio il più conosciuto e trattato in campo pedagogico è quello dell'*estetica* colla relativa educazione. L'educazione estetica però non ha ancora raggiunto nella pedagogia il suo posto a fianco degli altri settori in cui si suole distinguere l'opera educativa.

Pochi sono i pedagogisti che se ne occupano debitamente e quando lo fanno, in generale, non ne precisano sempre i suoi termini e l'importanza pedagogica. Noi non intendiamo per ora dare a questo studio tutta l'estensione che potrebbe avere; perciò in questo breve articolo cercheremo prima di tutto di chiarire il concetto e la posizione dei tre termini suaccennati, poi vedremo in che cosa consista la relativa educazione.

§ 1° — *Nozioni e precisazioni.*

240. — Il concetto di bello e di bellezza. A base del problema estetico e della sua relativa formazione si suole mettere *il bello* o la bellezza.

a) Cerchiamo dunque anzitutto di stabilire il *concetto di bello* per poter determinare il rapporto che esso ha cogli altri due termini, estetica ed arte. Il concetto di bello ancor oggi oscilla tra le tue teorie: il bello come elemento *oggettivo* ed il bello come elemento *soggettivo*.

Per alcuni infatti il bello è una delle qualità trascendentali dell'essere, simile all'*uno*, al *vero*, ed al *buono*, è una realtà oggettiva, un aspetto dell'essere come tale, e così sfugge ad ogni categoria e distinzione. Per altri invece è un *proprium* di *alcuni esseri* in particolare, di quelli cioè che realizzano determinate condizioni e qualità. Della prima opinione sono molti degli antichi filosofi e molti dei moderni: « Il bello, dice il Maritain, appartiene all'ordine dei trascendentali, cioè all'ordine di quei concetti che sorpassano ogni limite e distinzione di genere e di categorie... ». (12) E questo sembra essere il pensiero di S. Tommaso e di Sant'Agostino: il primo lo identifica col vero e col buono che, come si sa, si equivalgono: « *Pulchrum est idem bonum sola ratione differens* » (13) e Sant'Agostino definisce il bello: « *Splendor ordinis* » lo splendore dell'ordine regnante nelle cose. (14)

Altri dopo Cartesio, Kant, e molti fra i contemporanei, fanno del bello un fatto soggettivo, un'attività, una creazione dello spirito umano. È questa un'opinione molto diffusa in filosofia come in psicologia.

Noi non intendiamo assolutamente discutere nè fare una rassegna storico-filosofica di tale questione; tanto più che per l'aspetto pedagogico il problema non ha molto da cambiare se alla sua base stia un elemento oggettivo, *proprium* o *trascendentale*, ovvero un elemento soggettivo, cioè una di quelle primarie e radicali operazioni dello spirito di fronte alla realtà oggettiva dalla quale viene impressionato. Volendo però prendere una posizione definita e chiara noi non esitiamo a fondare

---

(12) J. MARITAIN, *Art et Scolastique*, Edit. Louis Rouart, Paris, 1927, pag. 47.

(13) *S. Th.* I^{a}-II^{ae}, q. 27, a. 1, ad 3.

(14) « Pulchrum est splendor ordinis » (S. AGOSTINO, *De Vera Religione*, Cap. 41).

le nostre osservazioni pedagogiche piuttosto su di una concezione del bello come elemento oggettivo esistente in tutte le cose, come l'unità, la verità, la bontà, un trascendentale.

b) Definizione, costitutivi e manifestazioni del bello. Tra le varie definizioni che si sogliono dare del bello predomina quella di S. Tommaso: « *Pulcrum est quod visum placet* » oppure: « *Res quae cognita placet* », (15) la cosa che vista, conosciuta piace. È così, come si vede una definizione oggettiva, perchè include nel bello la stessa cosa bella, la quale desta piacere e non la limita al solo piacere da essa destato. La definizione include però anche uno stato d'animo, una modificazione prodottasi nel soggetto; altri direbbero un'attività soggettiva. Forse questo concorso dei due elementi, l'oggettivo ed il soggettivo, è la causa dell'interminabile discussione tra i sostenitori del bello oggettivo e i fautori del bello soggettivo.

La definizione di Sant'Agostino « *Splendor ordinis* », come quella di Platone « *Splendor veri* », convergono nello stesso dualismo, nella stessa duplicità di elementi: uno oggettivo, l'ordine intimo esistente nelle cose; l'altro, in certo modo soggettivo, lo splendore contemplato, goduto dal soggetto che osserva.

Nell'uno come nell'altro caso, sia cioè che si tratti di bello oggettivo ovvero di bello soggettivo, gli elementi costitutivi che lo avvicinano al problema pedagogico sono indicati da questo passo luminoso di S. Tommaso: *Ad pulcritudinem tria requiruntur: primo quidem integritas... et debita proportio... et quidem claritas.* (16)

L'*integrità*, la *proporzione* e lo *splendore o chiarezza* sono gli elementi costitutivi, le qualità formali del bello. Si noti l'armonia di questi elementi, la profonda inserzione nelle radici dell'essere: l'integrità attinge l'unità sostanziale come compiutezza dell'essere che solo allora sarà *uno* quando raggiungerà il suo quantitativo essenziale di unità; se ne viene a mancare una minima parte, una frazione, non è più uno, quanto all'essenza del suo genere o della sua specie; la *proporzione* tocca pure le profondità dell'essere perchè esprime l'ordine intimo e radicale delle parti disposte armonicamente le une colle altre, il che, per definizione, è il costitutivo essenziale dell'ordine; lo *splendore* poi o la chiarezza è piuttosto l'appariscenza e la delimitazione che l'integrità e la proporzione fan risultare necessariamente nelle cose, il che equivale a dire che una cosa non è chiara, ma confusa, è oscura quando appunto non

---

(15) *S. Th., loc. cit.*, I^{a}-II^{ae}, q. 27, a. 7, ad 3: Cfr. anche I^{a}, q. 39, a. 8, in c; II^{a}-II^{ae}, q. 180, a. 2; II^{ae}, q. 145, a. 2.

(16) *S. Th.*, I^{a}, q. 39, a. 8, in c.

si distinguono gli elementi, i contorni, i limiti proporzionati in rapporto alle parti ed in rapporto all'ambiente.

Queste qualità essenziali, fondamentali del bello destano nel soggetto un *piacere,* un gusto e lo destano solo a condizione che siano percepite, « *visa, cognita* ». Qui sta un altro aspetto del bello che ha dato appiglio a molte discussioni ed a molte osservazioni e che è insieme la chiave di soluzione di molte difficoltà. Il bello anche se trascendentale non è un trascendentale assoluto. Si direbbe che ha bisogno di essere prima *conosciuto, sentito.* « ... *Pulcrum est posterius bono* ». (17) La conoscibilità dell'essere (*cognitum*), la sua visibilità (*visum*) devono precedere la percezione della sua bellezza e stabiliscono perciò una dipendenza essenziale, almeno in ordine di esistenza, da un'attività precedente e perciò anteriore, che è la percezione sensitiva (*visa*) o l'intellettiva (*cognita*).

Anche qui non vogliamo nè possiamo discutere i concetti, ma si noti l'aspetto ominentemente pedagogico della questione e dell'osservazione. Tutta l'educazione alla bellezza dipenderà da quella della percezione o conoscenza dell'oggetto o degli oggetti.

In tal modo si scioglie facilmente l'obbiezione seguente: Se il bello fosse trascendentale, tutte le cose dovrebbero dirsi belle, il che invece non accade. Allora, rispondiamo, la conoscenza, percezione intellettiva o sensitiva che di esse si ha, non è profonda, non è completa, non è sufficiente per fare apparire lo splendore, l'integrità e la proporzione che si trovano nelle cose. Bisogna stabilire una chiara distinzione tra una bellezza che diremo superficiale ed una bellezza profonda; tra una bellezza *fenomenica* e una bellezza *noumenica;* o, con S. Tommaso, tra una bellezza *formale* ed una bellezza *effettiva.* La prima, vista facilmente da molti; la seconda, percepita soltanto da alcuni.

c) L'impressione di bellezza nel soggetto. La reazione che la bellezza produce nel soggetto o per un aspetto oggettivo proprio dell'essere o per effetto soggettivo di un'attività primaria creatrice, imposta il problema del bello nell'attività conoscitiva e nell'attività affettiva emozionale del soggetto. Così l'impressione del bello viene attribuita alle potenze conoscitive, ai sensi esterni ed interni, all'intelletto ed alle facoltà o potenze emotive del sentimento o affettività umana. Si rivela sufficientemente l'indeterminazione che si nasconde sotto quest'espressione: nè la psicologia, infatti, nè la filosofia sono venute ancora ad una chiarificazione intorno alla sede del sentimento. Noi consideriamo come sentimento questa reazione del bello nel soggetto.

Comunque sia, siamo certi però che le potenze o facoltà conoscitive

(17) *S. Th., De Pulchro et Bono,* Ediz. Marietti, pag. 29.

sono impegnate primariamente nel problema del bello. La formazione educativa dunque non si potrà mai realizzare senza fare assegnamento su queste facoltà. Quanto alla seconda parte, la questione dell'attività affettiva, da cui la bellezza sembra non possa prescindere, s'imbatte nel problema del sentimento in generale e ne ha la medesima soluzione. In mancanza di una potenza o facoltà speciale e non volendo attribuirlo all'insieme o ad una o più delle altre potenze già conosciute, resta l'ipotesi di fare del sentimento uno stato psichico risultante nel soggetto dall'azione piena delle altre potenze in rapporto a esso stesso.

Non vogliamo rinnovare tale questione, ma intendiamo mettere in rilievo, con preoccupazione pedagogica, i fattori coi quali l'educatore o il pedagogista dovrà trattare quando si accingerà all'educazione del sentimento del bello o del sentimento estetico, come si suol dire.

Passiamo così senz'altro ad analizzare l'altro termine del nostro trinomio iniziale: l'estetica.

241. — Il concetto di estetica e di sentimento estetico. La nozione di estetica è anch'essa una di quelle contro cui cospirano le accezioni più diverse. Lasciando da parte sfumature personali non confacenti al caso nostro, ricordiamo due sensi più comuni e che più interessano la nostra visione pedagogica.

a) Fra i sensi diversi della parola « estetica » si nota il senso largo, più vicino e più conforme all'etimologia (« estetica » viene da *ἀισθάνομαι* = sentire), il quale indicherebbe tutti i sentimenti, tutta l'attività affettiva dell'uomo, cioè l'attività che abbiamo contraddistinto dalla conoscitiva e dall'appetitiva. L'estetica così non si riferirebbe solo al sentimento del bello, ma anche agli altri sentimenti tutti, quali il piacere, la gioia, la tristezza.

In un senso più ristretto estetica significa soltanto il sentimento del bello e sentimento estetico sarebbe solamente la reazione che la percezione del bello produce nel soggetto.

Da questo senso, più ristretto, sgorga un senso particolare, molto usato, che indica l'estetica come la scienza o l'arte del bello, ed *esteta* sarebbe l'artista o lo scienziato che conosce i princìpi, le regole della bellezza o che ha sensibilità per coglierla, per valutarla, per giudicarla.

In questa trattazione, avendo già studiato l'attività emotiva affettiva in generale, riserviamo all'estetica il campo speciale del sentimento del

bello, della bellezza come attività umana particolare e non solo come scienza o arte della bellezza.

b) L'estensione e l'oggetto del sentimento estetico in questo senso stretto sarebbe dunque la reazione psichica di fronte all'oggetto bello od alla bellezza scoperta nell'oggetto. Ora siccome per costituire la bellezza abbiamo rilevato per definizione due elementi, due fasi, due attività psichiche differenti, *la conoscenza* e *il piacere* « *quae cognita placet* », così, analizzando il problema estetico, noi, con preoccupazione pedagogica, lo impostiamo inizialmente nel campo dell'attività conoscitiva e in un secondo tempo nell'attività emotiva.

Con l'attività conoscitiva, senza fare per ora alcuna distinzione, intendiamo abbracciare tutto il campo della conoscenza sia sensitiva che intellettiva in tutte le sue fasi e con tutti i suoi fattori e potenze. Nel campo dell'attività emotiva vogliamo pure tener conto delle sensazioni più elementari e delle condizioni più complesse e complete, già coscienti e libere, dello psichismo superiore.

Intendiamo inoltre mettere questo sentimento estetico in stretto rapporto colla moralità pur riconoscendo che il bello o la bellezza ha le sue esigenze che si possono considerare amorali, ma ricordando allo stesso tempo che si tratta di sentimento umano, esso perciò non può sfuggire all'eticità propria degli atti umani. Inoltre facendo uno studio di indole pedagogica, non possiamo disgiungere il problema dal quadro di tutta la vita dell'educando, dove domina sovrana la moralità e perciò dove anche l'arte dev'essere sempre morale o moralizzata.

c) Tale essendo l'estensione del problema estetico, si vedono facilmente non solo quali sono le potenze o fattori psichici che vi sono impegnati, ma anche quali possono essere i punti di riferimento per un'efficace visione pedagogica e formazione estetica. Nel problema estetico non è tanto in gioco l'aspetto oggettivo della questione, ma piuttosto quello soggettivo. Si tratta dunque di chiamare a raccolta per un trattamento pedagogico tutti i fattori costitutivi dell'emozione estetica.

Bisogna però fare una chiara distinzione che già più di una volta affiorò alla superficie di questo problema ma che noi apposta abbiamo differito. È la distinzione tra il bello naturale ed il bello artistico.

Il bello *naturale* è il bello contemplato (visto o conosciuto) nelle cose della natura. Abbiamo detto che queste sono o possono essere tutte cose belle, in conseguenza della concezione del bello come trascendentale, inerente all'essere. Tutto ciò che realmente è, è bello per natura *ipso facto*, come è vero e come è buono. Dio che ha fatto le cose, le ha fatte buone e non poteva essere altrimenti. *Viditque Deus cuncta quae fecerat;*

et erant valde bona, e perciò anche belle perchè bello e buono si equivalgono. (18) Abbiamo già detto che molte cose non ci appaiono belle perchè non siamo capaci di vederle come sono, nella profondità immensa dell'essere e dell'ordine intimo in esse rifulgente. In questa scoperta, in questa costatazione, sono impegnate tutte le potenze conoscitive dell'uomo, è impegnato tutto l'uomo, ma come contemplatore, non come autore, come scopritore, non come creatore.

V'è invece un bello artistico, fattura, creazione dell'uomo. Quando questi in un momento di pienezza di emozione creatrice concepisce ed in qualche maniera esprime esternamente il suo pensiero, l'immagine che gli brillò nella mente, e la incarna nella parola, nella tela, nel marmo, allora, se si realizzano i canoni supremi della bellezza, siamo dinanzi ad una creazione, che sveglia, che suscita, che produce il sentimento estetico. È la nascita dell'opera artistica, è la genesi dell'*arte*. (19)

---

(18) *Gen.*, I, 31. E questo si deve dire di tutte le opere *naturali*, fatte cioè da Dio autore della natura. Molto bene ha scritto a questo proposito il Padre Longhaye S. J.: « Dio non si contraddice: ciò che Egli aveva fatto ed era buono e bello da vedersi non poteva essere funesto all'anima. Il bello fisico ed il bello morale andavano d'accordo. Fu il peccato che ruppe quest'armonia. D'allora in poi certe cose che uscirono belle dalle mani del Creatore non possono più essere contemplate senza pericolo per la coscienza. Non hanno esse cambiato natura, o perduto la loro primitiva bellezza; fu l'anima dell'uomo che cambiò e cambiò anche i suoi rapporti con le cose naturali » (P. LONGHAYE S. J., *Traité de philosophie*, Théorie des belles lettres etc. pag. 76).

(19) Riguardo ai rapporti dell'*arte* con la *morale* molto vi è da distinguere e da osservare. S. Tommaso chiama ripetutamente l'attenzione su ciò che possiamo chiamare perfezione *fisica* e perfezione *morale;* l'aspetto *soggettivo* dell'opera dell'arte. Vi è dunque un bello *fisico* che non è *buono moralmente*. È S. Tommaso che lo osserva esplicitamente: « Videmus quod aliqua imago dicitur esse pulchra si perfecte representet rem, quamvis turpem ». (*S. Th.*, I[a] q. 39, a. 8). E spiega che l'arte è un abito operativo il quale concorda con l'abito speculativo in ciò che ad esso importa solo « qualiter se habeat res quam considerat, non autem qualiter se habeat appetitus humanus ad illam » (Cfr. I[a]-II[ae] q. 57, a. 3, in c.).

Ed a proposito la « Civiltà Cattolica » (n° 2209, 4 Luglio 1942) pag. 26: « L'arte non è altro che il retto modo di compiere un'opera, la cui perfezione non ha nulla a vedere con l'*appetitus humanus*, ma essa consiste solo in ciò che l'opera sia ben fatta. Non riguarda la volontà con cui l'opera è fatta, ma la qualità dell'opera fatta ».

Questo per il concetto puro di *arte*. Ma in educazione *come nella vita*, l'opera d'arte è sempre impegnata, compromessa con la morale, che essa deve *anche* e *sempre* rispettare.

242. — L'arte come creazione ed espressione di bellezza. Siamo arrivati così al terzo ed ultimo termine del nostro trinomio: l'*arte*. È questa il fondamento e l'oggetto di un grande problema educativo professionale, il problema dell'arte. Esso interferisce, come si vede, col problema estetico, coll'emozione estetica, ma si estende anche oltre ai confini dell'estetica e della bellezza, tanto in educazione come nella vita.

Conviene dunque, anche per questo motivo, far le dovute chiarificazioni e stabilire il debito rapporto.

a) Anzitutto diamo la definizione: Arte è una forma di attività regolata dalla ragione e tendente ad un fine. *Recta ratio factibilium* la definì S. Tommaso, (20) il dettame della retta ragione nelle cose che si fanno.

In senso largo arte è qualunque operazione dell'uomo applicato alla produzione di qualche cosa. Ma in senso stretto arte è la produzione fatta secondo retta ragione, cioè fatta bene, nel miglior modo, tale da svegliare nell'osservatore e prima ancora nello stesso autore un'emozione estetica di piacere, di riposo. E in questo senso l'arte partecipa della natura del bello.

Dell'arte si son date ed immaginate molte definizioni rispondenti ai vari concetti che si hanno dell'attività dell'uomo e dei suoi rapporti col mondo, colla materia e coi suoi simili. Il concetto di arte è uno di quei concetti che variano col variare dei sistemi filosofici. Non è assolutamente nostro intento andare dietro a questi dibattiti: notiamo appena due aspetti più importanti e più decisivi per la distinzione e la debita comprensione del problema dell'arte.

Ricordiamo la distinzione di arte come *creazione* e di arte come *imitazione*. La prima, l'arte creatrice, spicca e viene valutata per il suo *contenuto*, l'altra, l'arte imitatrice, vale per la sua forma; la prima viene detta arte *immanente*, l'altra arte *trascendente*. (21)

Lasciando però altre denominazioni che poco interessano dal punto di vista pedagogico, conserviamo la distinzione di arte *creatrice* ed arte

---

(20) *S. Th.* I^{a}, q. 22, a. 2, in c.; I^{a}-II^{ae}, q. 57, a. 3 e 4, in c.; q. 23, a. 1, in c.; II^{a}-II^{ae}, q. 47, a. 5, in c.

(21) Cfr. per es., tra i moderni, FLORES D'ARCAIS, *Il problema dell'arte*, Rondinella, Napoli, 1936, cap. I.

imitatrice perchè offre esigenze diverse alla preoccupazione educativa, come si vedrà in seguito.

b) Altra distinzione è quella di arti *meccaniche* o servili e di arti *belle* o *liberali*. Non convengono gli autori sulla netta distinzione di queste due classi di arti, o meglio ancora sul criterio di distinzione. S. Tommaso (22) dice che le arti liberali hanno per oggetto un'opera di ragione (*opus rationis*); le arti servili invece un'opera materiale (*opus corporis*). In generale si ritiene che le arti servili hanno per scopo primario l'utilità, l'uso per la vita, mentre le arti liberali hanno piuttosto una finalità morale, emotiva, fonte di godimento dello spirito.

È chiaro quindi che gli aspetti estetici, i profondi aspetti della bellezza si trovano specialmente nelle arti dette belle per antonomasia, suscitatrici di emozioni estetiche, appunto perchè sono anch'esse frutto di una forte emozione creatrice che pervase e dominò e spinse l'artista a produrre l'opera artistica.

Non si può però negare del tutto alle arti servili qualsiasi aspetto di bellezza: sebbene ciò non rientri nel loro scopo perchè i connotati della bellezza o non sono ricercati, o, se sono ricercati, si trovano confusi e quasi indistinti in mezzo agli altri aspetti utilitari e pratici più appariscenti e più interessanti.

c) L'arte, normativa di bellezza, è un altro aspetto del problema che veniamo svolgendo. Infatti abbiamo notato per definizione che l'arte è appunto la retta ragione del fare, *recta ratio factibilium*. L'arte diventa dunque in questo senso stretto e rigoroso, non già il fare, che può essere più o meno adatto, retto, perfetto, ma il modo di fare, la maniera giusta, conveniente, perfetta di fare ciò che si deve fare. Si tratta delle regole, delle norme: dei precetti che la ragione ha trovato, ha saputo cogliere dall'esperienza stessa delle cose. In questo senso l'arte si confonde con il significato che prende talvolta l'estetica cioè di teoria del bello.

Non vogliamo con ciò ridurre l'arte ad un rigido schema di regole e di precetti; non vogliamo per nulla uccidere con la retorica, l'ispirazione, la *verve*, il *pathos* artistico che spinge alla creazione dei veri capolavori. Sentiamo anche la necessità che l'artista abbia spazio, libertà di azione e di movimenti; conosciamo la reazione venuta in questi ultimi tempi contro gli schematisti, contro tutti i rigorismi di regole e di precetti; reazione esagerata come sogliono essere tutte le reazioni: la cosiddetta *arte nuova*, novecento, il *futurismo* letterario, il *cubismo* in architettura, lo *jazzband* nella musica...

Ciononostante continuiamo a credere alla necessità e perciò al valore

(22) *S. Th.*, I^{a}-II^{ae}, q. 57, a. 3, ad 3.

delle regole nell'arte e per questa in generale, come per il sentimento estetico e per la creazione del bello artistico, crediamo alla necessità ed all'efficacia dell'educazione.

§ 2° — *L'educazione estetica.*

243. — Mete dell'educazione estetica. Per meglio valutare e rettamente indirizzare l'azione educativa conviene prima di tutto ricordare e insieme mettere dinanzi agli occhi le mete da raggiungere coll'educazione estetica, ossia con lo sviluppo della sensibilità estetica dell'educando. A questo scopo fissiamo i nostri sguardi sui punti di arrivo e di riferimento del problema in questione.

a) Il primo punto di riferimento è senza dubbio il *contatto del soggetto colla bellezza*, nel momento in cui egli la coglie nelle cose mediante *una rappresentazione soggettiva* del bello. Per questo abbiamo nel paragrafo precedente cercato di chiarire la nozione del bello. Niente si desidera se prima in certo modo non si conosce; tanto meno si potrà attuare una vera ed efficace formazione o dare una capacità di acquisto di una cosa quando questa non si conosce bene. Ora l'educazione estetica tende primariamente a preparare l'educando alla conquista del bello, deve dunque dare o aumentare la capacità di coglierlo e di conoscerlo appieno.

Ma se il bello è oggettivo, se più ancora è trascendentale, questa capacità almeno radicalmente già si trova nel soggetto educando: fa parte di quel corredo iniziale di valori umani che sono propri della sua essenza di uomo. È come la capacità di conoscere il bene, il vero e l'essere. Da essa sgorgano spontaneamente nel primo contatto con le realtà quelle nozioni prime, quelle *rationes seminales* di cui parla S. Tommaso (23) e da cui provengono poi i concetti. Siccome però questo

(23) Vale la pena trascrivere il luminoso passo tomistico che tante discussioni può suscitare intorno all'origine delle nostre idee: « Praexistunt in nobis quaedam scientiarum semina, scilicet primae conceptiones intellectus quae statim lumine intellectus agentis cognoscuntur per species a sensibus abstractas, sive sint complexa ut dignitates (primi principii) sive sint incomplexa (concetti primi) sicut *ratio entis* et *unius* et *huiusmodi* (nozione di bene, di vero, di bello) quas statim intellectus apprehendit. Ex istis autem principiis universalibus omnia principia sequuntur, sicut ex quibusdam rationibus seminalibus » (*S. Th., De Veritate*, XI, 1).

corredo iniziale bisogna che sia sviluppato, e di fatto lo sviluppiamo coll'educazione intellettuale, così coll'educazione estetica si forma e si svolge la nozione di bello che già inizialmente si era formata nell'intelletto. E questo si fa appunto chiarificando, distinguendo, fissando e delimitando la nozione di bellezza; distinguendola dalla bontà e dalla verità, mostrando quello che essa ha di proprio, benchè sia equivalente agli altri trascendentali poichè *bonum, verum et pulcrum convertuntur.*

Sviluppare ed aumentare quindi nell'educando la capacità rappresentativa e apprensiva del bello oggettivo è la prima mèta da raggiungersi coll'educazione estetica.

b) La seconda mèta s'imposta già nella reazione che il bello appreso, veduto, conosciuto, desta nel soggetto. È l'aumento della capacità di *sentimento estetico.* Il bello colto nelle cose produce un piacere, un gusto. *Res quae cognita placet.* Bisogna facilitare lo sbocciare di questo godimento che non è solo sensazione, ma è vera emozione, diletto spirituale. È anche comprensione profonda dei costitutivi della bellezza stessa. E poichè questa, come abbiamo visto, è prodotta dai tre fattori: integrità, proporzione e chiarezza, si vede subito che aumentare e facilitare l'apprendimento di questi elementi nella cosa contemplata, è allo stesso tempo facilitare e aumentare la capacità di sentimento estetico. Tutto questo si intende in rapporto alla *contemplazione* del bello sia naturale, sia artistico.

c) Per la *produzione* del bello artistico, che costituisce l'oggetto delle *arti belle,* la mèta da raggiungere è evidentemente la capacità di concepirlo e di tradurlo nella materia adatta. Ora questa mèta ha due tappe distinte, ugualmente importanti e decisive: il momento dell'ispirazione creatrice ed il momento della produzione o dell'espressione esterna. L'una e l'altra costituiscono punti di riferimento dell'educazione estetica. Si educa così l'artista.

d) Si forma ugualmente l'*esteta* quando si aumenta in qualcuno la capacità di cogliere il bello naturale o artistico e insieme a valutarlo e giudicarlo. È questa, dice S. Tommaso, la perfezione dell'arte. (24) Per questa valutazione, per questo giudizio di valore dell'opera altrui bisogna che si abbiano dei criteri fissi, dei canoni d'arte supremi ed imprescindibili. Ora questi canoni, questi criteri sono fondati sugli stessi costitutivi della bellezza, sulle esigenze ed i criteri dell'integrità, della proporzione e dello splendore.

Si tratta però, nel caso dell'esteta, non solo di una reazione psichica spontanea, ma di un giudizio riflesso, che non esclude quella, ma la ritiene

(24) *S. Th.*, II^{a}-II^{ae}, q. 47, a. 8, in c.

insufficiente. Tale giudizio quindi richiede riflessione e ponderazione e si forma in base ai criteri indicati che l'esteta deve conoscere e studiare per servirsene come di pietra di paragone. Questa conoscenza, questo studio è quello che offre e dà l'educazione estetica.

244. — Mezzi e procedimenti di educazione estetica. Essendo queste le mete da raggiungere cerchiamo ora i principali procedimenti e mezzi educativi.

a) Per sviluppare la capacità di apprendimento del bello nelle cose è necessario, attenendoci alla definizione ricordata, aumentare la capacità delle facoltà scopritrici del bello. Esse sono i *sensi* e l'*intelletto.* Tra i sensi quelli che più contano sotto quest'aspetto sono la *vista* e l'*udito* e tra i sensi interni certamente tiene il primo posto *l'immaginazione.* Per quanto riguarda i sensi esterni S. Tommaso porta queste due ragioni: « *Quia maxime cognoscitivi sunt,* sono cioè più atti a conoscere; *quia sunt similes pulchris in proportione debita,* per una certa somiglianza di proporzione che hanno con le cose belle. (25) Quanto all'immaginazione non vi è nessun dubbio ch'essa abbia una parte rilevante nella scoperta del bello. Il Rayneri la dice addirittura « la facoltà inventiva e rappresentatrice del bello ». (26) Anche senza arrivare a questa esclusività per l'immaginazione, tuttavia le riconosciamo facilmente la funzione di indagatrice e scopritrice degli aspetti latenti delle cose. Essa può supplire persino, e non sempre rettamente, all'integrità delle parti, alla proporzione, allo splendore dell'ordine.

A questi sensi esterni ed interni dobbiamo certamente aggiungere la facoltà spirituale conoscitiva cioè l'*intelletto* nelle sue *funzioni* di intelligenza, di ragione, di coscienza, di memoria e nei suoi *atti:* la percezione, il giudizio ed il ragionamento.

Quanto ai mezzi di formazione e di potenziamento di queste facoltà, sia sensibili che spirituali, crediamo che non sia necessario indicarli qui, avendo ciò fatto debitamente nella parte dell'educazione intellettiva o delle potenze conoscitive dell'uomo. Crediamo che per l'apprendimento delle bellezze non vi sia da segnalare alcun aspetto particolare.

b) Merita invece cura speciale il *sentimento estetico.* Bisogna, come dicemmo, sviluppare la capacità di sentimento estetico e facilitare la

(25) *S. Th.*, I^{a}-II^{ae}, q. 27, a. 1, ad 3.

(26) A. RAYNERI, *Della Pedagogica,* Lib. III, cap. unico, 1, Ediz. cit.

sua formazione e conservazione con tutti i mezzi opportuni. Il citato Rayneri fa assegnamento quasi esclusivo sull'immaginazione per suscitare e sostenere questo sentimento e si appella agli intimi rapporti che l'immaginativa ha colla formazione e col mantenimento e sviluppo dei sentimenti fra i quali si annovera il sentimento estetico. Tale opinione, è in armonia coi migliori ritrovati della psicologia moderna, la quale dimostra appunto come l'immaginazione sia la molla più potente per suscitare e per sviluppare i sentimenti.

Oltre a questo lavorio interno dell'immaginazione non deve però mancare quello esterno di rifornimento e di esercizio della sensibilità estetica. Esso consiste nel mettere il soggetto a contatto frequente con oggetti che siano evidentemente e profondamente belli, quali i veri capolavori dell'arte e gli impareggiabili capolavori della natura, o, meglio del divino suo Fattore. La contemplazione riflessa ripetuta e prolungata di questi indiscussi esemplari di bellezze naturali o artistiche, sarà certamente una sorgente da cui zampillerà il magico fluido del sentimento estetico.

c) Per l'educazione dell'*artista* — in quanto questi è educabile, perchè il vero artista nasce e non è solo prodotto di formazione — ci rimettiamo prima di tutto ai mezzi di educazione estetica già indicati; poi, ed in modo speciale, com'è ovvio, al non breve e semplice curricolo della *formazione professionale,* in scuole apposite, dove si lavori sotto la guida di buoni maestri ed artisti.

Sarebbe lungo voler esporre un programma di educazione professionale artistica, anche solo delle arti belle, come la pittura, la scultura, l'architettura, la poesia, la musica.

Ciò importerebbe un lungo studio su ciascun'arte in particolare e sulla didattica propria di ciascuna di esse. Rimandiamo i lettori agli appositi manuali ed alla scuola dei maestri che sanno creare e insegnare. L'apprendimento e l'esercizio delle arti anche solo delle arti belle costituiscono un ramo non trascurabile delle attività umane più ricercate e perciò più coltivate in ogni tempo ed in ogni luogo civilizzato. Le arti hanno attinenza con le diverse attitudini e vocazioni personali ed offrono anch'esse non indifferente contributo alla soluzione del problema della vita e della posizione sociale. La galleria degli artisti e la loro « scuola » costituiscono uno dei titoli più pregevoli e più eloquenti del valore culturale di un'epoca e di un popolo.

245. — Il bello, l'estetica, l'arte, l'educazione e la vita. Perchè meglio appaia la posizione e la portata del problema estetico trattato pedagogicamente reputiamo conveniente av-

vicinare in un'ultima sintesi questi concetti che già son stati qua e là messi insieme in queste brevi annotazioni.

a) I cinque aspetti trascendentali dell'essere ci appaiono simili ad altrettanti capolinea dell'attività umana e sono allo stesso tempo elementi costitutivi della nostra vita. Vogliamo dire che noi viviamo, ci moviamo e siamo noi stessi nell'alone dei trascendentali, cioè nella realizzazione del concetto dell'*essere*, dell'*unità* personale, della *verità*, della *bontà*, della *bellezza*. L'idea archetipa di Dio Creatore viene attuata nell'uomo che da Lui riceve l'essere fisico e con questo la capacità di cogliere per mezzo delle potenze la verità, la bontà, la bellezza; poi viene l'*educazione* che aiuta, perfeziona queste potenze. Così la natura dell'uomo giunge alla sua pienezza, allo *statum perfectum hominis*, come dice S. Tommaso, (27) sviluppando la vita umana, fisica, conoscitiva, volitivo-morale, estetica.

È in questo senso che noi adesso ordiniamo questi concetti di bello, di estetica, di arte, di educazione e di vita. Il *bello* è uno dei capolinea; poi vengono, nel soggetto, l'*estetica* e l'*arte* che sono gli elementi soggettivi radicali; poi viene l'*educazione* che ne è il perfezionamento e il potenziamento; finalmente la *vita*, illuminata dallo splendore della bellezza.

Tutto ciò fa spiccare la funzione del bello nella vita e la sua grande nobiltà; la legittimità, la necessità e i pregi dell'educazione estetica e l'interesse pedagogico di questo problema.

b) Conviene mettere in rilievo il rapporto dell'attività estetica umana colle altre attività per farne meglio emergere l'importanza, la necessità ed allo stesso tempo l'intima comunanza di azione, quindi di educazione, e la reciprocità degli influssi e degli effetti.

Infatti, come più sopra abbiamo notato, sono quasi comuni le basi oggettive per tutti i settori dell'educazione la quale si fonda sugli elementi od aspetti trascendentali dell'essere: così l'educazione *fisica* ha per fondamento lo stesso *essere* fisico, l'educazione *intellettuale* la capacità di conoscere il *vero*, l'educazione *morale* quella di tendere al *bene*, l'educazione *estetica* quella di cogliere il *bello* e finalmente l'educazione *sociale* sviluppa nell'uomo la sua *unità* personale in rapporto alla società.

Il processo educativo poi è sempre reciproco e quasi comune a tutti i settori dell'educazione. Per quanto spetta all'educazione estetica abbiamo già visto come essa si innesta nell'educazione intellettuale ed in quella

---

(27) *S. Th., Suppl.* III, q. 41, a. 1, in c.

morale del sentimento. I mezzi poi sono comuni e si distinguono piuttosto per il contenuto oggettivo e per la speciale finalità a cui sono destinati.

D'altra parte i fini ultimi di tutti i settori convergono allo sviluppo e perfezionamento della *persona umana*. In questo senso l'educazione estetica ha una missione particolarmente nobile, complessa, totale. Il sentimento, qualunque sia per essere la spiegazione teorica della sua origine e della sua natura, resterà sempre un'attività densa di vibrazioni e con riflessi in tutta la vita umana e perciò la sua educazione rappresenterà sempre un potente fattore di umanesimo e di umanesimo integrale, secondo la natura e secondo la Grazia.

c) Le finalità dell'educazione estetica attingono così le stesse finalità della vita umana, non solo come termine ma anche come via. Come via sgombra, purifica e raffina lo spirito del giovane, acuisce la sua sensibilità morale e lo prepara anche a meglio sentire gli influssi della verità e del bene: aumentando nell'animo la possibilità di percezione dell'integrità, della proporzione e dello splendore delle cose, l'educazione estetica aumenta allo stesso tempo la capacità di sentire, di desiderare e di cercare questa stessa integrità, questa proporzione e questa chiarezza nelle proprie cose, nelle proprie azioni e nella propria vita; ciò è anche il termine della moralità come verità e come bontà.

Come termine o mèta l'educazione estetica, una volta raggiunto il suo ideale e formato l'esteta, irradia lo splendore, che è appunto la qualità ultima e formale della bellezza, anche sugli altri settori della vita, come quello della verità e quello della bontà. È innegabile ed è cosa constatabile anche empiricamente nella vita sociale, che gli artisti, gli esteti, se non sono traviati da un ideale falso di bellezza contrario alla morale — e diciamo falso in rapporto con l'eticità che l'uomo pone in tutte le cose che tocca e di cui si appropria — sono gli esseri più sensibili anche agli influssi della verità e della bontà.

Così l'arte, la vera arte umana, può dirsi a ragione una retta maniera di vivere, non tanto per quello che essa ha di suo, ma per quello che prende dai vari valori della vita che sono quelli essenzialmente legati al fine, come la verità ed il bene, e perciò è molto atta a portare all'ultimo vero fine, alla Verità, Bontà e Bellezza increata, a Dio da cui proviene ogni bellezza e di cui ogni arte è nipote, come dice il Poeta.

Per tutti questi titoli l'educazione estetica merita di essere più coltivata in sede propria e di venir messa nel dovuto onore dai pedagogisti e dagli educatori, i quali saranno da essa ripagati con larghezza e generosità.

246. — Bibliografia.

BUSTICO — *Il sentimento estetico e l'arte nell'infanzia* - In « Rivista di Psicologia », I, 1905, Pag. 197.

CALABRESI — *Ricerche di estetica sperimentale* - Contributi sperimentali allo studio del senso estetico, In « Rivista di Psicologia », XXIX e XXX, 1934.

FLORES D'ARCAIS — *Il problema dell'arte* - Rondinella, Napoli, 1936.

GALLI ETTORE — *L'estetica ed i suoi problemi* - Rondinella, Napoli, 1936.

GUICCIARDI - *Il contrasto estetico* - In « Rivista di Psicologia », 1905, pagg. 7-8.

LECLERC — *La génèse de l'émotion esthétique* - In « Archive de Psychologie », Tom. 4, pagg. 155-205.

MARITAIN J. — *Art et Scolastique* - Ronart et Fils Edit., Paris.

MENENDEZ PELAYO — *Historia de las ideas esteticas* - Madrid.

MILLOT ALBERT — *Psychologie et Education* - Essais et Conférences, Cap. XV, Lib. J. Vrin, Paris, 1931.

NAVILLE A. — *Linéaments de psychologie esthétique* - Archive de Psychologie, Tome II, 1903, Marzo.

STEFANINI LUIGI — *Problemi attuali dell'arte* - Padova, C. E. D. A. M., 1939.

ALLIEVO GIUS. — *Studi pedagogici* - Cap. II: Educazione Estetica, Torino, 1893.

CAGNIS DI CASTELLAMONTE — *Il sentimento estetico nella filosofia e nella educazione* - In « Rivista di Psicologia », Anno V, pag. 528.

COLOZZA G. A. — *Lo sforzo per l'arte e per l'educazione estetica* - Paravia, 1925.

FENU EDOARDO — *L'arte come Personalità* - Ist. prop. Libr., Milano, 1941.

GIUFFRIDA SANTE — *Pedagogia speciale* - Vol. Educazione estetica, Catania, 1918.

LASCARIS P. A. *L'éducation esthétique de l'enfant* - Felix Alcan, Paris, 1928.

MELON JULIEN — *Pour la précision et la culture esthétique* - Casterman, Paris.

RAYNERI G. A. — *Della Pedagogica* - Lib. III, Torino, Grato e Sscioldo, 1877.

SCARPA ATTILIO — *L'educazione estetica* - Discorsi ai Maestri, Venezia.

SCHILLER FEDERICO — *Lettere sull'educazione estetica* - Trad. e Introd. di G. Gallo, Sansoni, 1927.

SPIELER JOSEPH — *Lexicon der Paedagogik der Gegenwart* - Articolo: Aestetik Bildung.

VIDARI GIOVANNI — *L'educazione dell'uomo.* - Introd. gen., Parte I, Paravia, 1935.

B. CROCE — *Estetica* - Ediz. Laterza, Bari.

Art. 3 — Libertà e autorità in educazione.

Il problema dell'autorità e della libertà interessa in modo speciale la pedagogia perchè l'educazione è anzitutto opera di autorità. D'altra parte, essendo la libertà una condizione essenziale dell'azione umana, libero dev'essere il contributo umano che l'educando ha da prestare attivamente all'opera educativa.

La sintesi educativa si verifica precisamente nel punto e nel momento dell'incontro o dell'inserzione dell'autorità dell'educatore colla libertà dell'educando. Tutto il rendimento educativo sta appunto in questo: far passare all'educando l'autorità dell'educatore, aumentare in lui la libertà a tal segno che egli diventi sempre più padrone di se stesso.

Si prevede facilmente come un problema così complesso e così vitale offra largo campo alle più svariate situazioni e valutazioni e si comprende perchè le lotte più accanite e più decisive sul risultato dell'educazione si verifichino appunto nell'incontro di queste due forze: l'autorità e la libertà.

Non è nostro intento trattare il problema in tutta la sua estensione, non solo per motivo di metodo e di brevità ma anche perchè tutta quanta la trattazione che veniamo esponendo è già di per sè una soluzione di questo problema che reputiamo tra i più vitali della pedagogia.

In quest'articolo ricorderemo dunque solo gli aspetti pedagogici di ciascuno dei due termini del binomio, *autorità e libertà,* messi in rapporto nella sintesi educativa: vedremo quindi le soluzioni storicamente date nella pedagogia.

§ 1° — *Concetti e rapporti pedagogici dell'autorità e della libertà.*

247. — Il concetto e la funzione della libertà nell'educando. Cominciamo la nostra sommaria esposizione dal concetto di libertà nell'educando essendo questo il primo concetto del problema che ci preoccupa. Infatti la libertà si inserisce anzitutto nel soggetto causa materiale dell'educazione: cioè nella natura, nella persona, nell'azione dell'educando, il quale è il primo elemento del fatto educativo.

a) *Concetto e natura della libertà.* La libertà è uno dei fattori più importanti dell'azione umana. Essa si colloca nello stesso piano della conoscenza dei fini e del moto verso di essi, conferendo alle azioni la caratteristica di essere oltre che coscienti, anche libere.

Ciò non ostante la libertà, come si sa, non costituisce di per sè una facoltà distinta e originale, ma si inserisce in un'altra facoltà umana che è la volontà. È una *qualità* dunque di questa volontà e sta soggetta alle sue esigenze di natura e di funzione.

Questa facoltà di cui gode la volontà consiste precisamente nell'indeterminatezza o assenza di un'efficace ed inevitabile costrizione da parte di qualsiasi altra potenza, fattore o motivo di azione. Essa colloca la volontà in una situazione di assoluto potere di autodeterminazione; la rende atta ad emettere da se stessa i suoi atti, dominando, valutando ed accettando i motivi dell'azione, senza essere da essi dominata.

Come si vede non si nega nè si misconosce alla volontà la soggezione ad influssi esterni od interni; solo si afferma che questi influssi non saranno mai definitivamente determinanti; si dichiara che l'ultima decisione spetterà sempre alla volontà. Questa è la prerogativa della volontà, questa è la libertà.

Libertà interna e non solo esterna; libertà nella stessa potenza o facoltà e non solo nell'insieme dei fattori dell'azione umana; assenza di determinazione interna e non solo di coazione esterna; libertà di scelta insomma e non solo libertà di esecuzione.

Si potrebbe perciò definire con S. Tommaso la libertà l'energia colla quale la volontà emette il suo atto elettivo, fa la scelta o decisione: *Libertas... nihil aliud est quam vis electiva.* (28)

(28) Cfr. *S. Th.*, I^a, q. 83, a. 4, in c.

b) *La funzione dunque della libertà nella volontà e nell'azione umana* è di rendere la scelta e la decisione immune da costrizione interna. La volontà sarà sempre spinta da qualche motivo, ma la spinta non sarà mai decisiva, assoluta: la volontà resterà sempre padrona di se stessa, potrà sempre disdire i motivi e farsene preparare dei nuovi o restare sospesa senza decisione.

Si conoscono gli atti e le fasi dell'atto volitivo: li abbiamo già ricordati più sopra. La *deliberazione volitiva* — insistiamo sulla precisione non solo del termine, ma anche del concetto — precede in linea di *moto* e non già di conoscenza soltanto, la *decisione* o scelta che sarà poi seguita o meno dall'*esecuzione* esterna. Ebbene di queste tre fasi dell'atto volitivo quella in cui propriamente si afferma la libertà è precisamente la seconda, la decisione. La libertà infatti può apparire più evidente nella deliberazione volitiva che è appunto un *oscillare* tra differenti attrattive, ma è nella decisione, è nella spinta finale verso il bene scelto che bisogna ravvisare la libertà. Se non vi fosse libertà nella decisione, l'atto umano non si potrebbe mai dire libero. Per essere liberi infatti non basta poter fare ciò che si vuole, ma bisogna liberamente volere ciò che si fa. Questa libertà di volere è chiamata dai filosofi *libero arbitrio* al quale radicalmente e definitivamente spetta la scelta: *Proprium liberi arbitri est electio.* (29)

c) Così concepita, la libertà nell'educazione viene ad impostarsi dalla parte dell'educando. Dalla parte dell'educatore invece essa non offre aspetti interessanti, poichè un educatore che non goda pienamente della sua libertà si troverà a disagio e difficilmente potrà educare. Nell'educando invece il problema della libertà si presenta in maniera molto viva e complessa e tocca l'essenza della sua stessa educazione.

Questa infatti è opera di collaborazione e lo è per essenza, di modo che senza la cooperazione dell'educando non vi sarà mai vera educazione. Questa collaborazione dev'essere umana, cioè *cosciente* e *libera*, altrimenti non verrà mai raggiunto lo scopo della vera formazione dell'educando, la costituzione cioè di abiti operativi buoni, la formazione della personalità.

La cooperazione libera dell'educando mette appunto in gioco la libertà, importa cioè l'uso della volontà colla più eccellente sua prerogativa, che è quella di decidersi a cooperare coll'educatore. L'opera educativa ha bisogno assoluto di questa cooperazione libera dell'educando e si devono considerate antecedenti dell'educazione tutte le reazioni dell'educando ai procedimenti dell'educatore, che non sono regolate e non provengono da una libera decisione. Il rendimento educativo consiste appunto nella conquista della libertà e dell'uso di essa in modo tale da portare a poco

(29) *S. Th.*, I^a, q. 83, a. 3, in c.

a poco l'educando alla padronanza di se stesso e all'affrancamento dall'influsso dell'educatore.

248. — Il concetto e la funzione dell'autorità nell'educazione. L'autorità è l'altro elemento che entra in rapporto diretto ed immediato colla libertà e che interessa grandemente il problema educativo. Mentre la libertà si insedia soprattutto dalla parte dell'educando, l'autorità invece s'imposta quasi esclusivamente dalla parte dell'educatore. Vediamone ora il concetto, la funzione nell'azione educativa ed il rapporto colla libertà.

a) Concetto di autorità. L'autorità è direttamente in relazione non già con una semplice potenza o facoltà, ma colla stessa persona umana la quale viene posta in una situazione morale di *superiorità* a riguardo di altre persone. Sembra che sia proprio questa superiorità a costituire l'essenza ed il fondamento dell'autorità.

L'etimologia, indicata da alcuni, confermerebbe questo concetto, derivando autorità prossimamente da *auctor* e remotamente da *auctus* (*augeri*, essere aumentato). Da questa radice remota verrebbe appunto l'idea di superiorità, in senso lato, senza indicazione di motivo nè di oggetto. Superiorità fisica, intellettuale, morale, sociale; tutto invero dà origine all'autorità, almeno all'autorità di fatto. L'autorità di diritto aggiunge un altro aspetto che è quello della corrispondente *sudditanza* da parte degli inferiori. Questa sudditanza esige una determinazione di estensione e di confini nei rapporti tra il superiore e colui o coloro che *devono* sottostare alla sua autorità. Quest'*autorità di diritto* può essere naturale o positiva. Nell'un caso come nell'altro essa porta con sè, per il suo stesso *titolo*, la determinazione della sua estensione a riguardo dei sudditi.

Mentre l'*autorità di fatto* molte volte si acquista con la forza e colla violenza, quella *di diritto* dovrà sempre risalire alla fonte donde sgorga ogni diritto naturale, cioè all'autore della natura stessa, Dio. Infatti S. Paolo insegna che non vi è alcuna autorità se non da Dio: *Non est potestas nisi a Deo.* Ed è appunto questa divina origine dell'autorità che non umilia nè degrada l'uomo, che si sottomette ed ubbidisce.

b) Perciò anche l'autorità esercitata nell'educazione, e più precisamente l'autorità di diritto, promana primariamente da Dio e secondariamente dalle istituzioni umane. All'autorità di diritto, per renderla veramente efficace, si aggiunge l'autorità di fatto, derivante, come dicemmo, da una certa superiorità verificatasi nella persona del superiore.

Abbiamo già altrove (30) trattato sufficientemente dell'ingerenza dell'autorità, sia naturale che positiva, nel problema educativo e abbiamo indicato le tre società a cui per diritto e per dovere spetta curare l'educazione della gioventù. La Famiglia, lo Stato e la Chiesa hanno in *solido* il dovere ed il diritto dell'educazione.

Queste società esercitano la loro azione educativa per mezzo dei loro legittimi rappresentanti, gli educatori, tutti scelti e delegati da esse. Tolta infatti l'autorità naturale e personale dei genitori, ricevuta da Dio coll'istituzione del matrimonio, l'autorità degli educatori proviene da una tacita o esplicita delegazione di autorità nella misura stabilita dalla natura stessa dell'educazione, dalla tradizione e dalle leggi ed istituzioni civili vigenti.

L'autorità degli educatori s'estende così a tutta quanta l'azione educativa e siccome questa è dovuta per necessità a tutti i giovani, cioè a tutta l'umanità in via di formazione, così tutta la gioventù sottostà all'autorità della Famiglia propria, a quella dello Stato a cui di fatto appartiene, e, per legge positiva divina, all'autorità universale della Chiesa.

D'altra parte s'estende a tutta la persona dell'educando, essendo l'educazione un'azione che investe tutta la persona umana. L'autorità si esercita così sulla vita fisica, sulla vita morale, individuale e sociale, e sulla vita religiosa. Rispetta solo i limiti della personalità e della libertà umana. Il momento più delicato dell'azione educativa è appunto quello dell'inserzione dell'autorità nella libertà dell'educando.

c) L'autorità è infatti uno degli aspetti più interessanti del problema pedagogico. Lasciando da parte la questione dei sistemi educativi, nei quali l'autorità viene portata in campo pratico, vogliamo adesso impostare il problema dell'autorità nella genesi stessa dell'atto educativo, ossia dell'educazione. Alcuni, come il Rayneri ed altri, fanno dell'autorità nientemeno che il fondamento dell'educazione. Noi abbiamo scritto in altro luogo e sovente ripetiamo che il fondamento del fatto e del problema educativo è il bisogno che la natura umana ha di aiuto per arrivare alla sua pienezza di azione e di vita.

Quest'aiuto vien dato appunto dall'educazione. Ma essendo il bisogno universale e l'aiuto necessario — com'è attestato dalla ragione e dall'esperienza — non appare possibile altro modo di assicurare e garantire tale aiuto se non viene incaricato qualcuno di prestarlo autorevolmente. Appunto per questo, come afferma anche S. Tommaso, Dio ha dato ai genitori l'incarico non solo della procreazione ma anche dell'educazione della

(30) Cfr. C. Leoncio da Silva, *Pedagogia Generale speculativa*, Vol. I, Sez. I, Cap. 3.

prole e con esso l'autorità naturale e la relativa sottomissione dei figli, della quale fece uno dei più sacri comandamenti. Dio creatore e provvido ordinatore della vita e della società umana, non avrebbe sufficientemente provvisto alla soddisfazione di questo bisogno se non avesse disposto che nel mondo ci fossero persone ed istituzioni incaricate per natura di porgere quest'aiuto. Non conta dire che gli uomini per se stessi si prenderebbero quest'incarico; anche se ciò fosse vero per alcuni casi e per qualche stato civile e saggiamente organizzato, tuttavia la massa del genere umano praticamente rimarrebbe priva della necessaria formazione.

L'educazione è una cosa pesante e penosa tanto per l'educatore quanto per l'educando; esige sacrifici da ambe le parti e tranne casi particolari nessuno si prenderebbe l'incarico di educare, se a ciò non fosse tenuto per dovere.

È dunque da questa condizione universale e necessaria dell'uomo che nasce la necessità per l'educazione di un'autorità stabilita primariamente per diritto divino; la questione della necessità di fatto altro non è che un riflesso di quest'aspetto giuridico.

Riconosciuta l'origine divina naturale dell'autorità nell'educazione rimane soltanto da considerare l'incontro di essa con la libertà dell'educando.

249. — La libertà e l'autorità nell'educazione. Non stiamo a ricordare la necessità di ambedue questi elementi nell'atto e nel processo educativo. Vogliamo ora mettere in rilievo il momento dell'incontro di ambedue e la reazione naturale che ne proviene. Come si sa quest'incontro fu storicamente valutato e attuato diversamente e ancor oggi l'educazione offre situazioni imbarazzanti che mettono a repentaglio ora la libertà dell'educando ora l'autorità dell'educatore, o tutte e due allo stesso tempo.

a) Cerchiamo di sciogliere subito una questione di principio, cioè una supposta antinomia che si vuole vedere tra questi due termini autorità e libertà, che così sarebbero antitetici, irreconciliabili. Molti infatti nella pratica non concepiscono il connubio della libertà coll'autorità per il raggiungimento di un medesimo fine. Lasciando da parte altri aspetti e limitandosi al solo aspetto educativo, molti hanno visto, in teoria come in pratica, non solo la difficoltà, ma la quasi impossibilità di armonizzare in educazione questi due estremi. Altri, come nota il Laberthonière-

re, (31) hanno creduto impossibile che con un'opera di autorità, qual è l'educazione, si arrivi ad ottenere uno scopo formativo in clima di libertà.

Ora questa non sembra la posizione esatta e legittima del problema. L'incontro dell'autorità colla libertà, nel problema educativo per lo meno, non è antitetico, ma è essenzialmente sintetico; è e dev'essere incontro e non scontro; è armonia, non disarmonia; è convergenza, non opposizione.

Riconosciamo le grandi difficoltà pratiche di quest'armonia e conciliazione, ma dobbiamo dire che tali difficoltà non provengono necessariamente dai due termini o dalle due forze in questione e neppure dall'atto educativo al quale esse concorrono, ma precisamente, per dirla subito e brevemente, dai fattori negativi, che, come suo compito iniziale, l'educazione deve appunto eliminare nell'educando e dai fattori negativi, che la vocazione e la formazione dello stesso educatore dovranno pure far scomparire. L'apparente antinomia e di fatto lo scontro delle due forze, avviene dunque frequentemente — purtroppo forse molto spesso — in virtù di fattori che sono e dovrebbero restare al di là dell'azione educativa. Indichiamoli brevemente a scopo pedagogico.

b) Dal concetto di libertà e di autorità che abbiamo brevemente ricordato in funzione dell'educazione appare chiaro che l'autorità s'incontra sempre colla libertà dell'educando in ciascun atto veramente educativo. L'incontro avviene appunto quando lo stimolo partendo dall'educatore produce una reazione cosciente nell'animo dell'educando, il quale in virtù di questo stimolo *si decide* ad agire nel senso indicato dall'educatore. Ecco il rapporto educativo in atto; ecco *ottenuto* l'atto educativo, il quale, se si ripete nello stesso senso e per lo stesso oggetto, diverrà *abito operativo*, diverrà *educazione*.

La decisione bisogna che sia non solo cosciente ma libera, frutto di autodeterminazione, per via di accettazione di motivi trovati e creduti buoni. L'educatore presenta, impone anche *con autorità* i motivi dell'azione, esercita anche una certa pressione sulla volontà dell'educando. Questi accidentalmente può sentirsi in un primo momento menomato nella sua libertà; ma se da una parte e dall'altra le cose vanno bene, come devono andare, non vi sarà antinomia, finirà per trionfare la ragione, vi sarà accordo nei fini, nell'elezione e nell'esecuzione.

Così non ci dev'essere alcuna antinomia nell'esercizio della legittima autorità dell'educatore. Questa prepara gli antecedenti della decisio-

---

(31) L. LABERTHONIÈRE, *Teoria dell'educazione*, Trad. di E. Codignola, Ediz. « Nuova Italia », Firenze. Le medesime osservazioni fa l'ABBAGNANO (*Dispense di Pedagogia*, 1943-44, Università di Torino pag. 84).

ne, ma deve lasciar libero l'educando. Se manca la libertà vuol dire che o da parte dell'educando o da parte dell'educatore non si è veramente in condizione di agire pedagogicamente, non osservandosi l'uno o l'altro dei canoni essenziali dell'azione educativa.

c) Da tutto ciò risulta che l'autorità dell'educatore dev'essere impiegata non per annullare la libertà dell'educando, ma per aiutarla, per stimolarla ad agire nella linea del bene e della moralità. Si badi ad una osservazione di grande importanza per il problema della libertà: che cioè la libertà è energia per il bene e che non vi è libertà ordinata al male. Nel male non vi è libertà, ma licenza, libertinaggio. La libertà cerca solo il bene, oggetto della volontà, alla quale aderisce come qualità.

La libertà si trova dunque nella medesima linea dell'autorità: fra di loro non vi è antinomia nè urto, ma identità d'indirizzo, di direzione, di finalità. L'una deve potenziare l'altra, l'una deve servire all'altra. Le opposizioni se in pratica non si possono negare, in teoria e di diritto sono solo apparenti e devono appunto essere eliminate dall'educazione. Quanto più questa s'affermerà, tanto più l'autorità andrà perdendo il suo aspetto di antinomia.

Così s'intende la bella frase del Tommaseo: « Educare vale a me emancipare. Liberare il corpo dall'inerzia... liberare l'ingegno dall'istinto... insomma emancipare l'uomo dalla servitù del male: ecco a veder mio della vera educazione l'uffizio ». (32)

§ 2° — *Soluzione del problema dell'autorità e della libertà nell'educazione.*

250. — La soluzione autoritaria del problema. Nonostante l'armonia radicale che abbiamo trovato nel problema, molti pedagogisti, in teoria come in pratica, vi hanno visto ancora molte antinomie e perciò propongono soluzioni diverse. La soluzione che più prevalse storicamente fu senza dubbio una *soluzione autoritaria* nella quale l'autorità dell'educatore sacrificava più o meno la libertà dell'educando.

Tale, dobbiamo confessarlo, fu la soluzione più seguita a partire dagli educatori antichi fin quasi a questi nostri ultimi

(32) N. Tommaseo, *Dell'Educazione*, Desideri e saggi pratici, Tomo I, pag. 66, Paravia, 1857.

tempi. Basta leggere le cronache delle antiche scuole e collegi, e le memorie degli educandi, e forse giova rammentare l'esperienza personale di quelli fra i nostri lettori che non fossero giovani. Tutti abbiamo più o meno sperimentato l'atmosfera pesante per non dire schiacciante che regnava nelle scuole e nei collegi d'un tempo. Gli educandi erano serrati in questa morsa dell'autorità e nel conseguente regime di rigorismo, di silenzio assoluto, di castighi a volte dati anche solo perchè gli allievi non dimenticassero che erano e che dovevano essere sottomessi e non si prendessero alcuna libertà di scelta o di iniziativa. A questa legge non sfuggivano nè ricchi nè poveri, nè allievi disciplinati nè discoli, nè i figli del contadino che andavano alle poche scuole pubbliche o private, nè i figli dei re che avevano nella reggia il loro nobile precettore, di cui molte volte subivano la poco nobile azione sotto il peso della sferza e dei castighi. (33)

Non si deve però esagerare in questa, come in tutte le constatazioni storiche: ci furono sempre delle eccezioni, tanto in teoria come in pratica, ma il regime del rigore era così generale che costituì sempre un'alta novità lo stabilirsi di una casa o di un regime educativo in cui la libertà dell'educando incontrasse nella benigna comprensione degli educatori una via di sfogo e di espansione. Basti accennare all'esperienza della *Casa Giocosa* di Vittorino da Feltre e, in tempi a noi più

---

(33) Un esempio fra molti: « Il poco frutto che trasse il figliuolo di Luigi XIV dalle lezioni del grande oratore e teologo di Francia (Bossuet) vuolsi con tutta probabilità attribuire alla sua indole apatica e alla sua natura fiacca.

Ma a questa ragione... s'aggiunsero i modi imperiosi ed esclusivamente severi del governatore (*sic*) di lui, il Duca di Montausier ». Ed in una nota: « Ad ogni fallo di tema o di versione il Governatore amministrava staffilate e ciò avveniva quasi ogni giorno, mattino e sera » (ROHRBACKER, *Storia Universale della Chiesa*, Vol. XIV, pag. 201, Torino, Marietti).

vicini all'*Istituto di S. Cerbone* del Lambruschini e soprattutto agli Oratori di Don Bosco.

Lasciando per brevità qualunque accenno descrittivo, vediamo piuttosto brevemente quali sono i capisaldi di questo regime educativo, detto da Don Bosco sistema *repressivo.* Così spiccherà meglio il suo carattere autoritario e l'assenza o almeno il poco conto che in esso si dava alla libertà dell'educando.

a) Tale sistema si fonda su di *un concetto pessimistico della natura umana* creduta troppo corrotta, troppo proclive al male, troppo deviata dall'ordine, dalla disciplina, dalla morale, troppo refrattaria per se stessa al dovere, alla rettitudine, con assenza quasi completa di movimento spontaneo verso il bene, anzi naturale opposizione alla virtù, ai buoni costumi; estrema facilità alle attrattive del male, spiccata difficoltà di sottomissione. Dinanzi ad un simile quadro di vita, di attività, di possibilità, restava un rimedio solo: stringere i freni, far valere la voce del dovere, il peso dell'autorità, la stretta di ferro della disciplina, almeno finchè fosse passato il periodo tormentoso dell'educazione.

Questo concetto derivava in parte dalla triste esperienza della vita giovanile, insidiata forse da fattori particolari che oggi un'accurata esperienza pedagogica e psicologica potrebbero mettere in chiaro, in parte da teorie filosofiche e religiose speciali o reazionarie al pelagianesimo; oppure, in campo religioso pedagogico, dalla concezione luterana e giansenistica della condizione umana di fronte a Dio e al bene.

Si rilevano facilmente, e basti farli intravedere, i risultati di questo concetto in campo pedagogico educativo. Da ciò proviene un canone dominatore: arginare il più possibile, con mezzi coercitivi, il dilagare del vizio; imporre all'educando il giogo dell'autorità magari colla forza; diminuire il più possibile il campo di espansione naturale, e rintuzzare nelle strette di una forma di vita, fatta su misura, ogni attività e ogni libertà dell'educando.

b) Il sistema repressivo si fondava ancora su di un altro concetto, quello cioè di voler difendere e conservare ad ogni costo l'autorità dell'educatore, la quale si esercitava nelle scuole e nell'educazione familiare con somma gelosia ed indisturbata tradizione.

L'autorità, questo fattore educativo che appare già nel concetto stesso di educazione come azione autoritaria ed autorizzata, riceveva praticamente un grande rinforzo dalla tradizione familiare, dove ancora vigeva

sovrana l'autorità del *pater familias* e dello stesso ufficio di educatore, che non si poteva concepire disgiunto da quella indiscutibile superiorità di consiglio e di azione che formava l'essenza stessa dell'azione educativa. La figura del maestro nella scuola come quella dell'educatore o precettore nelle famiglie e nei collegi era inseparabile dalla *fèrula*, simbolo e strumento insieme di autorità.

A ciò si aggiunga la naturale e, diciamolo pure, insolita malignità degli educandi, dei quali si conosceva la cattiveria ed insubordinazione, ma s'ignorava la psicologia, per cui i procedimenti educativi non venivano convenientemente adattati alle loro condizioni. Così i giovani mal compresi e maltrattati costituivano davvero una massa difficilissima da maneggiarsi, se non aggiogata ad un regime di ferrea disciplina. Le cronache medievali e alcune anche dell'età moderna ci mostrano che razze di allievi popolavano allora le scuole e che misure disciplinari (34) erano conseguentemente imposte.

Oggi, nonostante tutta la raffinata corruzione della nostra società, sappiamo tutti per larga e comprovata esperienza che in nessuna nazione civile le scuole ed i collegi presentano uno spettacolo simile a quelli descritti dagli accennati cronisti e pedagogisti.

c) Non v'è dunque da meravigliarsi se ad una siffatta corrente di disordine e di corruzione gli educatori volessero opporre la diga della disciplina, la quale, se non fosse stata forte e resistente, non solo non avrebbe arginato il dilagare del vizio e della corruzione, ma essa medesima sarebbe stata travolta, con pericolo di eliminare la stessa azione educativa nella famiglia e nella scuola.

Fu questo il temuto pericolo che ancor oggi si presenta sotto aspetti diversi ma con identiche minacce. Quando infatti per questo o quel motivo viene a mancare l'autorità ci va di mezzo non solo l'opera dell'educatore, ma anche la sorte dello stesso educando e di tutto un collegio.

Sembrano queste le ragioni più evidenti per cui il regime autoritario si affermò a tal segno da eliminare quasi le manifestazioni di quella libertà dell'educando che è pure un gran pregio dell'educazione e della quale tanto si parlò sempre e più ancora si cercò, per contraccolpo, la riabilitazione.

251. — La soluzione liberale. Naturalmente contro il regime dell'educazione autoritaria, rigorista, venne la reazione

(34) Cfr. *De scholarium disciplina* di BOEZIO.

Fra gli opuscoli dubbi attribuiti a S. Tommaso, Ediz. Fiaccadori, Parma, 1869, Vol. XXIV.

liberale o meglio libertaria la quale, come tutte le reazioni, andò a finire nell'eccesso opposto.

Del resto, come si sa, non mancò mai nella storia dell'educazione la doppia corrente pedagogica, quella cioè dell'amore e quella del rigore. « *Due sono,* dirà a questo proposito Don Bosco, *i sistemi usati in ogni tempo nell'educazione della gioventù: il repressivo ed il preventivo* ». Da Socrate e Platone fino allo stesso Don Bosco, l'amore, ossia la bontà, il tratto buono costituì la nota caratteristica di teorie e di regimi educativi che non vennero mai meno, benchè rari e quasi sempre criticati e contrastati dai più acerrimi difensori dei sacrosanti diritti dell'autorità, nonostante la realtà innegabile dei frutti che apportavano. Vittorino da Feltre, Pestalozzi, Lambruschini, lo stesso Dupanloup, prima ancora di Don Bosco, sono stati campioni della pedagogia dell'amore rispettoso e condiscendente alla naturale spontaneità e libertà dei giovani.

Con J. J. Rousseau, immerso in un'atmosfera di naturalismo e di reazione alle antiche tradizioni autoritarie, quella teoria, che oggi noi chiamiamo a ragione liberale, prese grande incremento e si arrogò il diritto di sistema. Il pensiero pedagogico di Rousseau, nonostante tutti gli errori e le stravaganti contraddizioni, aveva la sua anima di verità e questa era la doverosa conoscenza dell'educando e il conseguente adattamento dei mezzi. « Cercate di conoscere i giovani, diceva Rousseau, perchè forse voi non li conoscete ». (35)

Dallo sforzo fatto per questa conoscenza ed adattamento nacque il mai attuato e del resto inattuabile regime di educazione, del quale l'*Emilio* non fu nè descrizione storica, nè trattazione scientifica, ma romanzo educativo, ammasso di

(35) « Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point » (ROUSSEAU, *L'Emile,* Larousse, Paris, pag. 16).

pensieri geniali in mezzo ad un'enorme quantità di errori e di paradossi, in un'inquadratura pedagogica inverosimile ed assurda.

Tuttavia la dottrina pedagogica liberale ha anch'essa i suoi capisaldi più o meno eccepibili. Indicheremo brevemente i principali:

a) Una concezione troppo ottimistica della natura umana dell'educando, la quale sarebbe buona, retta ed immune da vizi nella sua origine, corrotta solo dal contatto colla società e cogli altri uomini. Non stiamo a ripetere quanto quest'opinione sia assurda in sè e contraria non solo alla dottrina cristiana del peccato originale, ma anche all'esperienza di ogni tempo e luogo. Se infatti gli uomini non avessero in sè stessi i germi della corruzione morale non si spiegherebbe sufficientemente l'esistenza di una società corruttrice degli educandi. Tuttavia è risaputo come questa dottrina sia prevalsa e prevalga ancor oggi in molte teorie ed in molte mentalità di educatori.

b) Una reazione o ribellione più o meno mascherata ad ogni forma di autorità, ribellione che, verificatasi sempre nell'umanità, ebbe la sua espressione più evidente e più completa nel liberalismo politico e morale del secolo passato. Si manifestò nel campo politico nelle rivoluzioni succedutesi in quasi tutte le nazioni del mondo ed ebbe larga ripercussione nel campo pedagogico educativo col movimento che sfocia ora nel cosidetto *attivismo*. Non abbiamo nè il tempo nè la volontà di approfondire questi concetti; basti averli accennati come caratteristici di un movimento pedagogico o di un sistema educativo, molto conosciuto.

c) Si può, anzi si deve, accennare ancora ad un fattore di questa corrente liberale, fattore che non diremo del tutto deleterio e producente effetti contrari a quelli intesi. Anzi è forse un elemento positivo, un pregio reale del sistema, benchè molto se ne abusi ancor oggi nella scuola nuova, o scuola attiva, o scuola ed educazione su misura che dir si voglia. Intendiamo parlare della provvidenziale svolta che si accentuò in questi ultimi tempi nello sviluppo del pensiero pedagogico decisamente diretto all'educando. Dall'allievo al maestro è realmente il motto, la parola d'ordine della moderna pedagogia. Bisogna pur dire che il positivismo pedagogico, a sconto dei suoi molti errori, ha concorso a favorire questa maggiore attenzione ai fatti dell'educazione, alle condizioni reali, individuali degli allievi.

Ma i positivisti, avendo visto le ricchezze e la varietà di elementi educativi che si nascondono nell'individualità di ogni educando, rimasero

come affascinati dalla contemplazione e dalla valutazione di quel che scopersero, e non passarono oltre; non arrivarono a penetrare tutta la profondità dell'essere umano, non videro nè potevano vedere, causa il loro angolo visuale, l'elemento migliore, più ricco e più vario, capace di mille adattamenti. Ma ciò che essi hanno visto e più ancora ciò che hanno costatato altri non positivisti fu già sufficiente per dare un'idea della grandezza, della ricchezza di possibilità che offre la persona dell'educando, quando questi può agire liberamente e viene regolato nella libertà.

Tale ricchezza di possibilità e di capacità sveglia, nell'educatore meno fedele ad una inflessibile norma, una specie di entusiasmo, di fanatismo per la libera espansione dell'educando, dalla quale egli imprudentemente si ripromette tutto il risultato educativo, a costo anche della sua autorità e della sua opera stessa di educatore. Questo avviene in teoria e molto più ancora nella pratica.

Così la conoscenza dell'educando, più accentuata in questi ultimi anni dagli studi psicologici sperimentali, diviene talvolta fattore di un'educazione liberale nella quale per dar più spazio all'azione spontanea e autonoma dell'educando, si perde il senso della misura e si finisce per annullare quasi completamente, almeno in teoria, l'azione dell'educatore, ponendone in pratica a disagio l'autorità e compromettendo così il risultato stesso dell'educazione.

252. — Una soluzione equilibrata: libera sottomissione. Eppure per il problema dell'autorità e della libertà in educazione vi è certamente una soluzione conciliatrice: tanto più che, come abbiamo già dimostrato, non vi è tra di loro nessuna antinomia, nè contraddizione. Questa soluzione s'intravede già nella critica sommaria che si è fatta delle due soluzioni antagoniste e negli elementi risolutivi dell'apparente dissidio ed è già conosciuta e praticata da molti benchè in maniere diverse. Prima però di esporla mettiamo ancora un po' in rilievo i punti deboli e le deviazioni di ambedue i sistemi esaminati ed in pari tempo i vantaggi dell'armonizzazione di queste due correnti di azione educativa: la libertà e l'autorità.

a) *Critica dell'autoritarismo e del liberalismo o liberismo pedagogico.* A parte i già accennati presupposti filosofici e teologici circa la natura e la funzione dell'autorità nelle azioni e nella vita umana, ciò che noi in

campo pedagogico vogliamo rilevare sono le principali non desiderabili conseguenze che fatalmente risulterebbero all'educazione dall'applicazione dell'uno o dell'altro dei due sistemi.

Infatti l'autoritarismo, esagerando troppo la parte e l'intervento dell'educatore spegne l'iniziativa e la spontaneità di azione dell'educando; impone la sottomissione per mezzo della costrizione, della paura, della violenza; strappa sì atti apparentemente buoni, ma internamente imperfetti per mancanza di libertà e perciò inetti a formare abiti operativi buoni; ottiene, sì, dei risultati anche durevoli, ma a costo di sacrifici del carattere e della stessa personalità dell'educando: insomma rende l'educazione oltremodo pesante e gravosa all'educando e mette in cattiva luce l'educatore che sarà temuto, ma non mai amato dai suoi sacrificati discepoli.

Il sistema autoritario dunque col suo seguito inevitabile di castighi e di pene non è sistema di educazione per i giovani, ma piuttosto sistema disciplinare e poliziesco per adulti, per salvaguardia dell'ordine pubblico, per garantire l'osservanza della legge, oppure per la punizione di delinquenti.

Ma non è sistema educativo nemmeno quello liberale. Esso infatti va all'estremo opposto e favorendo troppo la spontaneità e la libertà degli educandi, sacrifica la loro vera educazione.

Notiamo appena alcuni incovenienti che più facilmente si riscontrano in campo educativo. Prima di tutto si dà l'abbrivo al disordine, al vizio, alla corruzione dell'educando, il quale senza il freno continuo dell'autorità si slancia liberamente dove vogliono le sue passioni, i suoi capricci, la sua stessa inesperienza. In tal modo si espone l'educando a sbagli, a deviazioni, a mancanze di ogni genere, le quali possono essere riparate, senza che vengano tuttavia eliminati i danni morali che ne sono derivati. Si crea infine un falso ambiente ed un falso clima morale di libertà che il giovane non troverà mai vivendo nel mondo dove le sue azioni, i suoi rapporti e la sua attività sociale saranno sempre soggetti a leggi, regolamenti, comandamenti di Dio e degli uomini.

L'educazione libertaria è perciò falsa, pericolosa, malefica.

b) S'impone dunque l'*armonia dei due fattori*, l'incontro, il connubio delle due forze, l'eliminazione dell'apparente antinomia e dissidio. È quello che giustamente si deve aspettare dal regime educativo fondato sulla libera sottomissione, dove cioè l'autorità sia accordata colla libertà, la bontà col rigore, la spontaneità dell'azione con la disciplinatezza dell'educando.

Questo della *sottomissione libera* è il regime da noi propugnato, il quale darà i migliori frutti, essendo il più conforme alla natura dell'educazione. Esso è accordo, unione di autorità con libertà, ed in pratica elimina

tutti gli incovenienti sopraindicati, benchè offra serie difficoltà ed esiga seria formazione da parte degli educatori.

Quest'armonia si farà dunque nell'incontro stesso della libertà dell'educando con l'autorità dell'educatore. Come in tutte le intese, si richiede mutuo adattamento, il quale non si farà senza mutue concessioni, mutui sacrifici. Questo evidentemente è l'aspetto più delicato della questione e bisogna venire ad una spiegazione breve ma chiara.

E cominciando dall'autorità dell'educatore, bisogna pur ammettere una certa gradazione e crescente limitazione nell'uso di essa a riguardo della persona e della vita dell'educando. Quindi diversamente deve agire tale autorità sul bambino, sul fanciullo, sull'adolescente, sul giovane. Il *bambino* si deve trattare autoritariamente come se non avesse libertà, della quale infatti non sa far buon uso per inconsapevolezza e sbadataggine. Col *fanciullo* già si comincia a provare ad assaggiare la sua libertà lasciandogli campo all'iniziativa nel governo di se stesso. L'attenzione dell'autorità cresce molto di più cogli *adolescenti,* insofferenti di giogo e gelosissimi della loro libertà. Allora il problema dell'autorità assume una forma delicata ed un ritmo difficile a regolarsi bene. Col *giovane* si deve lasciare già una certa larghezza di responsabilità e di autonomia ed il controllo dell'autorità dev'essere fatto per vie indirette ed attraverso la stessa coscienziosità.

Oltre a queste preoccupazioni e riguardi nell'uso dell'autorità si devono ancora attutire le ruvidezze, evitare i mezzi violenti, preferire i mezzi persuasivi, agevolare insomma lo sviluppo e l'esercizio dell'attività libera e cosciente dell'educando che comincierà così a governarsi da sè e ad applicare a se stesso i dettami della ragione, le ingiunzioni del dovere.

In tutti questi procedimenti l'educatore non deve già abdicare alla sua autorità ma deve certamente restringerne l'uso, soprattutto in quelle manifestazioni che maggiormente cozzano colla vera libertà dell'educando.

Questi da parte sua deve saper riconoscere la sua condizione di inferiorità e sudditanza in rapporto al suo superiore, il che importerà sempre una diminuzione della sua libertà di azione, di iniziativa, di giudizio, di libera scelta. Dovrà soprattutto tener ben presente che libertà non vuol dire licenza di far tutto ciò che gli salta in testa, nè agire secondo la fantasia, i capricci personali, le tendenze disordinate della natura; deve inoltre rammentarsi che tutti noi viviamo sotto l'impero delle leggi divine e umane e che specialmente nel periodo dell'educazione, che è quello della prima fase della vita, quest'impero dev'essere più energico perchè più è la reazione alle imposizioni del dovere. Bisogna ancora che l'educatore ricordi ai giovani che questa sottomissione è salutare e arrecherà, come conseguenza, un uso più perfetto della libertà avverandosi quello che af-

fermava già Cicerone: *Legibus idcirco omnes servimus ut liberi esse possimus.* (36)

Con queste mutue concessioni e con questi mutui accordi si ottiene senza dubbio, non però senza molta difficoltà e molto sacrificio, quell'armonia dell'autorità con la libertà, che evidentemente è la forma migliore di collaborazione tra educatore ed educando, l'unica che possa produrre il frutto della formazione umana.

Quest'ambita collaborazione trova una formula molto felice e molto efficace nel *Sistema preventivo* messo in così viva luce e portato ad una così feconda attuazione da Don Bosco, il quale, come pochi, ha saputo usare la sua autorità di esimio educatore senza menomare la libertà dei suoi numerosi educandi. Il sistema preventivo infatti, da lui adottato, se da una parte sostiene e preserva l'autorità da ogni offesa e da ogni restrizione indebita, dall'altra parte lascia nel giovane libero campo all'esercizio della sua attività in una volontaria libera sottomissione alle ingiunzioni delle leggi, le quali prima di essere dettate dalle parole, ordini o riprensioni dell'educatore, sono già imposte internamente dal giudizio della coscienza, e dalle imposizioni della volontà.

Se ci si domandasse che cosa in questo sistema fa la meravigliosa armonia e prepara il felice incontro della libertà dell'educando coll'autorità dell'educatore, noi risponderemmo con una sola parola che tutto racchiude, che tutto risolve e che tutto spiega: la *carità* o, come diceva Don Bosco, l'*amorevolezza.*

Quest'amorevolezza, fatta di fede, di carità e di sacrificio, quest'amorevolezza, solo possibile agli educatori cristiani, anzi cattolici, che abbiano dell'educazione un concetto altissimo come opera di collaborazione con Dio: quest'amorevolezza com-

(36) CICERO, *Pro A. Cluentio,* cap. 53.

pie il miracolo dell'armonia, il prodigio della concordia della libertà coll'autorità; libertà di *figli* con autorità di *padre,* e ciò mediante una fusione unica al mondo, la *pietà,* vincolo di rispetto e di dedizione che unisce il padre ai figli e questi ai propri genitori e che compenetrata, nella misura del possibile, nell'animo dei superiori e dei sudditi, degli educatori e degli educandi, produce l'ammirabile forma di educazione che è il *Sistema preventivo.* Questo sistema è allo stesso tempo il più umano, il più efficace e il più nobile che immaginar si possa.

Salvaguardando l'autorità sotto l'egida dell'amore o dell'*amorevolezza,* questo sistema riveste la libertà dell'educando di rispetto e di timore riverente verso la persona e la dignità dell'educatore; di più, inocula nella sua libertà la preoccupazione d'aggirarsi in una cerchia di movimenti che non vadano mai ad urtare contro l'autorità dell'educatore che si stima, che non si vuole disgustato e nel quale si riconosce una piena dedizione fino al sacrificio, per il maggiore bene, per il vero bene dei suoi educandi.

D'altra parte, salvaguardando la libertà degli educandi, dà all'autorità dell'educatore tutta quella malleabilità, quell'adattamento, quella comprensione richiesta dal legittimo e provvidenziale esercizio della libertà dell'alunno, che si educa, svolge la sua attività sotto l'amorevole autorità dell'educatore, il quale con senso di paterno amore tutto *prevede,* tutto *previene* e a tutto *provvede.* In queste tre espressioni si condensa tutta la forza e tutta l'essenza del sistema preventivo chiamato a ragione la « *Pedagogia dell'amore* ».

Esso si presenta così come la soluzione teorica e pratica più completa e più perfetta del problema dell'autorità e della libertà nell'educazione.

253. — Bibliografia.

AUFFRAY — *Il Metodo educativo di S. Giov. Bosco* - S. E. I.
BARBERA — *S. Giovanni Bosco educatore* - S. E. I., Torino, 1942.
DON BOSCO — *Il Sistema Preventivo nell'educazione* - S. E. I., 1940.
CASOTTI M. — *Il metodo preventivo di S. Giov. Bosco* - « La Scuola », Brescia.
CHARMOT R. P. — *Esquisse d'une pédagogie Familiale* - Edit. Spes, Paris, 1939.
CHAUVIN — *Jeunesse et liberté* - Desclée de Brouwer, Paris, 1933.
D'ALES — *Dictionnaire Apologétique* - Autorité, Liberté.
DUPANLOUP — *De L'Education* - Vol. I, Trad. ital. De Angelis. Ediz. Fiaccadori, Parma, 1868.
FIERRO RODOLFO S. S. — *Il Sistema educativo di D. Bosco* - 2 vol., Sarrià (Barcellona), 1914.
FLORES D'ARCAIS — *S. Giov. Bosco* - Il metodo educativo, CEDAN, 1941.
FASCIE — *Del metodo educativo di Don Bosco* - S. E. I., 1940.
FOERSTER F. W. — *Educazione e Autoeducazione.*
FOERSTER F. W. — *Scuola e carattere* - S. T. E. N., Torino, Trad. Bongioanni.
LAMBRUSCHINI R. *Dell'Educazione* - Ediz. Vieusseux, Firenze, 1850.
LAMBRUSCHINI R. — *Dell'Autorità e della Libertà* - A cura di A. Gambaro, Nuova Italia, Firenze.
LABERTHONIÈRE — *Teoria dell'educazione* - Trad. Di Codignola, Firenze, 1937.
MODUGNO — *Il metodo educativo di S. Giov. Bosco* - La Nuova Italia, Firenze.
PALMÉS S. F. — *La auctoridad en la disciplina pedagógica* - In « Riv. Española de Pedagogia », 1941-1946.
RAYNERI G. D. — *Della Pedagogica* - Grato Scioldo, Torino, 1877.
RIBOULET L. — *La Discipline préventive* - Vitte, Paris, 1935.
S. D. N. D. N. — *Notions de Psychologie et de Méthodologie* - Tome II, Education-Wesmael-Charlier, Namur, 1928.

Art. 4° — IL PROBLEMA DELLA PUREZZA E LA CRISI DELL'ADOLESCENZA.

Vediamo la convenienza quasi la necessità di dire in questo trattato di pedagogia generale una parola speciale anche su questo problema così sentito e così discusso ai giorni nostri: *il problema della purezza,* soprattutto riguardo agli adole-

scenti, poichè soprattutto sotto quest'aspetto interessa l'educatore.

Nell'epoca dell'adolescenza infatti tutto il lavorio educativo fino allora realizzato minaccia di guastarsi. Giovani che hanno passato la loro infanzia e fanciullezza senza disturbi, nel periodo burrascoso dell'adolescenza s'imbattono in serie difficoltà ed attraversano una forte crisi morale e molte volte arrivano alla giovinezza già con un triste bagaglio di cattive abitudini, col cuore guasto negli affetti, colla mente indebolita e devastata nel patrimonio delle migliori convinzioni.

Questa giovinezza che dovrebbe essere l'aurora di una giornata promettente, per quanto lunga ed ancora incerta, questa giovinezza che dovrebbe raccogliere il frutto di un'educazione sana, integrale e robusta, si presenta così all'educatore già nebbiosa e buia, ed i suoi frutti già si mostrano intaccati dal verme distruttore di vizi abominevoli, forieri di ben più triste e raccapricciante raccolta.

L'educatore cristiano dinanzi a questo così preoccupante problema non si scoraggia: egli crede ancora nella forza dell'educazione, nei mezzi dell'educazione cristiana e fra tanta gioventù che cede al vizio egli può ancora contare anime forti che hanno saputo combattere ed hanno potuto vincere.

Animati da questa speranza ci accingiamo a fare alcune considerazioni intorno a questo problema particolare dell'educazione morale.

Esso non è propriamente solo il problema specifico della virtù della *purezza* o della *castità* e neppure già subito quello della cosiddetta *questione sessuale,* ma è principalmente quello che col nome di *crisi dell'adolescenza* noi vogliamo considerare nella sua estensione pedagogica e nei suoi principali rapporti. Constatiamo che si è davanti ad un problema globale, come sogliono essere i principali problemi della vita e

dell'azione umana, i quali impegnano tutte le attività e compromettono tutta la responsabilità della persona, non solo riguardo ad una azione in particolare, ma riguardo all'orientamento stesso della vita.

Senza pretendere di far studio esauriente diremo in quest'articolo il sufficiente per presentare nella debita luce il problema della purezza o della castità nel campo dell'educazione e della pedagogia. Daremo in tre paragrafi: prima le nozioni di purezza, castità e crisi dell'adolescenza; poi faremo alcune considerazioni ed apprezzamenti pedagogici; ed infine tenteremo di abbozzare il trattamento che questo problema si merita alla luce dell'esperienza, della retta ragione e della fede.

§ 1° — *Purezza, castità e crisi dell'adolescenza.*

254. — Il problema della purezza. La purezza viene sempre nominata ed esaltata come quello stato di natura e di vita in cui l'anima è libera ed esente da qualunque pensiero, affetto ed azione che sia frutto di quella concupiscenza della carne che già l'apostolo S. Giovanni bollava come una delle espressioni più forti della malizia che vi è nel mondo. (37)

Infatti, rotto per il peccato originale l'equilibrio che Dio aveva posto e voleva conservato tra le due parti — corpo ed anima, spirito e materia — che costituiscono questo singolare ibridismo che è la natura dell'uomo, la parte inferiore, la carne o l'animalità, fa sentire all'uomo la sua presenza ed impone le sue pretese, stabilendo il conosciuto dissidio dell'animo e della vita. La corrente della concupiscenza carnale trascina così la persona ad ammettere ed a ricercare idee, affetti, azioni che appartengono più o meno prossimamente al dominio della materia, alle funzioni della vita animale, ai disordini della corruzione o squilibrio naturale del composto umano. L'uomo dimenticando la sua origine pri-

(37) I *Joan.* II, 16

mitiva invece di alzarsi al piano superiore dello spirito, al *sursum* dell'anima spirituale, si lascia cadere *deorsum* nel piano inferiore della materia, del corpo animale e cerca il suo piacere, la sua soddisfazione e la sua felicità in tutto ciò che è materiale, carnale, animale. Gli appetiti, le tendenze, le funzioni della vita animale che nell'uomo dovrebbero essere regolate, sottomesse dalla ragione ed applicate solamente nella misura del ragionevole, cioè in quanto possano servire al fine dell'uomo, perdono il controllo e la regola della ragione e diventano fine a se stesse e trascinano l'uomo fuori di ogni legge, di ogni regola morale dell'umana condotta.

Quando invece per assenza di stimoli contrari — ciò che di regola avviene soltanto nei primissimi anni della vita, ed accidentalmente in qualche caso eccezionale — oppure — ciò che è più comune e più meritorio — per sforzo di virtù, uno riesce a mantenersi immune da questi stimoli o meglio ancora dai loro micidiali effetti, allora questi si dice *puro*, si dice che possiede la *virtù della purezza*, chiamata generalmente *virtù angelica*.

Quest'espressione, benchè bella e ricca di significato, è tuttavia analogica, perchè la purezza, nel senso che qui intendiamo, non è propriamente angelica ma doverosamente umana; essa significa uno stato d'immunità dagli effetti disordinati della concupiscenza, estranea affatto agli angeli.

Essa inoltre non è propriamente neppure *una virtù*, ma uno stato di vita che si raggiunge mediante la virtù.

255. — La virtù della castità. La castità invece è la virtù vindice della purezza. S. Tommaso, che nella sua non mai abbastanza encomiata « Seconda parte della Somma », fa un grandioso quadro delle virtù, non parla esplicitamente di purezza come virtù; parla di castità come parte integrante della temperanza, di continenza, di pudicizia, come aspetti speciali della castità o addirittura virtù speciali. (38)

Mentre dunque la purezza sarebbe lo stato, la condizione di un'anima, di una persona non macchiata da nessuna colpa, nè da conseguenze di colpa derivanti da questa concupiscenza della carne — *concupiscentia carnis* — la castità sarebbe la virtù specifica, parte della

(38) *S. Th.*, II^a-II^{ae}, q. 151, a. 2.

temperanza, che ha per oggetto di frenare o meglio *castigare* i movimenti della concupiscenza, secondo il dettame della ragione. (39) Se al dettame della ragione si aggiungono le ragioni della fede, allora, dal piano naturale questa virtù si alza al piano soprannaturale della vita e delle virtù cristiane.

Non è il caso di dilungarci di più in queste nozioni. Vogliamo solo osservare che la questione pedagogica più che nella distinzione radicale di stato o di virtù si aggira sugli effetti di questa concupiscenza nella vita individuale e sociale dell'educando e conseguentemente sulle misure da prendersi e mezzi da adoperarsi per arginare i suoi pessimi effetti.

256. — La crisi dell'adolescenza. Preferiamo come pedagogisti impostare questo problema nella cosiddetta *crisi dell'adolescenza.* La ragione prima è ancora quella che già abbiamo espresso, cioè che il problema della purezza si presenta all'educatore al sorgere dell'adolescenza, quando il fanciullo comincia la sua ascensione verso la giovinezza; in secondo luogo perchè di questa crisi esso è, si può dire, il centro fisiologico, psicologico e morale.

Siamo molto lontani dal ridurre, con ispirazione freudiana, tutta la vita dell'adolescente ad un triste gioco di concupiscenze e di riflessi di questo genere, ma sentiamo che questo è veramente il maggior pericolo per il fanciullo che va diventando giovane. Se egli cede alle attrattative dei sensi e della carne, allora tutta la sua psicologia ne risente, tutte le sue idee, tutti i suoi affetti, le sue azioni stesse verranno meno, tutta la sua personalità si lascerà dominare da convinzioni e da atteggiamenti che comprometteranno questo periodo della vita e magari avranno delle conseguenze ben durature. Al contrario se nell'adolescenza il problema della purezza si risolve convenientemente, l'educando passa questa fase tranquillo e soprattutto immune da quei traviamenti e defezioni morali: le virtù si irrobustiscono, il carattere si forma e tutta la vita prende il suo ritmo di rettitudine, di nobiltà, di armonia colle vere finalità che ad essa ispira la ragione e la fede.

Tuttavia la cosiddetta crisi dell'adolescenza ha ben altri problemi e ampiezza ben più larga. Ricordiamo tutto ciò che insegna la psicologia

(39) *S. Th.*, II^{a}-II^{ae}, q. 151, a. 1.

sperimentale riguardo ai profondi e svariati cambiamenti che portano con sè queste trasformazioni, del resto naturali, per cui debbono passare i fanciulli che divengono giovani. La fisiologia basata sugli studi endocrinologici spiega questi mutamenti profondi; dal canto suo la psicologia sperimentale, tenendo conto di questi fattori fisiologici, registra e spiega tutte le altre manifestazioni del campo psichico. È questo un capitolo importante della psicologia differenziale a cui anche noi già abbiamo accennato e che costituisce una delle questioni più sentite e ancora poco studiate dell'età evolutiva. (40)

D'altra parte il problema della purezza e della castità che la prepara e difende ha anch'esso un'ampiezza che sorpassa i limiti dell'adolescenza e della stessa età evolutiva e s'inoltra per tutto il restante della vita cessando solo con essa.

Ma in campo pedagogico, ci arrestiamo al limite dell'età evolutiva, alla giovinezza cioè, e non intendiamo perciò di fare una trattazione completa del problema della castità quale si potrà trovare in molte opere monografiche che abbondano persino con troppa varietà e forse poca discrezione di contenuto.

Dentro questi limiti e con queste intenzioni passiamo a dare qualche giudizio di valutazione sul problema pedagogico della purezza.

§ 2° — *Estensione e valutazione di questo problema.*

257. — Estensione del problema. Dal fin qui detto risulta che il problema di cui ci occupiamo è globale e totalitario, cioè uno di quei problemi che investono tutta la personalità

(40) Dell'età evolutiva la fase più studiata è senza dubbio l'infanzia. L'adolescenza ha avuto alcuni studi seri e profondi che son rimasti celebri e che costituiscono lo sfondo scientifico conosciuto, di questo periodo così importante dell'età evolutiva. Sono soprattutto, tra poche altre, le opere dello G. STANLEY HALL, *Adolescence its psycology, and its relation to physiology* etc, vol. 2, N. York, Appleton Com., 1904; P. MENDOUSSE, *L'Ame de l'Adolescent*, e *L'Ame de l'adolescente*, Alcan, Paris; A. MARRO, *La pubertà*, Bocca, Torino, 1900. Più recentemente ENZO BONAVENTURA, *Psicologia dell'età evolutiva* (Infanzia e Adolescenza), Ediz. Lanciano, Carabba, 1930; P. GEMELLI A. e SIDLAUSKAITE A. *La psicologia dell'età evolutiva*, Milano, Giuffrè, 1945.

e non si limitano ad un settore solo della vita e attività come il fisico, l'intellettuale e l'affettivo.

Infatti il problema della purezza o della castità, soprattutto impostato nella crisi dell'adolescenza, è questione di sensazioni, di affetti, di idee e di azioni, potendo persino riflettersi nello stesso orientamento della vita, e coinvolgere anche tutto lo sviluppo dell'adolescente.

È utile perlustrare brevemente tutti questi campi perchè meglio appaia anche l'estensione della soluzione che vogliamo proporre.

a) *Le sensazioni* sono, per così dire, il campo esterno dove inizialmente si forma e si presenta questo problema. Essendo una questione intimamente e direttamente collegata con la parte materiale, corporea dell'individuo umano, è naturale che dal corpo prenda le sue mosse in ordine almeno di precedenza. L'esperienza conferma ciò che la ragione intravede. Tutti i moralisti chiamano l'attenzione sui pericoli dei sensi soprattutto di quelli che più degli altri forniscono la materia prima per le immagini e fantasie, cioè la vista, l'udito, il tatto, l'odorato. Basti accennare e gli educatori troveranno facilmente i punti di contatto e di conferma di quanto stiamo asserendo. Vedranno allora, già da questo primo sguardo, quante porte aperte all'invasione del nemico, quante sentinelle debbono essere postate per impedire che avanzino o almeno per dare il grido di allarme per la dovuta difesa.

Tra i sensi interni non dev'essere dimenticata l'immaginazione. Oltre a tutto quanto non sfugge a un educatore pratico della vita, è bene ricordare il potere singolare che l'immaginazione esercita sull'organismo umano, potere che gli psicologi non dubitano di considerare più forte, più diretto ed immediato di quello della stessa volontà, come già in parecchi punti abbiamo avuto occasione di ricordare.

Da ciò si capirà all'atto pratico tutta l'importanza che si deve dare nella soluzione di questo problema all'influsso dell'immaginazione. Potremmo dire qualche cosa di simile a riguardo della memoria. Essa però si unisce per quest'opera, come in alleanza offensiva all'immaginazione. soprattutto all'immaginazione detta riproduttrice.

b) *Gli affetti, le emozioni, i sentimenti,* per non parlare subito di passioni, sono il campo di ripercussione dell'azione dei sensi. L'oggetto visto, attinto, genera subito la reazione affettiva nella forma di sensazione organica anche incosciente e involontaria, come poi nella forma

più complessa di emozioni, di sentimenti coscienti e liberi. Nessuna meraviglia se in un dato momento ed in circostanze non rare, ma frequenti, questi sentimenti, queste emozioni, diventino passioni nel più alto grado di intensità e di veemenza.

Stiamo parlando di cose di esperienza comune che vengono subito intese anche senza commenti, nè approfondimenti.

c) *Le idee, vere idee e ragionamenti* e non solo le immaginazioni ed i sogni in piena veglia, sono il terzo campo di ripercussione o di invasione di questo male.

Idee, giudizi e ragionamenti che non sono solamente frutto di immaginazioni elaborate, accettate, quasi coltivate con ogni cura e diligenza, ma sono anche motivi che la coscienza, nei suoi giusti richiami, vede sorgersi innanzi per strapparle la giustificazione di quelle stesse idee e ragionamenti non solo, ma anche degli affetti e poi delle azioni e di tutta la serie di atti e di tutta la compagine di abitudini e di vizi.

d) *Le azioni* finalmente completano in larghezza ed in profondità il campo di invasione di questi influssi disordinati della concupiscenza. Azioni di vario genere e con svariati rapporti che frequentemente superano i confini dell'individualità e si riallacciano con le loro tenebrose propaggini verso rapporti sociali impegnativi e compromettenti.

Stiamo parlando ad educatori e qui più che altrove è bene valersi dell'adagio: *Intelligenti pauca*, anche perchè la materia non invita a maggiori precisazioni.

e) Potevamo ancora allargare la cerchia mostrando come anche la *vita* tutta quanta si risente di quest'invasione dell'impurità. Il giovane che non sa e non ha saputo resistere all'attacco di queste passioni, difficilmente può sostenere una disamina intima e rigorosa dei propri valori anche solo umani e naturali. Il danno è profondo e radicale. I suoi effetti son guasti persino nelle migliori e più spontanee manifestazioni, come sono quelle verso i propri genitori, verso i propri fratelli e congiunti. Nè lagrime di madre, nè innocenza di sorelle, nè rispetto filiale, nè onore di famiglia e di casato, nulla vale ad arrestare la vertiginosa caduta verso il precipizio dell'infamia, del disonore, della perdita di salute, di nobiltà, di serietà di parola, di onestà personale, di rapporti sociali. Quanto agli effetti nel campo religioso spirituale, dove domina la fede e la Grazia di Dio, i guasti sono immediati e la conseguenza, allo stesso tempo più frequente e più grave, è, come notano molti autori e lo conferma l'esperienza, una naturale antipatia e ritrosia a tutto quanto sa di religione, di purezza, di santità. La nostalgia della vita pura di una volta, seppure affiora,

viene soffocata dallo sconforto, dallo scoraggiamento; viene investita dall'ondata dei rimorsi, che è tuttavia ancora uno spiraglio aperto alla speranza del pentimento e della resipiscenza.

258. — Estensione della soluzione. Se tale è l'estensione del problema, non minore dev'essere quella della sua soluzione. Invece però di presentare di essa un quadro completo, crediamo utile mettere in rilievo tre aspetti che di essa si sogliono piuttosto contemplare, nei libri, negli scritti e procedimenti pedagogici educativi, aspetti che compromettono senza dubbio l'efficacia del trattamento e falsificano la natura dello stesso problema.

a) Sopravalutazione della conoscenza. Abbiamo ricordato come il problema della purezza sia globale e totalitario. Ebbene, a leggere ed a giudicare da certi libri e da certi autori si vede una tale sopravalutazione della conoscenza di queste cose da sembrare che la soluzione dipenda tutta dal conoscere o non conoscere gli aspetti di questa materia. Da ciò deriva in un'enorme quantità di libri l'insistenza sulla cosiddetta *iniziazione,* o con frase poco esatta — brutta parola, ha detto S. S. Pio XI — (41) sull'*educazione* o *istruzione sessuale;* da ciò la vivacità della polemica sulla convenienza e persino necessità della previa istruzione, privata o pubblica, e financo l'abbondanza di formule già fatte e dosate, come ricette mediche, per ogni grado ed età di educandi. (42)

Non vogliamo rinnovare la discussione: si vede che qui non è solo

(41) Pio XI, *Enciclica « Divini Illius Magistri »,* Parte III, Errori nell'Educazione della gioventù.

(42) Tali sono p. es. la conosciuta *Collana* dello Silvanus Stall, della quale ha dichiarato la S. Congregazione dell'Indice « essere definitivamente proibito dalla S. Sede l'istruzione e l'educazione morale della fanciullezza secondo le teorie e regole pratiche contenute in detti libri » (Cfr. « Civiltà Cattolica », 3-12-1921, pag. 436).

E la Congregazione del Santo Uffizio nell'udienza del 18 Marzo 1931 al quesito: « Si può forse approvare il metodo denominato *educazione* oppure *iniziazione sessuale?* Gli E.mi e Rev.mi Porporati, alla salvaguardia dell'integrità della fede e dei costumi, risposero, dopo serio esame e previo parere dei Rev.mi P.P. Consultori, *negativamente* » (*Acta Ap. Sedis,* Marzo 1931).

questione di conoscere; la questione è molto più complessa e più vasta. Quanto al conoscere o al far conoscere crediamo che oggigiorno dopo tanto parlare e tanto scrivere, la verità si è ormai rischiarata e viene fissata in queste tre proposizioni:

1) Non istruzione pubblica collettiva e neppure istruzione privata sistematica a tempo fisso e dose predeterminata per sesso ed età;

2) Non silenzio assoluto, ignoranza protratta fino al contagio del male, o mascherata con sotterfugi, con false spiegazioni, tristi surrogati di una realtà che non tarderà ad imporsi;

3) Ma una continua e prudente sorveglianza ed un'opportuna e discreta istruzione, secondo le circostanze, le speciali condizioni, sviluppi e necessità personali ed attuali di ciascun educando, impartita a mo' di avviso, di consiglio, di esortazione da chi è in dovere ed ha autorità di farlo e che gode della fiducia e del rispetto dell'educando.

Nella sua celebre enciclica *Divini illius Magistri* S. S. Pio XI tratta la questione, condanna la soluzione estremista dell'iniziazione sessuale e dà la norma saggia e prudente: « In questo delicatissimo argomento, se, attese tutte le circostanze, qualche istruzione si rende necessaria, a tempo opportuno, da parte di chi ha da Dio la missione educativa e la grazia dello stato, sono da osservare tutte le cautele, notissime all'educazione cristiana tradizionale... ». (43)

Questa è del resto la soluzione a cui erano arrivati già i migliori pedagogisti che non si sono lasciati travolgere dall'onda di una pedagogia detta nuova, ma vecchia come l'errore, figlia del naturalismo e parteggiante, magari senza saperlo, per le dottrine oggi dette freudiane a sfondo materialista. Ad una soluzione così equilibrata sembra che vogliano arrivare certe opere scritte da autori assolutamente fuori di ogni sospetto, (44) i quali discutono largamente il problema e difendono la necessità di un'accurata educazione alla purezza che non dovrà escludere l'aiuto necessario ed opportuno per mettere gli educandi in salvo dagli attacchi imprevisti e proditori della concupiscenza propria e di quella degli altri.

Don Bosco sempre così delicato e così equilibrato nel giudicare le

---

(43) Enciclica « Divini Illius Magistri » *loc. cit.* Cfr. anche *L'Educazione della fanciullezza,* Discorso di S. S. Pio XII alle donne di Azione Cattolica, Ottobre 1941.

(44) Cfr. per esempio GILLET, *L'Educazione della purezza; Innocenza e Ignoranza;* S.E.I. Torino; JACQUEMET G., *L'éducation de la pureté,* Bloud et Gay, Paris, 1930; RIGAUX, *La Formation à la pureté,* Spes, Paris; TOTH TIHAMER, *Giovinezza pura,* Libreria Emiliana, Venezia.

cose della gioventù e dell'educazione e così geloso di salvare in essa ciò che soprattutto si deve salvare — l'incolumità dell'anima — aveva un tatto finissimo pari alla sua sconfinata preoccupazione, nell'allontanare dal vizio i suoi educandi; anch'egli prevedeva questa soluzione e richiamava l'attenzione dei suoi collaboratori sulla necessità di venir incontro a questo problema nel tempo e modo opportuno e conveniente. (45)

b) Restrizione indebita del problema. Un altro aspetto della soluzione che molti dànno a questo problema, è ridurre il campo della difesa e perciò del lavoro educativo. Si tratta questa situazione della vita dell'educando come se tutto cominciasse e finisse dentro la cerchia della sola virtù della castità e quella del vizio dell'impurità. L'esperienza invece e la dottrina dei moralisti insegnano che la virtù specifica della castità ed il vizio contrario, benchè abbiano oggetti e materia ristretta e determinata, tuttavia, nella realtà della vita, si trovano coinvolti in quasi tutte le altre attività e da esse ricevono la loro spinta, l'irrobustimento o l'affievolimento.

Vogliamo dire che non sarà mai buona tattica educativa il procedimento che si limitasse al solo campo della purezza, lasciando scoperto e magari trascurando il campo delle altre attività o peggio ancora dando libero accesso ad altri difetti o vizi. Il giovane che patisce gli stimoli dell'impurità o le tentazioni carnali e si preoccupa solo di questa materia, commette allo stesso tempo due grossi sbagli: uno perchè mette troppo in rilievo queste cose che dovrebbero comparire alla mente il meno possibile; secondo perchè non si accorge che trascurando gli altri settori della sua vita e dei suoi doveri cade in altri difetti ed in altre mancanze che affievoliscono e demoralizzano sempre più il suo animo e lo rendono incapace e impotente a sostenere il combattimento per la purezza. Bisogna invece curare tutti i settori e come in una vera battaglia tener d'occhio tutto il fronte e portar avanti opportunamente tutta la linea di combattimento, certo che la vittoria dipenderà dall'azione congiunta e combinata di tutti questi elementi. La pietà, il lavoro, lo studio, la disciplina della vita, il tratto col prossimo, tutto dev'essere curato ugualmente, ristorato e tenuto a modo. Così solo può equilibrarsi e regolarsi la questione della purezza.

---

(45) « Bisogna premunire i giovani per quando avranno 17 o 18 anni. Dir loro: — Guarda verrà un'età molto pericolosa per te; il demonio ti prepara lacci per farti cadere... Ti farà credere che certe cose non sono peccati... Sta all'erta! Non permettere che il demonio ti rubi quella pace quel candore di anima che ora ti rende amico di Dio!... ». M. B. VII - 192.

c) *Restrizione a mezzi e procedimenti naturali.* Anche se la Rivelazione e la fede cristiana non lo dicessero, l'esperienza semplice ci insegnerebbe già che molti problemi della vita — i più grandi e i più assillanti — non hanno nè spiegazioni nè soluzioni soddisfacenti coi soli mezzi e risorse della natura. (46) Tra questi sono il problema del dolore, quello del peccato, quello stesso dell'errore e della morte.

Il problema della purezza se si approfondisce bene è di quelli che non trovano attualmente spiegazione e meno ancora soluzione adeguata dentro la cerchia dei mezzi naturali. È vero che molti autori — volendo appunto per sistema sfuggire alla morsa del soprannaturale che ci attornia e ci avviluppa per ogni dove — hanno insegnato e continuano ad insegnare procedimenti e mezzi che dicono atti a conservare la purezza e l'onestà, mezzi che non oltrepassano i limiti dell'ordine naturale e nulla domandano all'ordine soprannaturale della fede e della Grazia di Dio. Essi prescindono da ogni influsso religioso e misconoscono il valore e l'efficacia dei mezzi soprannaturali e più ancora la loro necessità per acquistare, difendere e conservare la purezza. Ma, nè il loro numero, nè la loro autorità, nè la mole delle loro opere, nè l'insistenza del loro insegnamento possono supplire alla reale inanità dei risultati nè impedire il dilagare dei vizi e il dominio dell'impurità nelle anime giovanili.

Si pensi ancora ai cattivi esempi, alle procaci istigazioni, allo scandalo quotidiano e universale di una società che sembra non solo ammettere come una necessità di fatto, ma anche erigere a categoria di diritto certe usanze — mode e divertimenti — in cui l'apologia del vizio è manifesta, quando non si arriva addirittura a giustificarlo, a difenderlo o coltivarlo sistematicamente. (47)

Ora in una tale atmosfera sociale, in un clima tale di moralità pub-

---

(46) Cfr. a questo proposito il libro di LOUIS SULLEROT, *Le Problème de la Vie devant la raison et devant le Catholicisme*, Edit. Publiroc, Marseille, 1928.

(47) Nella « Rivista Internazionale delle Società Secrete » 1929 si trovano queste nefande parole: « Bisogna che i nostri figli realizzino l'ideale del nudo. Questo metodo è ottimo, sia dal punto di vista fisico, che morale. La mentalità del fanciullo si modifica rapidamente. Prima piedi e gambe nude, poi maniche corte, poi arti inferiori e superiori scoperti, le parti superiori del torace, il dorso, ecc., l'estate il fanciullo andrà in giro quasi nudo ». E così, con metodo, dai fanciulli agli adulti, un poco per volta, con garbo e delicatezza, la Massoneria attua il suo programma, il suo ideale del nudo; continua sotto la maschera del nudo la sua opera di scristianizzazione e di immoralità.

blica, meglio di immoralità, si ha molta ragione di dubitare che si possa vivere esenti ed immuni da questo vizio senza un aiuto straordinario e speciale di elementi soprannaturali che trasportino l'anima ad altre regioni di idee, di affetti e di finalità. Ciò compiono i mezzi della fede e della Grazia, ciò tenta di fare l'educazione cristiana integrale della purezza e della castità.

L'educatore cristiano cattolico è convinto per l'insegnamento della ragione, della fede e per la stessa voce dell'esperienza che l'educando non potrà normalmente coi soli mezzi naturali conservarsi immune dall'impurità, difendersi dagli attacchi del vizio dominante e trionfante intorno a lui e regolare gli stessi istinti, tendenze e passioni personali. Dovrà necessariamente valersi dei mezzi soprannaturali della fede e della Grazia di Dio, quali ce li presenta la religione cattolica nei suoi dogmi, nei suoi Sacramenti, nei suoi precetti. Non si vuole con ciò negare alla pedagogia cristiana, anche in questo settore, tutte le risorse della scienza e dell'arte umane, ma si afferma solo la loro impotenza.

Basati su questo principio passiamo ad esporre brevemente il quadro dell'educazione cristiana integrale della castità.

§ 3° — *L'educazione della castità.*

259. — Il piano dell'educazione della castità e della vita di purezza.

a) La prima cosa da curarsi è appunto l'avere questo *piano,* preoccuparsi cioè di quest'impresa, che non è nè facile nè facoltativa. Bisogna cioè che il giovane si convinca che se egli non farà sforzi ordinati e sistematici non potrà certamente sfuggire al contagio che si trova dappertutto, specialmente tra i suoi compagni di studio, di lavoro, di divertimenti, come nei paesi, così nelle città. Non si può in questa campagna restare al margine come estranei e indifferenti lasciando che gli altri si battano pro o contro. Bisogna entrare nella mischia perchè volere o no, si sarà sempre travolti o come amici o come nemici o come vincitori o come vinti. Bisogna insomma preoccuparsi e decidersi ad agire coscienziosamente, sistematicamente.

b) *Conoscenza del campo e dei fattori della purezza.* Si faccia capire convenientemente e opportunamente agli educandi che i principali fattori della virtù come quelli del vizio si trovano anzitutto dentro di noi

stessi e poi fuori di noi, in tutto quello che ci attornia, persone e cose, le quali possono, secondo le circostanze e il nostro atteggiamento psichico morale, fare buona o cattiva impressione, produrre buoni o cattivi influssi. Bisogna sapere valutare, sapersi regolare, saper usufruire, interpretare, prender tutto dal lato buono.

c) Doppia azione: offensiva e difensiva. Tale dev'essere l'azione contro il contagio e lo sviluppo dell'impurità. Anche qui il piano offensivo e difensivo si deve contemporaneamente svolgere secondo le circostanze. Il giovane deve difendersi spesso da molte cose anche le più comuni e, ciò che più conta, facilmente ammesse e pretenziosamente giustificate da molti; molte volte dovrà andare contro corrente, dovrà negarsi e proibirsi pensieri, affetti ed azioni che non solo vedrà ammesse da altri, ma per le quali sentirà in se stesso la tendenza quasi il bisogno. Eppure dev'essere forte, deve resistere.

Il giovane retto deve cercare altre cose che non piacciono ai più, che sono trascurate, combattute, disprezzate, soprattutto quando sentisse in se stesso una specie di antipatia, di ritrosia, reazione della natura corrotta, protesta di quella concupiscenza che tende a espandersi in direzione contraria a quella della virtù e della legge morale. Così si allontanano tutti gli elementi contrari alla virtù e si completa l'educazione con un'abbondante e svariata assimilazione di buoni elementi.

Per ambedue queste azioni si prepari fortemente l'educatore e prepari e convinca i suoi educandi, ad usare tutti i mezzi possibili per ottenere la vittoria.

260. — Mezzi negativi di educazione della castità. Li chiamiamo *mezzi negativi* non perchè essi siano destituiti di realtà o di valore positivo per questo compito, ma perchè tendono a *negare,* a respingere, ad evitare tutto quanto potrebbe svegliare, sviluppare e fortificare quelle tendenze che portano al vizio, diminuendo così i fuochi esterni ed interni dell'impurità.

Vogliamo stabilire un vero accerchiamento intorno a questa possibile deviazione della natura umana, alzando barriere davanti a tutti i passaggi per i quali il vizio possa aver adito, andando incontro ai suoi precursori e primi emissari, prima che essi incomincino la loro nefasta attività.

Alla luce di questi criteri avviciniamoci cautamente a questi focolai di infezione morale.

a) Evitare discorsi e commenti di cose attinenti l'impurità. Questa è una delle più comuni manifestazioni di tale vizio ed allo stesso tempo una delle cause più comuni ed efficaci della sua propagazione. Il turpiloquio agisce come spada a doppio taglio, ferisce allo stesso tempo chi parla e più ancora chi ascolta spesso ingenuo ed ignorante e perciò più soggettto ai tristi e maligni effetti.

Chiunque voglia seriamente mantenersi puro deve trovar modo di evitarlo: o condannandolo apertamente e fortemente, oppure fuggendolo prudentemente e sagacemente. Con qualunque pretesto si allontani l'educando da questi compagni seminatori di scandali, segnandoli con marchio nero per meglio guardarsene. Nè si dica che si possono sentire impunemente questi discorsi, poichè di regola l'organismo morale ne accusa fatalmente l'infezione allo stesso modo che quello fisico.

b) Evitare le letture sentimentali e più ancora quelle immorali. Sono interlocutori silenziosi, ma eloquentissimi, i libri. Le letture sentimentali e più ancora quelle sensuali, immorali, squilibrano, mettono in subbuglio la coscienza, tolgono la calma e la tranquillità morale del giovane. Nell'epoca dell'adolescenza queste letture hanno un'attrattiva tutta speciale, ma perciò stesso hanno un'efficacia affatto deleteria. Perfettamente aggiornate con lo stato d'animo dei lettori avidi di novità e di impressioni forti, scompigliano tutta la vita degli adolescenti. Almeno scavano nell'animo loro un solco profondo che difficilmente si riuscirà a colmare.

Nè vale la scusa che queste letture, soprattutto certi romanzi, non fanno personalmente tanta impressione: vi è lo stesso equivoco che si nota con i discorsi cattivi. Il pericolo però viene accresciuto e aggravato dalla speciale efficacia che hanno le letture a causa della loro maggiore aderenza all'animo del lettore, della calma e del raccoglimento nonchè dell'opportunità dell'ora, scelta apposta per maggior godimento e maggiore penetrazione nell'animo.

c) Evitare le figure, le scene e le situazioni provocanti. Non vi è necessità di insistere per provare questa raccomandazione. Ricordiamo appena la forza di adesione e di fissazione con la quale certe figure e scene restano impresse nell'immaginazione, la quale le riproduce dopo chiaramente e perfettamente nella veglia, confusamente e modificata nei sogni. Quanto alle situazioni e alle occasioni, si segua la saggezza popolare: chi gioca col fuoco si brucia; e la Sacra Scrittura: « Chi ama il pericolo perirà in esso ». (48)

Non si deve fare affidamento per questo sulle riserve di bontà e

(48) *Eccli.*, III, 27.

di resistenza che si credesse di aver accumulato; tutto cospira per perdere ogni riserva, anche perchè sono sempre nuove le circostanze e le condizioni psichiche di ciascuno, nel momento dato, e le attrattive del male sono traditrici. L'imprudenza sarà sempre pagata cara con la moneta triste del rimorso.

d) Evitare di parlare, trattare, mettere molto in rilievo queste cose. Ci sia ancora permesso di insistere su questo punto anche a costo di sapere che molti dei difensori dell'istruzione o iniziazione chiara o mascherata, particolare o collettiva protesteranno. Vediamo invece in questa riserva una grande difesa morale per i giovani. Crediamo infatti che essi avranno molto da guadagnare con lo sviare il più possibile l'attenzione da questi argomenti, già messi a fuoco dalla stessa natura, e dalla perversione dell'ambiente. Vi è in questo una grande legge di psicologia. Richiamando molto l'attenzione, mettendo molto in rilievo, impressionando troppo la fantasia dei giovani in questo senso, vi è più probabilità e pericolo di subire la loro naturale e spontanea influenza che di organizzare la difesa per mezzo della ragione.

Intendiamo così la raccomandazione di S. Paolo applicata a questo proposito: « *Nec nominetur in vobis!* ». (49) Di queste cose conviene parlare il meno possibile! Ognor più riconosciamo la sapienza e la praticità straordinaria di Don Bosco, dal modo di agire che egli lasciò come legato prezioso ai suoi figli e introdusse nel suo sistema educativo. Egli non ha fatto di questo problema un capitolo speciale del suo codice di educazione. Osservando e raccomandando una grande riservatezza nel parlare. D. Bosco ha fatto invece di tutto il suo sistema una costruzione compatta, armonica e soda a base di purezza, poichè tutto in esso ispira questa virtù e tutto cospira per difenderla. Per questa sì, per cantarne le glorie, i pregi e lo splendore, tutte le sue più calde raccomandazioni, tutti i suoi ripetuti avvisi, tutte le sue industrie, i suoi aneliti, i suoi sogni, la sua vita.

261. — Mezzi positivi di educazione della castità. Indichiamo adesso i mezzi positivi che si sogliono adoperare per l'educazione della purezza. Ancora una volta mettiamo in rilievo la debolezza dei mezzi isolati e particolari, per un problema così complesso e pieno di conseguenze, perciò questi che indichiamo sono globali e totalitari.

(49) *Efes.*, V, 3.

In secondo luogo non dimentichiamo l'osservazione testè fatta dell'insufficienza della natura e dei mezzi naturali portati tanto in trionfo da molti pedagogisti laici; noi poggeremo continuamente sulla doppia base della natura e della grazia, della ragione e della fede, della filosofia e della teologia.

Alla luce di questi due fuochi veniamo abbozzando queste considerazioni pedagogiche. Parleremo dunque indistintamente di mezzi naturali e soprannaturali, di risorse della natura e della grazia, di religione e di civismo, di nobiltà terrena e di grandezza celeste.

a) Un profondo senso di nobiltà e di grandezza della vita. Dobbiamo cominciare di qui, ispirando alla gioventù un'idea grande della vita umana, della missione dell'uomo sulla terra, del disegno di Dio nella creazione del mondo, nell'organizzazione della società umana, di tutto questo scenario di vita, di azione, di rapporti e di finalità che Egli, Creatore saggio e potente, ha saputo e voluto preparare per farne la reggia ed allo stesso tempo il regno dell'uomo sulla terra.

Bisogna opporsi ad un pessimismo mascherato o sfacciato che molto presto comincia ad avvelenare l'animo dei giovani, forse pretesa scusa ai loro precoci traviamenti, e che mette così presto sulle loro labbra espressioni di disprezzo e di pessimismo schopenhaueriano, riguardo ai destini della vita ed alla sorte degli uomini. No, Dio non ci ha creati per il male, per il dolore, nè per la morte. A cose più grandi siamo nati e se paghiamo adesso il triste e pesante tributo dei nostri patimenti e delle nostre miserie, questa è legge di espiazione e di riparazione. Dopo il dolore verrà la gioia, dopo l'oscurità verrà la luce, dopo la morte verrà la vita.

L'uomo coi suoi sforzi, aiutato sempre dalla grazia divina, va costruendo la sua fortuna. «*Faber est suae quisque fortunae*» già dicevano gli antichi pagani (50) e cristianamente, sappiamo quanto da noi aspetti la Divina Potenza ed il Divino Amore per ridarci quello scettro di regalità che abbiamo perduto col primo fallo.

b) Un grande rispetto alla grandezza e dignità della persona umana. Per un tanto destino si richiede senza dubbio un soggetto adatto.

---

(50) Sentenza che Sallustio (*De Republica ordinanda* I, 1) attribuisce ad Appio Claudio Cieco.

La persona umana è il centro della creazione. « Tutto, dice l'apostolo Paolo, tutto il Signore ha fatto per noi, per noi uomini ». (51) E S. Tommaso insegna che di tutte le cose fatte la più perfetta è la persona umana. (52) Ora è appunto questa persona umana che dev'essere rimessa in valore, che dev'essere riscattata dall'obbrobrio a cui la riducono molti, di fatto, e ciò che è peggio, di preteso diritto. Impari il giovane a rispettare se stesso e a rispettare gli altri. Rispetti e ammiri l'opera di Dio in se stesso, rispetti il suo corpo al pari dell'anima sua. Per esso soprattutto e per la sua dignità, per una specie di previa ed originale consacrazione richiama l'attenzione lo stesso Apostolo quando dice che il nostro corpo è tempio dello Spirito Santo e più ancora che le nostre membra sono membra di Cristo. (53)

c) Un alto e vero concetto della dignità e della funzione della donna. Parimente deve il giovane avere un giusto concetto della dignità della donna e della sua nobilissima funzione nell'umanità, soprattutto nella sua doppia missione di sposa e di madre.

È incredibile la strage che fanno nella mentalità dei giovani certe concezioni romanzesche in cui la donna vien sempre presentata nelle figure più degeneri e nelle circostanze più tristi della sua vita.

Si faccia vedere invece tutta la grandezza, tutta la dignità che in modo speciale la dottrina cristiana ha sempre riconosciuta nella donna e la luce nella quale ha sempre messo in rilievo la sua figura di sposa, di madre. Il giovane così impari a rispettarla, a stimarla, a vedere in essa la messaggera di un mandato divino che essa deve compiere sia in seno alla famiglia che nella società in generale. Si abitui a guardarla con occhio rispettoso pensando alla figura della propria madre e delle proprie sorelle ed onorando in lei qualchecosa di quella grandezza che fu restaurata nella nuova Eva, *Maria Santissima,* la cui divozione diviene anche per questo uno scudo ed una salvaguardia della purezza.

d) Un'idea alta e giusta del matrimonio e della famiglia. È in questa luce di grandezza ed in questa linea di divini disegni e di umana cooperazione che si ha da impostare il matrimonio, la famiglia e tutti i suoi legittimi antecedenti e conseguenti. Si deve incutere un profondo senso di rispetto e di responsabilità per questa istituzione primaria della vita sociale, istituzione avvilita e demoralizzata dalla malizia degli uomini, ma elevata da Dio alla sublimità di grande Sa-

(51) I *Cor.*, III, 23.
(52) *S. Th.*, I^a, q. 29, a. 3, in c.
(53) I *Cor.*, XII, 27.

cramento, di cooperazione con Lui nell'opera della propagazione del genere umano, dei cittadini della terra, come il Sacerdozio moltiplica e propaga i cittadini del cielo.

Il giovane non dovrebbe mai dimenticare che è nel matrimonio, in seno alla famiglia, dove ha trovato quelle figure più care al mondo, quali sono la madre, il padre, i fratelli e le sorelle; che è in questa atmosfera dove ha respirato l'aria più pura del più fecondo e grato affetto; che in esso si nasconde il centro delle più pure gioie, del più inviolabile potere, della più incrollabile fedeltà.

Chi avrà viva e perenne nella mente e nel cuore tali idee e sentimenti non tratterà con la spudoratezza del vizio, nè con la freddezza dell'indifferenza cose sì grandi ed importanti. E questa è già formazione alla castità, alla purezza.

e) *Un continuo orientamento verso i grandi ideali della vita.* Bisogna distrarre e sviare la troppa preoccupazione dei giovani da questo problema della castità ed evitare la troppa concentrazione in esso della loro attività. Bisogna schiudere invece altri orizzonti, aprire altre vie alla mente, al cuore e all'azione giovanile. Si riempia allora la loro testa di idee buone, si lasci pure svagare l'immaginazione in progetti e sogni di cose future; si metta in moto il meccanismo della vocazione e si lasci lavorare la mente anticipando situazioni di vita, di professioni e di condizioni sociali nella speranza di un felice avvenire; tutto serve a distrarre dalle pericolose realtà del presente e dalle insidiose attrattive dei sensi.

Gli studi sono perciò un soccorso straordinario. Il lavoro, le scuole, gli sforzi ed i pericoli degli esami, il godimento spirituale che le ricerche scientifiche possono offrire nel silenzio dei laboratori, i lavori tumultuosi delle officine, i giuochi e i divertimenti rumorosi, le gare piene di incertezze e di speranze offrono largo campo di espansione all'attività giovanile e la sviano da quelle altre preoccupazioni che prendono l'anima e la immobilizzano e l'avvincono colle catene del vizio.

Un campo speciale propizio all'attività dei giovani e allo stesso tempo ottimo esercizio di azione sociale e di virtù cristiane sono le opere di apostolato sociale cristiano: le Associazioni Cattoliche di carità e di beneficenza, come le *Conferenze di San Vincenzo,* le *Congregazioni Mariane* e oggigiorno soprattutto i gruppi dell'*Azione Cattolica* nelle sue varie forme.

Tutte queste forme di attività sociale oltre all'influsso benefico proprio della finalità di ciascuna, godono o meglio offrono il beneficio comune che si riceve dalla compagnia di persone dominate dallo stesso ideale di bene e di virtù. Mettono a disposizione dei loro soci tutte le

risorse della fede che le ispira e della Grazia di Dio che le sostiene. Aumento dunque di stimoli per il bene, diminuzione e sfatamento degli influssi del male, distruzione del rispetto umano ed edificazione di quella vita di fede, piena di opere buone che dev'essere la cima della dignità e della grandezza dei giovani.

f) Una vita di fede e di pietà cristiana. Abbiamo così toccato il vertice di questa piramide in cui veniamo accumulando i mezzi di difesa della gioventù nella pericolosa crisi dell'adolescenza. Parliamo dunque di quella vita di fede e di pietà senza la quale, in clima cristiano, è inutile pensare a vita di purezza ed a vittorie per la castità. Qui bisogna venire a un programma di vita completo, organizzato, senza mezze misure e senza limitazioni: Pratiche di pietà giornaliere, fedeltà agli obblighi della religione, ai Comandamenti di Dio, ai precetti della Chiesa; preghiere del mattino e della sera, funzioni religiose, principalmente la S. Messa, uso dei sacramenti della Confessione e della Comunione, letture ed esercizi di pietà. Tutto questo, fatto con convincimento, con aderenza alla vita, in armonia con le altre occupazioni della giornata, senza contrasto, senza contraddizioni, senza duplicità di coscienza, ma vita intima cristianamente vissuta, armonica, intonata e dominata dallo spirito cristiano.

L'anima dei giovani sia satura di questa pietà operativa; viva in quest'ambiente di fede, di carità e di operosità e certamente si faranno sentire i salutari effetti della virtù; il giglio della purezza sboccerà e si conserverà difeso da una castità forte e soave, anche se attorno si dovesse assistere al triste pullulare dei vizi e dei peccati.

Si potrebbero ancora indicare altri mezzi. Le note registrate servano di spunto e di richiamo agli educatori che vogliono trattare cristianamente questo delicato argomento. Nei singoli casi e secondo le necessità personali si possono caricare le tinte, si possono anche fare sentire le note stonate dei pericoli delle tristi e deleterie conseguenze per il corpo e per l'anima che questo vizio necessariamente apporta, la responsabilità che riserva per tutta la vita, i castighi con cui Iddio suol punire in questa vita e soprattutto nell'altra gli infelici trasgressori di uno dei suoi più gravi Comandamenti. D'altra parte l'educatore basato sulla prova dei fatti non lasci di ricordare la possibilità che viene offerta a tutti di dominare

queste passioni coi mezzi adatti e di combattere lo scoraggiamento, la facile resa, coll'incrollabile fiducia con cui si devono affrontare questi pericoli, con fondata speranza della vittoria.

262. — Bibliografia.

Babina-Edwards — *Il tormento della carne* - Ist. Propaganda Libraria, 1940.

Bettazzi Rodolfo — *Su dal fango!* - Ferrari, Roma, 1927.

Boschi P. A. S. F. — *Il Libro della Purezza* - Marietti, Torino, 1946.

Bruneteau Emilio — *Le tentazioni del giovane* - Trad. dal francese, Marietti, 1934.

Cardini Luigi - *Un grande problema del piccolo mondo* - In « Osservatore Romano », n. 30, 6 Febbraio 1942.

Cojazzj Antonio — *Alla scoperta di te stesso* - S. E. I., Torino, 1925.

Foerster W. F. — *Alle soglie della maggiore età* - S. T. E. N., Torino, 1909.

Fonssagrives J. — *Conseils aux parents et aux maitres sur l'éducation de la pureté* - Poussielgue, Paris, 1905.

Gemelli P. Agostino — *La tua vita sessuale* - Soc. Vita e Pensiero, 1941.

Gentilini Bernardo — *Education de la castidad segun el sistema preventivo* - Gratitud Nacional, Santiago del Cile, 1914.

Gillet M. S. — *L'educazione della purezza* - Innocenza e Ignoranza. S. E. I., Torino, 1940.

G. F. C. C. — *La crociata per la purezza.* Direttive e linee organizzative - Vita e Pensiero, Milano, 1941.

Hoornaert G. S. J. — *A coloro che hanno vent'anni* - S. E. I., Torino, 1937.

Jacquemet G. — *L'éducation de la pureté* - Bloud et Gay, Paris, 1930.

Lacroix Pascoal — *Solução do problema sexual* - Vozes de Petropolis, Rio, 1935.

Mor — *Natura e significato del pudore* - In « Osservatore Romano », 11 Marzo, 1942.

Noble P. Enrico — *Ideale e giovinezza di anime* - Trad. di P. Nicoli O. P., Marietti, 1933.

Olgiati Mons. — *I nostri giovani e la purezza* - Vita e Pensiero, Milano.

Paganuzzi Ettore — *Purezza e Pubertà* - « La Scuola », Brescia, 1942.

Payot Jules — *L'éducation de la volonté* - (pag. 190 ss.), Alcan, Paris.

Renault J. — *La purezza* - Trad. di E. Sardagna, Lethielleux, Paris, 1910.

Rigaux A. — *La formation à la pureté* - Paris, Spes.

Righini Piercostante — *Come i gigli* - A. V. E., Roma, 1937.

Rocha A. — *Desporto e castidade* - In « Broteria », n° 6, Dez. 1941.

ROUILLON A. M. — *I pericoli dei sensi* - Marietti, Torino, 1937.
RUIZ AMADO R. — *Sopra l'educazione della castità* - Marietti, Torino, 1937.
SCREMIN Dott. LUIGI — *La continenza sessuale giovanile e l'igiene*, L. I. C. E., 1941.
TINIVELLA P. FELICISSIMO — *Note di Pedagogia morale (sessuale)* - In « Perfice Munus », n° 1 ss. del 1939.
TIHAMER TOTH — *Giovinezza pura* - Libreria Emiliana, Venezia, 1935.
VIOLLET ABBÉ JEAN — *Éducation de la pureté et du sentiment* - Mariage Chrétien, Paris, 1930.
VUILLERMERT F. A. O. P. — *La Crociata per la Modestia* - Trad. di Ghidoni, Marietti, 1929.
X. X. X. — *L'Eglise et la Éducation Sexuelle* - Edit. Mariage et Famille, Paris, 1929.

Art. 5° — IL PROBLEMA DELLA VOCAZIONE E DELL'ORIENTAMENTO PROFESSIONALE.

Ci rimane da studiare l'ultimo dei problemi particolari che ci proponemmo di trattare, il problema cioè della *vocazione* e dell'*orientamento professionale.* Preferiamo distinguere subito così i due aspetti della questione, perchè non si richiede troppa riflessione per vedere che l'idea generale di *vocazione* si imposta in un piano superiore e più vasto delle particolari carriere e mestieri determinati appunto dall'*orientamento professionale.*

Mentre l'orientamento professionale, come viene inteso comunemente oggi in campo scientifico psicologico e psicotecnico, è cosa intimamente e necessariamente collegata colla natura o indole, colle attitudini naturali, condizioni sociali e determinazione volontaria dei singoli individui, la vocazione, soprattutto in clima di vita e civiltà cristiana, è problema strettamente collegato coll'idea di un Dio creatore, che con la sua Provvidenza dispone, destina, *chiama* ciascun uomo ad uno stato, ad una condizione di vita particolare. In essa sono

in gioco non solamente le attitudini per questo o quel mestiere o carriera, ma sono interessate le basi stesse della vita morale, dei suoi destini terreni ed eterni, tutta l'ideologia della vita, la visione e la valutazione del mondo.

Conviene dunque stabilire accuratamente il valore di queste espressioni fondamentali del problema, studiarne le più caratteristiche manifestazioni e renderci conto del compito che spetta all'educatore, di una questione di sì capitale importanza. È quello che ci proponiamo di vedere nei tre paragrafi seguenti.

§ 1° — *Le vocazioni e le professioni.*

263. — La vocazione al cristianesimo. Se stiamo all'uso storico della parola *vocazione* (*vocatio*), subito constatiamo che essa in questo senso non appartiene alla classica latinità. Se dalla parola passiamo all'idea, si può trovare qualche concetto simile nel senso di destino di uomini e di popoli (54) oppure nel senso di quello che oggi chiamiamo predisposizione naturale, volontà spontanea per qualche impresa, carriera o professione. (55)

Solo in senso religioso, come nell'Antico Testamento per gli Ebrei *chiamati* al mosaismo, (56) e propriamente dopo l'av-

---

(54) Cfr. p. es. frasi e concetti come questi: « *Vir ad omnia summa natus* ». « *Se natum arbitrari ad alqd faciendum* » (Cic.). Celebre fra tutte è la seguente frase di Virgilio (*En.*, VI, 850,53) sui destini di Roma: « tu regere imperio populos, Romane, memento hae tibi erunt artes pacique imponere morem, parcere subiectis et debellare superbos ».

(55) Allora in questo senso si diceva in latino, *studium, vis ingenii, animi quaedam ingenita natura* o semplicemente *natura*. (Cfr. Cic. *De Offic.*, 1, 110). Georges-Calonghi, Diz. Lingua Latina, Vocazione.

(56) Celebre fra tutte la *vocazione* di Abramo: « ut fieret pater multarum gentium »; la vocazione di Mosè, e quella dei profeti, come Isaia, Geremia, ecc.

vento del cristianesimo, gli scrittori cristiani, a cominciare dagli Apostoli stessi, si misero a parlare di *vocazione* alla fede cristiana, per designare quella parte dell'umanità che fu subito chiamata alla luce del Vangelo, al regno visibile di Gesù Cristo sulla terra, alla Chiesa Cattolica. (57)

Questa vocazione fu concessa all'umanità più per pura scelta e beneplacito divino, che per qualche predisposizione dei popoli o dei singoli individui. (58)

Ancor oggigiorno gran parte dell'umanità resta di fatto fuori da questo speciale, ma allo stesso tempo universale, piano divino di salvezza mediante la Fede, il Vangelo, la Chiesa.

In seno allo stesso cristianesimo, la primitiva vocazione alla fede ha subìto e subisce tuttora delle modificazioni e delle falsificazioni, quali sono quelle dello *scisma* della chiesa russa o quello occidentale del cosiddetto *protestantesimo* e delle sue innumerevoli sètte.

Non sembri estranea all'aspetto pedagogico questa disquisizione di indole piuttosto religiosa a cui siamo arrivati; essa è invece eminentemente pedagogica, come appare se per poco si consideri che queste diverse condizioni religiose determinano una completa, profonda e varia *forma di vita*, che si traduce non solo in idee, affetti e azioni diverse, moralmente distinte, ma sconvolge gli stessi cardini della vita morale, determinando una pedagogia ed un'educazione pure diversa. (59)

---

(57) Sono moltissime le frasi del N. Testamento specialmente degli Apostoli S. Pietro, S. Paolo: Cfr. p. es. *Efes.*, I, 18; IV, 4; *Fil.*, III, 14; *Heb.*, III, 1; I *Cor.*, I, 26; II, *Pet.*, I, 10; I *Cor.*, VII, 20; *Efes.*, IV, 1, ecc.

(58) Cfr. p. es. *Epist. ad Rom.*, passim.

(59) I fini dell'educazione sono ordinati anche al genere di vita ossia alla *vocazione* che ciascuno intende poi di seguire. L'orientamento pedagogico di tutta l'opera educativa ubbidisce all'idea che i pedagogisti si fanno delle possibilità di orientamento di ciascuno nei riguardi della vita.

264. — Le vocazioni cristiane. Ma nello stesso cristianesimo cattolico, cioè integrale universale, si devono distinguere ancora varie *vocazioni,* eminentemente cristiane e cattoliche, le quali importano profonde e complete modificazioni nella vita, toccano problemi di importanza capitale che la pedagogia deve trattare e di cui l'educazione deve preparare la pratica soluzione.

a) La prima è la vocazione di *semplice cristiano,* offerta a tutti, meglio, imposta a tutti da Nostro Signore Gesù Cristo, come ci riferisce il Santo Vangelo e insegna la Chiesa. (60) Questa vocazione non è una semplice professione di fede, un'adesione ad un sistema di idee, oppure un titolo o una condizione sociale, un privilegio ereditario o una distinzione di casta; ma è una *forma di vita.* La vita cristiana è una realtà distinta, complessa, integrale, densa di elementi vitali che si proiettano su tutta la persona e su tutta la società umana. Cambia così le sorti della società, come della personalità, è profonda, integrale e radicale. Distinguerà gli uomini nel tempo e nei secoli eterni secondo la parola di Gesù Cristo. (61)

Ma vi è una distinzione ancora più profonda e che discopre orizzonti sconfinati. Il cristianesimo — soprattutto nella sua forma genuina, legittima, integrale di cattolicesimo — inserisce i suoi membri nell'ordine soprannaturale, crea in essi la vita della Grazia; vita di fede, vita di speranza, vita di carità. È tutto un piano divino che si svolge e che avvolge anche tutti i settori dell'attività umana, modifica tutti i rapporti con Dio, di Colui che ci fa figli di adozione; che avvolge e modifica tutti gli uomini, che fa fratelli per comunione di affetto, di interessi, di destinazione.

Basti accennare a questi immensi orizzonti che si schiudono alla mente e danno alla vita un aspetto, una visione, una luce tutta nuova, per vedere l'estensione e la fecondità immensa di questa vocazione.

b) Dentro alla stessa vocazione cristiana vi è ancora una vocazione speciale: *la vocazione religiosa.* Essa non è imposta a tutti ma è facoltativa. (62) Non importa che pochi intendano questa sublime voca-

(60) Cfr. p. es. S. MARCO (XVI, 15, 16): « Qui crediderit et baptizatus fuerit salvus erit: qui vero non crediderit, condemnabitur ».

(61) Cfr. p. es. *Joan.,* XIII, 35.

(62) Cfr. *Luc.* XVIII, 18-30; *Mat.* XIX, 16-39: « Si vis perfectus esse ecc. ».

zione, non importa che essa non sia ancora ben capita da alcuni stessi che si dicono cristiani; essa resterà sempre nel mondo, nella società cristiana o pagana dei nostri giorni come un invito divino — eco del Vangelo — ad uno stato di maggiore generosità, di maggiore dedizione, di maggiore perfezione per i vari discepoli del Divino Maestro; resterà come il programma massimo del Suo divino messaggio, per il gruppo scelto dei suoi migliori amici.

Quante modificazioni profonde e svariate apporti alla vita degli individui lo stato religioso nelle sue diverse attuazioni antiche, come gli ordini monastici, o moderne, come le più recenti congregazioni ed istituti religiosi, e perciò quante esigenze di formazione speciale tale stato richieda, è cosa che o è già conosciuta dai lettori, oppure meriterebbe trattazione a parte, ed è fortemente sentita in campo educativo e pedagogico. Basti accennare alle istituzioni educative speciali, alle case dette di formazione religiosa, a tutta una pedagogia particolare per i religiosi in seno alla pedagogia generale. (63)

c) Una terza forma di vocazione cristiana cattolica è la *vocazione sacerdotale.* Nel cristianesimo, e più precisamente nella Chiesa Cattolica, il *sacerdozio,* non è una vocazione generale universale e neppure si direbbe propriamente facoltativa, di fatto e di diritto. È una *vocazione ufficiale elettiva,* una vera investitura, una delegazione di poteri, di giurisdizione che nessuno può pretendere, che nessuno può assumere da sè, sebbene chiunque possa desiderare e possa tentare di raggiungerla. La dottrina cristiana su questo punto si chiarì subito a partire dai primi tempi, secondo l'insegnamento dell'apostolo Paolo: « Nessuno deve prendersi questo onore, ma solamente colui che fu chiamato da Dio come Aronne ». (64)

E la Chiesa Cattolica considerò sempre stretto diritto dei suoi Vescovi l'ammettere o no agli ordini sacri i candidati al sacerdozio, nei quali cercò sempre e richiese qualità, condizioni, periodi di formazione, che furono poi accuratamente e rigorosamente stabiliti mediante leggi e tradizioni. (65)

Ai sacerdoti cattolici e solo a loro incombe il sacrosanto legato e la divina missione di Gesù Cristo: « Andate e predicate ». (66) In forza di questo mandato divino essi esercitano il triplice potere che è allo

(63) Cfr. p. es. Faicchio Filippo, *Pedagogia religiosa* (francescana), Pompei, 1938.

(64) S. Paolo, *Ad Heb.,* IV, 4.

(65) Cfr. p. es. *Codice Diritto Canonico,* Tit. XXI, De Seminariis.

(66) *Mat.,* XXVIII, 19.

stesso tempo il triplice campo del loro apostolato nel mondo: il potere di insegnare, di dirigere e di santificare. *Potestas docendi, regendi et sanctificandi.* Insegnare autorevolmente la dottrina cristiana, dirigere ed organizzare i nuclei sociali di fedeli, santificare ossia dar loro i mezzi di santificazione mediante la fede e la grazia e i sacramenti, ecco la grande missione a cui prepara, invita e risponde la vocazione sacerdotale, forma ufficiale di apostolato e di vita cristiana.

265. — Le professioni cristianizzate. Ma anche fuori del sacerdozio e dello stato religioso può e deve il cristiano trovare la sua strada e la sua vocazione speciale. Il cristianesimo è la forma più perfetta e più intensa di socialità. Non può dunque il cristiano restare estraneo agli stessi interessi di questa vita e di questo mondo. Già S. Paolo richiamava l'attenzione dei fedeli primitivi, quando questi quasi atterriti dai pericoli che il mondo suole offrire e d'altra parte avvinti dalle attrattive della vita cristiana, minacciavano di abbandonare tutte le posizioni della vita civile. Diede allora la suprema direttiva, che è ancor oggi il canone fondamentale del vivere cristiano sociale: *Fate pure tutto, ma fatelo nel nome di Nostro Signore Gesù Cristo!* (67)

Da allora i cristiani hanno capito che essi possono, anzi qualche volta devono occuparsi delle cose del mondo, mettersi negli affari e negli interessi temporali, occupare le cariche e le posizioni sociali, esercitare tutte le attività dell'economia, dell'industria, dell'organizzazione politica, purchè tutto sia fatto, tutte le posizioni siano prese, tutte le professioni siano esercitate secondo lo spirito e i princìpi della morale cristiana, nel nome di Nostro Signore Gesù Cristo.

Questa è la vera *cristianizzazione* delle professioni, questo è offrire all'ingente massa del popolo cristiano una grande varietà di vie secondo i gusti e le possibilità di ciascuno, salve restando la fede e le

(67) *Col.*, III, 17; I *Cor.*, X, 31.

ingiunzioni della morale; questo è allo stesso tempo renderli attivamente partecipi della vita sociale facendo evitare quell'assenteismo, di cui già al tempo di Tertulliano (68) si volevano accusare i cristiani. È il pensiero del Santo Padre Pio XI, che dà come uno dei fini dell'educazione cristiana la formazione del vero cittadino della terra e del cielo. (69)

Su questo senso formativo e allo stesso tempo apologetico si viene molto ad insistere in questi ultimi tempi specialmente per opera dell'Azione Cattolica: cristianizzare le varie professioni civili, meccaniche e liberali, coll'assistenza agli operai, con la cultura delle classi professionali e ciò per mezzo di libri, di conferenze e di appositi convegni, col preparare uomini ben formati cristianamente, (70) in tutte le professioni che offrano possibilità di conciliazione con la pratica della vocazione cristiana.

§ 2° — *Fattori e segni della vocazione e dell'orientamento professionale.*

266. — Fattori e segni di vocazione allo stato religioso. Lasciando da parte la vocazione universale alla vita cristiana, appunto perchè comune a tutti gli uomini, soffermiamoci a considerare le vocazioni particolari e prima fra queste, come più generale, la vocazione allo *stato religioso.* Non è nostra intenzione fare uno studio completo della questione anche perchè questa sorpassa i limiti del problema pedagogico; cerchiamo soltanto in questa, come nelle altre vocazioni che prendiamo ad esaminare, di cogliere l'aspetto educativo, *i fattori* cioè ed *i segni* di vocazione che balzano agli occhi dell'educatore come antesignani di una carriera alla quale devono essere preparati gli educandi.

(68) Tertulliano, *Apologeticon* 42.

(69) Pio XI, Enciclica « Divini Illius Magistri », verso la fine.

(70) Sono da parecchi anni molto in uso qui in Italia, come in Francia, nel Belgio, in Svizzera, nella Spagna ecc. *Convegni Sociali, Settimane sociali* a scopo formativo, come ultimamente le *Settimane sociali* dei Laureati Cattolici e simili.

È primieramente sotto questo aspetto che il problema della vocazione si presenta all'educatore, il quale al pari della conoscenza dell'educando deve avere la conoscenza delle esigenze della forma di vita a cui egli per vocazione è destinato. Nel caso della vocazione religiosa queste esigenze sono più profonde, più gravi e più generali, perchè, come già dicemmo, essa è una vocazione che impegna tutto l'uomo per tutta la vita ed è legata dai più immediati e stretti rapporti con Dio e con l'eterna salvezza. Da ciò viene che i fattori e per conseguenza i segni di questa vocazione saranno ugualmente profondi, gravi e generali e come tali l'educatore dovrà conoscere e valutarli.

Il Codice di Diritto Canonico (71) per lo stato religioso in generale, e le Costituzioni proprie di ciascun istituto per le società particolari, indicano le qualità richieste come condizioni per l'ammissione. Non è il caso di scendere a specificare, bastando ricordare i tre principali fattori di questa vocazione: l'osservanza dei tre voti e rispettive virtù dell'obbedienza, della povertà e della castità; la pratica della *vita comune* secondo le regole; *la finalità* propria di ciascun istituto, congregazione od ordine religioso.

La vocazione dunque allo stato religioso si manifesterà evidentemente con una predisposizione personale alla pratica delle virtù eminentemente religiose le quali stabiliscono una forma di vita cristiana che oltre all'osservanza dei comandamenti e dei precetti, della legge di Dio e della Chiesa, è ancora regolata dall'osservanza di regole o costituzioni religiose, il tutto ispirato da una intenzione di maggiore perfezione cristiana, maggior sacrificio, maggior sicurezza di fedeltà al Signore.

La volontaria scelta dell'individuo, la rispettiva accettazione da parte dei superiori dell'istituto religioso, la possibilità personale e sociale di portare ad effetto l'entrata in religione, costituiscono i principali fattori di questa vocazione. Come si vede, essi non si trovano solo nella persona dell'individuo in questione, ma anche nelle condizioni di persone, di cose, nei rapporti sociali da cui la vita religiosa dipende, nel suo costituirsi e nel suo attuarsi.

(71) *Codice di Diritto Canonico*, can. 542.

Questi fattori, soprattutto quelli di natura personale del candidato, determinano *i segni* positivi o negativi di vocazione i quali aiutano l'educatore a rendersi conto della situazione del suo alunno ed a porgergli quell'aiuto che da lui si può legittimamente aspettare. (72)

267. — Fattori e segni di vocazione sacerdotale. Essendo diversa la natura e la finalità di questa vocazione anche i suoi fattori ed i suoi segni sono distinti e diversi da quelli della vocazione religiosa, colla quale ha tuttavia qualche somiglianza ed affinità.

Due aspetti essenziali del sacerdozio impongono condizioni speciali a questa vocazione. L'uno è il ministero sacerdotale a cui essa è ordinata e che esige dai suoi rappresentanti doti, virtù, formazione e modalità di vita del tutto speciali; l'altro è il carattere ufficiale, giuridico di questo ministero, il quale richiede una investitura ugualmente ufficiale, giuridica oltre all'ordinazione sacramentale, il che in linguaggio ecclesiastico si esprime con potere di ordine e potere di giurisdizione, ambedue dipendenti dal giudizio e dalla volontà dell'autorità costituita. Molti perciò e di genere e di origine diversi sono i fattori di questa vocazione. Non sempre gli studiosi li hanno ben determinati e discussioni si sono avute e si hanno ancora (73) tra gli autori circa gli elementi decisivi di questa vocazione, ricercati, ora nella persona del candidato, ora fuori di lui, nell'autorità ecclesiastica che può chiamarlo e accet-

---

(72) La S. Congr. de Sacramentis dà questi segni per la *vocazione sacerdotale:* « *... nempe vocationis signa, uti sunt: pietas, modestia, castitas, propensio ad sacras functiones, studiorum profectus, boni mores* ». (Instr. Sacr. Congr. de Sacramentis ad Ord. de scrut. aluminorum peragendo, « Acta Ap. Sed. » 1-4-1931, ad 2° & 2°, pag. 120).

(73) Si ricordi la discussione avvenuta ai tempi di S. S. Pio X, e il libro del LAHITTON, *La vocation sacerdotale*, Edit. Paris, 1914.

tarlo. Sembra però che ormai i pareri si accordino nei due punti seguenti che sono davvero decisivi per la questione e salvano ambedue gli aspetti essenziali della questione.

Uno è senza dubbio nelle condizioni fisiche, psichiche, morali e persino sociali del candidato, in quella idoneità *morale* di cui parlano i sacri canoni (74) e le norme emanate dalle competenti autorità ecclesiastiche. Queste condizioni sono in rapporto con la vita ed il ministero sacerdotale e riguardano soprattutto la vita morale, il celibato, lo zelo, la disciplina, la pietà, la scienza. (75)

L'altro nella verifica, nel controllo di queste doti fatto dall'autorità competente, non solo mediante un rapido esame all'epoca delle ordinazioni, ma soprattutto con un lungo, accurato e rigoroso tirocinio negli anni del seminario, secondo le prescrizioni del Concilio Tridentino rinnovate nel Codice di diritto canonico. (76)

Naturalmente una cosa non può andare disgiunta dall'altra nè il candidato potrà pretendere di ricevere gli ordini sacerdotali senza il beneplacito del vescovo, nè alcun vescovo chiamerà alle ordinazioni soggetti che non siano idonei e soprattutto che non vogliano liberamente e rettamente accedere a tali ordinazioni.

Il compito educativo pedagogico propriamente detto si svolge durante gli anni del seminario e ancor prima di questi come orientamento a questa vocazione promosso dai genitori, dai parroci e da chi avesse funzione ed interesse educativo presso i candidati.

In base a queste considerazioni, da noi appena abbozzate, e in base alle istruzioni apposite date dagli organi ed autori competenti, nonchè dalla propria esperienza e tatto educativo, potrà e dovrà l'educatore intervenire per aiutare a risolvere la questione della vocazione.

268. — Fattori e segni dell'orientamento professionale. Se vi è in campo scolastico professionale una questione che sia, come si dice, all'ordine del giorno, è certamente questa. Forse in nessun tempo i giovani candidati alle diverse professioni liberali e meccaniche furono tanto studiati e sottoposti ad esa-

(74) *Codice di Diritto Canonico*, can. 973-76.

(75) Oltre ai canoni ed alla « Instructio » già citata si veda l'Enciclica di Pio XI « Ad Catholici Sacerdotii Fastigium » del 20 Dicembre 1935.

(76) *Codice di Diritto Canonico*, can. 983 ss., 1367 ss.

mi rigorosi come ai giorni nostri. La letteratura sull'orientamento professionale è attualmente delle più vaste e svariate della bibliografia pedagogica.

Per non perderci in questo vasto oceano di questioni e discussioni, raccogliamo le nostre osservazioni intorno a tre punti principali: a) Quali sono gli elementi o fattori dell'orientamento professionale; b) in quale epoca si devono riscontrare; c) a chi spetta il compito di questa disamina.

a) Gli elementi o fattori dell'orientamento professionale vengono diversamente determinati e valutati secondo gli autori e le scuole. Alcuni li cercano solo nella persona e individualità del candidato, altri estendono il campo di osservazione e con equivalenza di decisione all'ambiente fisico. Non intendiamo discendere a minuti particolari nella questione, essendo piuttosto materia da trattarsi in uno studio monografico. (77)

Si devono considerare: i fattori individuali fisici fisiologici come le condizioni di salute, di vigore, di normalità e di sviluppo; i fattori personali, morali come le tendenze, i gusti, i desideri, la volontà della scelta, le intenzioni e i motivi.

A questi fattori si aggiungano quelli delle condizioni sociali dell'individuo, i rapporti coi parenti, le condizioni di famiglia, le possibilità dell'ambiente in cui vive e di quello a cui si destina, le esigenze e possibilità professionali e industriali del paese, della nazione, dell'epoca attuale, nonchè il rapporto della professione che si ha in vista colle vere necessità e convenienze del fabbisogno familiare sociale e nazionale.

Una speciale importanza si usa dare in questo problema alle *attitudini* fisiopsichiche dell'educando come poi degli operai, negli studi detti oggi di psicotecnica. Lasciando agli specialisti maggiori dilucidazioni, rileviamo ad uso degli educatori, che queste attitudini, come insegnano gli psicologi più autorevoli, non sono cosa che si possa misurare e calcolare solo a base di numeri e di esperienze; insieme a queste

(77) Cfr. p. es. A. GEMELLI, *La Psicologia a servizio dell'Orientamento professionale*, Zanichelli, Bologna, 1943. M. PONZO, *Alla ricerca delle attitudini nei giovani*, Paravia, 1929. A. BINET, *Les idées modernes sur les enfants*, Flammarion, Paris, 1910. E. CLAPARÈDE, *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les élèves*, Flammarion, Paris, 1924.

ci vuole soprattutto l'osservazione accurata e sia pure scientifica resa possibile da una lunga e oculata convivenza, e non solo in ore e periodi scolastici, ma in grandi tratti di vita vissuta.

Queste attitudini una volta riscontrate non sono tosto decisive per questa o quella professione in particolare, nè sono immutabili ed inadattibili ad altre possibilità col mutar dei tempi e delle circostanze, quindi non sono, esse sole, elementi decisivi dell'orientamento professionale. (78)

b) *L'epoca* o il tempo in cui si deve fare quest'esame e decidere quest'orientamento professionale non è pure cosa che si possa determinare in modo assoluto, dipendendo da molte circostanze e fattori relativi allo sviluppo mentale dei giovani. alle condizioni d'ambiente, alla natura della professione, all'influenza della famiglia e simili. Lo sviluppo o il curricolo degli studi già impongono e favoriscono allo stesso tempo, questa disamina. Infatti subito dopo il corso primario ed elementare si presenta il primo bivio, al quale si verifica la separazione di una grande parte della popolazione scolastica. Molti lasceranno gli studi per l'avviamento al lavoro agricolo, professionale, industriale oppure per i lavori casalinghi nella propria famiglia o podere. Altri proseguono i corsi, incerti ancora dell'avvenire vocazionale, per mancanza di maturità per la scelta ed aggravati in quest'incertezza dalle condizioni economiche.

Viene allora il secondo traguardo, alla fine della *scuola media*, ancora con qualche incertezza, ma con più forti fattori di decisione. La questione qui già si presenta sceverata da molte circostanze dispersive e con maggior concentrazione nei veri fattori della vocazione o professione. Si riduce quasi solo a decidere per quale carriera il giovane, che vuole e può studiare, si deve avviare nei licei o istituti secondari. Se egli, come si suppone, è stato seguito, osservato e studiato fino a questo punto; se egli ed i suoi hanno già avuto, come suole avvenire, preoccupazione vocazionale o professionale: a tale punto non avrà difficoltà a raccogliere gli elementi quasi definitivamente decisivi della

(78) A questo proposito scrive il P. Gemelli: « ... in ciascun uomo non c'è una sola attitudine ma sono presenti parecchie attitudini; la scelta della professione deve essere fatta non tanto e non solo fondandosi (*a*) sul gioco combinato della valutazione di determinate attitudini, ma anche e soprattutto (*b*) sulla valutazione degli interessi e delle tendenze con i quali il giovane manifesta la sua vocazione, ed infine (*c*) sulla valutazione delle possibilità che vi sono di poter impiegare utilmente tali attitudini e di esplicare tali interessi in una determinata funzione sociale » (P. A. GEMELLI, *La Psicologia a servizio dell'Orient. Profess.*, Zanichelli, Bologna, 1943, pag. 7).

vocazione. Il giovane ha già un'età (14-15 anni) e una certa conoscenza di sè e della carriera, sufficienti per orientarsi almeno inizialmente; anche quelli che sono interessati di lui godono degli stessi elementi. La scelta si presenta più chiara e l'orientamento alle volte può essere definitivo.

L'ultimo traguardo sono gli studi superiori per coloro che possono accedere alle Università. La questione qui potrebbe sorpassare i soli interessi individuali, potendo e forse dovendo la pubblica autorità intervenire per limitare magari le iscrizioni agli istituti superiori sia per scegliere i meglio dotati, sia per evitare la pletora di professionisti, alle volte troppo superiore alla necessità della nazione, che magari difetterà di candidati per altri rami dello scibile e dell'attività. (79)

c) Il compito di questa decisione spetta « in solidum », come si dice, a varie persone, o interessate o influenti in essa. Perchè la scelta e più ancora l'attuazione di una vocazione, anche se sia una semplice professione, non è cosa che si possa decidere e realizzare nella stretta cerchia personale.

Spetta innanzi tutto al *soggetto interessato.* Poche questioni, come questa della vocazione, impegnano così completamente e intensamente tutta l'attività della persona. È giusto dunque che il soggetto, che ne è il principale responsabile, assuma le parti principali, con tutte le sue risorse personali. Pensieri, affetti, azioni: tutto viene messo a servizio di quest'impresa. È il giovane stesso dunque il primo giudice della sua vocazione: è lui che la sente, che la desidera, che la decide: senza di lui niente dev'essere fatto. Le vocazioni non s'impongono, si scoprono, si assecondano, si attuano. Questo però non vuol dire che sia egli solo a scoprire, a secondare ed anche ad attuare.

Insieme con lui ci sono *i suoi educatori* e prima di tutti *i suoi genitori.* Nessuno al mondo dovrebbe conoscere meglio di essi l'educando e perciò nessuno dovrebbe essere più in grado di orientarlo anche in quest'affare. Purtroppo in pratica questo primato viene molte volte compromesso da vari motivi e da altri interessi; alle volte lo stesso affetto paterno o materno viene a turbare quell'equilibrio, quell'imparzialità che si richiede per così grande decisione. Altre volte è lo spirito della fa-

(79) Si tenga a mente la prudente osservazione del Binet: « Il peut y avoir des inconvénients très grands à spécializer de bonne heure les enfants, à leur donnez un enseignement adapté à des aptitudes qu'ils ne peuvent pas avoir, ou qui peuvent changer avec l'âge, ou dont l'utilisation peut changer dans un millieu aussi instable que nos societés modernes » (A. BINET, *Idées modernes sur les enfants*, Paris, Flammarion, 1910, pag. 239-40).

miglia, è la tradizione domestica e a volte la continuazione di una professione, tramandata da padre in figlio. Non parliamo di altri motivi meno nobili come il lucro, il vantaggio che si spera ottenere da questa o da quell'altra posizione sociale o situazione economica: tutto può disturbare e far sì che il legittimo concorso che i genitori dovrebbero prestare alla vocazione dei figli, qualche volta degeneri in una intensa e più o meno legale gara di interessi e di vedute personali.

Può sottentrare allora l'azione degli altri educatori la quale dovrebbe intervenire sempre come consultiva, esplicativa. Anche nella migliore delle ipotesi infatti i genitori possono avere bisogno dell'aiuto degli altri educatori, quali il maestro della scuola e più ancora il direttore del collegio. Questi ausiliari o addirittura sostituti nell'opera dell'educazione dei figli, oltre a tutte le risorse, possiedono tutto il corredo della formazione pedagogica, la quale dev'essere anche psicologica, morale e sociale. Hanno tutti i mezzi che la scienza e l'esperienza educativa mettono in loro mano per trattare e decidere autorevolmente un simile affare, nel quale si vede impegnata la stessa sorte dell'educazione. Se quest'intervento efficace e privilegiato si suole oggigiorno attribuire e richiedere anche ufficialmente per le scuole pubbliche, a molto maggior ragione noi lo riconosciamo e richiediamo per i direttori degli educandati, dove il ragazzo non va solo per studiare ma anche per vivere o, meglio, per imparare a vivere. Il direttore del collegio dunque, aiutato senza dubbio da tutti i suoi ausiliari, in modo tutto speciale da quelli che possono avere dell'allievo una conoscenza più profonda, è consigliere e giudice autorevole della vocazione e dell'orientamento professionale degli allievi e come tale deve essere considerato e ascoltato.

Non vogliamo tralasciare anche *altri fattori* della scelta della vocazione, quali possono essere le stesse ***autorità scolastiche*** per mezzo delle disposizioni regolamentari e delle istituzioni create e mantenute a servizio dell'orientamento professionale. Quindi non si tratta soltanto di leggi e regolamenti, come quelli che regolano le iscrizioni ai corsi ed alle varie sezioni di studi e lavori, ma anche di istituzioni tecniche per lo studio e la cultura delle vocazioni e professioni. come sono i vari istituti di psicologia e di psicotecnica, le visite mediche, gli esami psicologici, i reattivi mentali e simili.

Tutte queste disposizioni e istituti, serviti da personale competente ed a ciò consacrato, costituiscono certamente un organo informativo di grande valore per la questione dell'orientamento professionale, in aiuto ai più diretti e prossimi interessati, quali sono i genitori e gli educandi. (80)

---

(80) Nell'attuale organizzazione scolastica italiana due appaiono i

§ 3° — *Il compito educativo dell'orientamento professionale.*

269. — L'educatore, la vocazione e l'orientamento professionale. Abbiamo già visto la posizione dell'educatore nell'orientamento professionale e nella scelta della vocazione. Egli, a buon diritto, si colloca nella stessa linea dei genitori per aiutare il giovane a trovare la sua strada nella vita e a trovarla con sicurezza di capacità e di adattamento e perciò di riuscita. Niente infatti è più disastroso per lo svolgimento della vita sociale di un giovane che lo sbaglio in questa che è la questione primordiale per la buona impostazione della vita stessa. L'educatore misuri da ciò la sua responsabilità, che non solamente è positiva per ciò che egli farà, ma anche negativa per quello che egli non avrà fatto.

Infatti il compito dell'orientamento professionale è un compito eminentemente pedagogico educativo: è il coronamento dell'educazione. Essa deve terminare appunto con la scoperta, la precisazione ed accettazione della carriera che l'educando dovrà seguire ed alla quale inoltre dovrà essere ben preparato. Monca ed incompleta sarebbe quell'educazione che lasciasse il giovane ancora incerto della sua vocazione e peggio ancora impreparato ad affrontarla. Non l'avrebbe *preparato alla vita,* non avrebbe contribuito ad inserire la personalità dell'allievo al posto giusto secondo il piano della Provvidenza, rivelato dalle doti e attitudini personali e dalle prov-

---

momenti più importanti dell'orientamento professionale: 1°) alla fine del 2° anno della scuola del lovoro (5ª classe elementare); 2° alla fine della scuola media. Il ragazzo ha aperte davanti a sè, a questo punto (undici anni) sette vie: 1) Scuola Artigiana; 2) Scuola Professionale; 3) Scuola Media; 4) Corso Avviamento all'Arte; 5) Scuola d'Arte; 6) Istituto d'Arte; 7) Conservatori di musica.

vide condizioni di ambiente che Dio suole concedere a tutti gli uomini.

Nel momento storico e solenne in cui il giovane si congeda dal suo educatore per fare il suo ingresso nel mondo sociale con responsabilità sua propria, l'educatore dovrebbe potergli dare questo biglietto d'entrata — la vocazione conosciuta ed accettata — ed augurargli che in essa si verifichi quell'ideale di relativa felicità che per ogni uomo si può sperare.

270. — Fasi e tappe della cultura della vocazione e della professione. Affinchè meglio appaia tutta l'estensione ed allo stesso tempo tutta la praticità di questo compito conviene qui specificarlo e ridurlo a fasi o tappe successive. In mezzo a tante discussioni ed a tanti dispareri, ancora si domanda da alcuni che cosa fa o può fare la pedagogia per questo problema che molti del resto vogliono totalmente affidato alla psicologia ed alla psicotecnica.

Ora noi crediamo che i compiti siano ben distinti e non solo non vi è ragione per confusioni o gelosie, ma vi è invece necessità di mutua ed amichevole collaborazione. Quanto alla pedagogia ed all'educazione noi crediamo che si possa indicare questo compito nelle seguenti tappe o fasi del lavoro educativo: *a*) Studiare e scoprire la vocazione nell'educando; *b*) fargliela conoscere ed accettare; *c*) prepararlo ad attuarla e premunirlo convenientemente.

a) *Studiarla e scoprirla nell'educando.* Da tutto il procedimento di conoscenza iniziale e più ancora da un lungo periodo di convivenza intima e familiare, quale dev'essere quello dell'educazione, risulterà certamente nell'educatore una conoscenza saldamente fondata delle qualità, doti ed attitudini del suo educando, nonchè una chiara conoscenza dei suoi piani, desideri ed intenzioni. L'educatore si sarà valso di tutti i mezzi e di tutte le risorse della sua esperienza e della sua formazione scientifica, delle indicazioni e dei consigli di tutte le persone interessate, e da tutto ciò dovrà provenire il suo giudizio pratico finale sulla voca-

zione dell'educando. Questo giudizio basato su tutti gli elementi già indicati e convenientemente studiati sarà stato controllato e messo alla prova sufficientemente con l'aiuto cosciente oppure anche inconsapevole dell'educando stesso e sarà stato punto di continuo riferimento del procedimento educativo.

b) Fargliela conoscere ed accettare. È questo il suo dovere e uno dei contributi più pregevoli dell'opera educativa. Il tempo, l'opportunità sarà data dalle circostanze, sarà forse mille volte offerta e indicata dallo stesso interessato. Può succedere che la cosa non sia sempre molto facile e scorrevole, trovando dubbi, incertezze, esitazioni da parte del candidato, oppure difficoltà ed ostacoli da parte dei genitori e dell'ambiente sociale.

Nell'uno come nell'altro caso, è ufficio ed obbligo dell'educatore ritemprare e consolidare la vocazione del suo cliente ed aiutarlo a superare le difficoltà che si opponessero a questo divisamento. Anche se si debba o si possa ammettere che la vocazione si può cambiare e sostituire per motivi giusti ed invincibili, tuttavia deve restare sempre fissa nell'animo dell'educatore e dell'educando la visione di uno dei più tristi deviamenti: la situazione degli individui spostati e sclassificati dinanzi agli uomini e dinanzi a Dio, e ciò per sbaglio nella scelta della vocazione. Nel pensiero cristiano, come già notammo più sopra parlando della personalità, la vocazione, soprattutto le grandi vocazioni collegate più strettamente coi grandi problemi religiosi morali, hanno uno speciale rapporto col piano della Provvidenza di Dio a riguardo dei singoli uomini, di modo che è dottrina comune tra i teologi che, sbagliata o cambiata per propria colpa la strada della vera vocazione, almeno non si troveranno più le grazie e gli aiuti che Dio aveva preparato nella via della vera vocazione. Da ciò si vede quanto importi conoscere e seguire la propria vocazione. L'esperienza e la storia delle anime confermano questa dottrina.

c) Preparare l'educando ad attuare la sua vocazione e premunirlo convenientemente, è l'ultima tappa del compito educativo. Gran parte di questa preparazione è già affidata in modo generale e speciale agli stessi corsi di studi e agli istituti di educazione, ma è certo che molto può e deve fare l'azione personale dell'educatore. Questi agirà silenziosamente, preparando e disponendo bene e costantemente l'ambiente educativo, lo scenario dove l'educando vive e si forma, regolando tutto, fin nelle più piccole minuzie degli atti giornalieri, conversazioni, osservazioni, letture e simili; s'introdurrà esplicitamente in questione di vocazione mediante colloqui privati coll'educando, ripetuti e opportuni; tutto questo in un genere e tenore di vita e di tratto familiare e amorevole che apre il cuore alla confidenza.

Argomento di questi colloqui, di queste istruzioni preordinate sarà il problema della vocazione, ma nella misura della prudenza e della discrezione; si faranno vedere gli obblighi, i vantaggi, le difficoltà e i principali pericoli che essa può offrire e si indicheranno le vie e i mezzi per conseguire i fini, sormontando ogni ostacolo.

L'allievo così istruito, animato e premunito, si potrà incamminare fiducioso per la strada della vita a cui il Signore lo chiama. E l'educatore potrà riposare tranquillo, avendo compiuto il suo dovere.

271. — **La vocazione, l'educazione e la vita.** Da quanto abbiamo esposto si vede lo stretto rapporto in cui si trovano questi tre concetti che rappresentano tre realtà delle più importanti del mondo riguardo alla vita e alla società degli uomini. Questi concetti sono fra loro in diretta dipendenza ed in intimo rapporto. Indicano non cose distinte e discontinue, ma unite e ordinate mutuamente come anelli della stessa catena; venendo a mancare uno di tali anelli o anche solo indebolendosi quest'uno nel suo vigore e nella resistenza morale, la catena tende a spezzarsi non essendo essa più forte del più debole dei suoi anelli.

La vocazione inizia la vita molte volte esplicitamente, chiaramente, quando questa viene già preordinata, preparata in funzione di una vocazione precocemente scoperta, valutata, accettata; altre volte ipoteticamente, come punto desiderato di riferimento, ma sempre attivamente, efficacemente. L'educazione da essa riceve l'ispirazione ed allo stesso tempo questa la consolida, la sviluppa e la completa; la vita poi è la fioritura della vocazione, è la sua pienezza, è la sua fruttificazione.

La vita sarà anch'essa piena, armonica, totale, se sarà la risonanza interna ed esterna della vocazione; se sarà la realizzazione integrale del piano divino, del divino disegno, e siccome le opere e i disegni di Dio sono perfetti, in questa risonanza piena e completa, in quest'armonia delle cose dell'uomo

colle cose di Dio, non può non risiedere la vera felicità dell'uomo, la quale non è già quel vello d'oro introvabile dagli argonauti, ma quel vero e reale stato di un uomo che ha la conoscenza di Dio, che sa di compiere la Sua divina volontà e ad essa si conforma in tutte le sue azioni. Questi raggiunge la vera felicità; questi è *il santo,* il frutto più bello di una vera educazione.

272. — Bibliografia e note.

BARAGLI ENRICO S. J. — *Al Bivio...* Segretariato delle Congregazioni Mariane - Roma, 1938.

BOCCARDO CAN. LUIGI — *Le Celesti Vocazioni* - In Confessione e Direzione, Parte II, Istituto per Ciechi, Torino.

COPPIN P. J. — *La Vocazione al matrimonio, al celibato, alla vita religiosa* - S. E. I., Torino.

D'ALÉS — *Dictionnaire apologétique de la foi catholique* - Art. « Vocation », Léthielleux, Paris.

FABER W. F. — *Conferenze spirituali* - Conf. ultima: Ognuno ha la sua vocazione, Marietti, Torino.

FIERRO ROD. S. S. — *Sigue tu estrella* - Ed. Tip. Sales., Barcellona, 1919.

GUIBERT — *La culture des vocations* - Edit. Perrin, Paris.

MILLOT J. — *La mia mèta* - Trad. dal Francese, Editrice « Ancora », Milano.

PINAULT — *Scelta e cultura delle vocazioni* - Edizione « Ancora », Milano.

ROSSIGNOLI CARLO — *La saggia vocazione* - Salvucci. Roma.

SIRI GIUSEPPE — *La scelta dello stato* - A. V. E., Roma, 1940.

BAUDINIUS CH. L. — *Veux-tu être prêtre?* - Toli, Paris.

BAUR MAD. M. — *L'enfant qui sera prêtre* - Spes. Paris.

BERNAUVILLE G. — *On demande des prêtres* - Apostolat de la prière, Paris.

CHIESA F. — *Vocazione* - Pia Società S. Paolo, Roma.

DECHEL F. S. J. — *Bibliographie de la vocation et du recrutement sacerdotale et de la formation du clergé* - Apostolat de la Prière, Paris.

DECHEL F. S. J. — *Des vocations sacerdotales et religieuses dans les collèges ecclésiastiques* - De Gigord, Paris.

GIBBONS CARD. — *L'ambasciatore di Cristo* - Marietti, Torino.

GRIMAUD C. — *Futurs prêtres* - Tequi, Paris.

HUGON F. S. J. — *Une carrière: le missionaire* - Spes, Paris.

HURTAUD S. J. — *La vocation au sacerdoce* - Louppe, Paris.

LAHITON CH. — *La vocation sacerdotale* - Beauchesue, Paris.

NAPOLITANO PIETRO — *La chiamata interna* - In « Perfice Munus », n. 9, 1942.

ROUSIC L. — *Prêtres* - Lethielleux, Paris.
CASOTTI PROF. MARIO — *Orientamenti professionali* - In « Supplemento Pedagogico », Serie VIII, n. 1 e ss., 1941.
CLAPAREDE DR. EDMOND — *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les élèves* - Flammarion, Paris.
GEMELLI P. A. — *La Psicologia a servizio dell'orientamento professionale nelle scuole* - Zanichelli, Bologna, 1943.
GEMELLI P. A. — *Contributo sull'orientamento professionale* - In « Scuola Italiana Moderna », n. 20, 15-I-1943.
GEMELLI P. A. — *Orientamento e selezione delle Università* - In « Annali delle Università d'Italia », n. II, 1-X-1940.
GOUTA P. — *L'educazione professionale necessaria nei piccoli Seminari* - Trad. di P. Antonio Gallo, Marietti, Torino.
DANTE FRATEL — *Il nostro punto di vista sul problema dell'orientamento nella scuola* - In « Rivista Lassalliana », Anno IX, Sett. 1942.
FIERRO RODOLFO — *Manos a la obra!* - Carreras y professiones, Barcellona.
LOBET EMILE — *Orientation professionelle* - In « Famille et Collège », n. 1, Novembre 1937, pag. 15 ss.
MAZZETTI ROBERTO — *Il Problema dell'orientamento e della selezione* - In « Istruzione Tecnica », Anno IV, n. 5-6 Giugno.
PIVA F. — *Orientamento e selezione* - In « Istruzione Tecnica », Anno IV, Dic. 1940.
PONZO PROF. MARIO — *Alla ricerca delle attitudini nei giovani* - Paravia, 1929.
VAUQUELIN ROBERT — *Les aptitudes fonctionnelles et l'éducation professionnel* - In « Atenas », n. 109, Marzo 1941.

SEZIONE QUARTA.

EDUCAZIONE SOCIALE

« La Societé se pétrifie sans l'impulsion de l'individu; l'impulsion de l'individu tourne au néant sans la sympathie de la Societé ».

WILLIAM JAMES.

« Toute réligion est une sociologie; une religion authentique est une sociologie complète et la vraie religion est une sociologie parfaite ».

DE HOVRE.

« Nel piano delle Creature la società è un mezzo naturale di cui l'uomo può e deve servirsi per il raggiungimento del suo fine essendo la società per l'uomo e non l'uomo per la Società ».

PIO XI, Enciel. *Divini Redemptoris.*

Completiamo la nostra trattazione sui vari settori della formazione dell'uomo con questo studio dei rapporti naturali e soprannaturali della persona con la società ambiente e con le varie società in seno alle quali dovrà vivere ed esplicare la sua attività: la Famiglia, lo Stato, la Chiesa.

Già una parte di questo problema fu prospettata quando per integrare la formazione della personalità accennammo a queste tre forme di società, colle quali la personalità si trova naturalmente e soprannaturalmente collegata, e tutta la questione fu impostata sull'inserzione appunto della persona umana nella trama di questi suoi rapporti sociali.

Quello che allora fu appena prospettato ritorna adesso quale materia di studio pedagogico, come oggetto di una vera ed efficiente formazione educativa che completa così tutta la formazione dell'educando.

Non è molto comune assegnare un posto speciale nei trattati di pedagogia all'educazione sociale; essa è inclusa, e non del tutto senza ragione, nell'educazione morale, come un'estensione di questa, perchè anche gli atti e la condotta sociale del giovane educando dovranno certamente essere considerati nello studio dell'educazione morale. Ciò non ostante crediamo che vi sia una parte specifica che spetta di diritto all'educazione sociale, perchè i rapporti sociali offrono delle esigenze educative che la semplice educazione morale non considera.

D'altra parte vi è, all'opposto, una sopravalutazione del problema sociale anche in pedagogia ed educazione — riflesso della corrente sociologica — la quale dà luogo a quella pedagogia sociologica o sociologismo pedagogico difeso da molti autori come Emilio Durkheim, John Dewey, Paolo Natorp ed altri (1) i quali sacrificano più o meno apertamente i diritti, le aspirazioni, le attività e le finalità della persona umana alle supposte esigenze e supposte prerogative della società. Questo sociologismo pedagogico, già denunziato e condannato dal Santo Padre Pio XI, (2) ebbe molta diffusione nell'antico e nel nuovo mondo, e trova ancora molti fautori e molte applicazioni con forme e per ragioni diverse.

Non sarà dunque inutile dedicare a tale questione le ultime pagine di questo studio pedagogico, sia nel senso negativo di distruggere i falsi fondamenti di una dottrina pedagogica socializzante, sia nel senso positivo di mostrare i reali e legittimi rapporti sociali della persona umana, rapporti che l'educazione cristiana tende a sviluppare ed avvalorare.

Abbiamo così indicato nelle linee generali l'argomento di questi due ultimi capitoli.

---

(1) Cfr. De Hovre. *Essai de Philosophie pédagogique*, Albert Dewit, Bruxelles, 1927, II partie.

(2) Pio XI, *Enciclica « Quadragesimo Anno »*.

CAPITOLO PRIMO

PRINCIPI E BASI DELL'EDUCAZIONE SOCIALE.

« Foi apoisante en Dieu, tu es, à mes yeux, la base solide de la moralité du peuple ».

PESTALOZZI.

La vera formazione sociale dell'educando cristiano poggia sulla doppia idea o sui due princìpi generali: quello della *persona umana* e quello della *società umana,* considerate ambedue, tanto nel piano naturale, quanto nel piano soprannaturale della vita. L'una e l'altra convergono verso l'unità e l'identità di fine, che è sempre quello del destino naturale e soprannaturale della persona, *in ordine alla quale è fatta la società.* Si noti la grande, primaria e fondamentale importanza di quest'affermazione, dalla quale scaturisce come da polla viva e pura tutta la dottrina sociale del cristianesimo, senza squilibrio, senza esagerazioni nè in favore della persona nè in favore della società.

Si condanna così in una sola volta l'*individualismo* egoistico liberale ed il *sociologismo* assorbente e totalitario e si stabilisce la base di quello che si potrebbe chiamare e di fatto già venne chiamato (3) il *personalismo sociale cristiano* con il

(3) G. GONELLA, *La Persona nella Filosofia del Diritto,* Dott. A. Giuffrè, Edit., Milano, 1938, Appendice § 2, dove parla di un « personalismo sociale ».

quale, salvata la dignità e l'indipendenza della persona, si riconoscono allo stesso tempo in essa delle esigenze e dei rapporti sociali, l'*io sociale* che si afferma tanto nel piano naturale quanto nel piano soprannaturale della vita.

Dall'esistenza di queste esigenze e di questi rapporti sociali nasce la necessità dell'*azione sociale*, radicata nella persona di ciascun individuo, ma proiettata sulla persona di tutti gli altri uomini raccolti, dove domina la civiltà, nelle forme della società domestica o famiglia, della società civile o nazione e stato, e della società religiosa che per diritto divino dovrebbe essere sempre la Chiesa Cattolica.

L'educazione sociale cristiana chiarisce, giustifica questi princìpi, avvia alla loro applicazione e, porgendo i mezzi necessari, aiuta, esercita e prepara la gioventù ad assumere così il suo posto nel mondo e nella vita, secondo quell'ordine di provvidenza e di economia, che Dio ha stabilito e rivelato alla Chiesa dei suoi figli.

Cerchiamo di indicare, sempre nei limiti imposti dalla natura di questo studio, la dottrina e la prassi cristiana relativa a questi princìpi ed ai mezzi e procedimenti educativi dell'azione sociale cattolica.

Art. 1° — La persona dell'educando e l'educazione sociale.

Essendo, come si è detto, la persona umana e la società i due poli di convergenza e le due sorgenti dell'azione sociale, della quale si occupa l'educazione, viene naturale lo studiare, sia nell'una come nell'altra, i rapporti secondo i quali si stabilisce e si impone il problema dell'educazione sociale come rispondente ad un riconosciuto bisogno della natura umana nello stato attuale di provvidenza.

Lasciando ad altri l'approfondimento e la giustificazione di questi aspetti della persona noi, a scopo pedagogico, ricorderemo appena che questi rapporti sono insiti nella natura umana o per proprietà di essenza o per gratuita disposizione di Dio, conosciuta per rivelazione; che questi ulteriori rapporti naturali o soprannaturali si riportano in ultima istanza ai destini naturali e soprannaturali dell'uomo; in terzo luogo finalmente che questi medesimi rapporti creano condizioni, atteggiamenti morali, che impegnano e compromettono la persona nel retto uso della vita e perciò impegnano e compromettono tutta quanta la sua educazione.

D'altra parte per corrispondenza necessaria e per costatazione storico-empirica ci sono in ciascuna delle tre grandi società umane, la domestica, la civile e la religiosa, dei legami speciali colla persona umana, considerati nel senso stretto di esigenza, di adattamento e di agevolazione di questa formazione sociale. L'educando da questi legami non solo riceve la spinta, ma viene anche messo nella via della socialità.

È quello che ci proponiamo di indicare brevemente nei due paragrafi seguenti.

§ 1° — *La persona dell'educando ed i suoi rapporti sociali.*

273. — Rapporti sociali insiti nella stessa natura umana. È nota la celebre frase di Aristotele che l'uomo è un *animale sociale* (4) con la quale egli voleva affermare appunto l'esigenza radicale che vi è nell'uomo di comunicare coi suoi simili e di venire da essi aiutato.

(4) ...καὶ ὅτι ἄνθρωπος φύσει πολιτικὸν ζῶον... « ... e l'uomo è per natura un animale civile ». ARISTOTELIS, *Opera omnia*, Vol. I, Politica. Edit. Firmin, Didot, Paris, 1927, Lib. I, Cap. I-II.

S. Tommaso sostiene la stessa dottrina in molti passi delle sue opere, come per esempio (5) là dove, trattando della legge naturale, dice che vi è nell'uomo un'inclinazione secondo natura — che si potrebbe tradurre in una vera *esigenza* — che lo porta a vivere in società. A questa inclinazione il Santo Dottore attribuisce parecchi rapporti sociali, come esplicitamente quello del matrimonio, che fonda la società coniugale domestica, e con esso, l'educazione dei figli — si noti il problema educativo portato alle radici dell'essere umano — e ancora l'osservanza dei precetti sociali inclusi nella legge naturale.

L'idea della socialità insita nella natura umana, esagerata senza dubbio nelle sue applicazioni e conseguenze dal sociologismo filosofico e pedagogico, combattuta pure nelle sue esorbitanze annullatrici dell'indipendenza, dignità e compiutezza della persona umana, tuttavia non viene mai negata dai filosofi cattolici i quali anzi ardentemente la sostengono. (6)

Non spetta a noi trarre qui a lungo la questione; basta averla ricordata rassodando così il principio, la posizione e la base metafisica della nostra trattazione pedagogica dell'educazione sociale.

Piuttosto conviene osservare che questa socialità umana che noi riportiamo alle basi della natura o dell'essere umano, la vogliamo riscontrare anche in piano soprannaturale, non di certo come insita nella

---

(5) *S. Th.*, II^{a}-II^{ae}, q. 94, a. 2, dove parla di una « *inclinatio* » non psicologica, ma metafisica.

(6) Il sociologismo radicale filosofico si riflette in campo pedagogico. Cfr. *John Dewey, Paulus Natorp, P. Bergemann, G. Kerschensteiner, Emile Durkhein.* Non manca in campo cattolico la dottrina pedagogica sociale giusta ed efficace come fu sostenuta p. es. da *Otto Wilmann.* La questione ed il relativo dibattito per nulla ha perduto il suo valore ed attualità, chè anzi è all'ordine del giorno. Si ricordi la campagna sostenuta dall'« Osservatore Romano » nel 1943.

natura, il che sarebbe assurdo, ma insita in quegli elementi soprannaturali che costituiscono l'uomo nell'ordine soprannaturale per l'infusione della *Grazia di Dio*, la quale normalmente e primieramente si riceve col Battesimo. Tra gli effetti principali di questo Sacramento, e si potrebbe dire della stessa Grazia di Dio, vi è quello di farci figli della Chiesa, membri del Corpo mistico di Nostro Signore Gesù Cristo, cittadini cristiani, *cives christiani.*

Insegnano i teologi che questa non è una semplice conseguenza di fatto, ma è una specie di esigenza di diritto, una volta ammessa l'attuale economia divina e l'ingresso nella Chiesa per il Battesimo. Dal giorno del suo Battesimo dunque l'uomo nasce una seconda volta o rinasce alla vita della fede e della Grazia con tutti i princìpi attivi di una nuova vita, non solo individuale ma veramente e radicalmente sociale.

274. — **Rapporti sociali riscontrati nei destini umani.** È certo che l'uomo fu fatto per godere una *sua* felicità personale. Scartiamo come erronea la concezione di una felicità comune sociale con sacrificio continuo ed inevitabile della felicità individuale. Tuttavia si deve riconoscere pur nella felicità personale, non solo un godimento proveniente anche dalla felicità generale, ma inoltre una felicità personale che si deve raggiungere in comunanza di mezzi e di fini.

Infatti, sia che si considerino i destini umani terreni o temporali, sia che si considerino quelli celesti ed eterni, si vede sempre questo riflesso di socialità radicata nella natura di questi stessi destini. Intendendo per destino le mete che l'uomo deve raggiungere in questo mondo e dopo la morte, si possono considerare destini o mete terrene quegli stati o condizioni di vita a cui egli tende ed in cui spiega tutte le sue attività e potenze; nei quali pure i suoi valori umani trovano piena applicazione e rendimento. Ora in questo senso, senza voler esaurire la questione, si potrebbero citare come mete e destini umani per esempio:

a) *La stessa educazione*, nel senso preciso e scientifico di sviluppo e perfezionamento della natura e persona umana, fino a raggiungere lo stato dell'uomo perfetto, nel totale possesso dei suoi valori umani, pronto a iniziare la *sua* vita. Ora l'educazione è, come noi pure lo provammo, un'opera radicalmente ed essenzialmente sociale. Senza il concorso di altri uomini non si farà mai educazione.

b) *Lo stato matrimoniale* a cui ogni uomo tende per natura e che è necessario alla conservazione della specie umana. Non c'è bisogno di rilevare il suo carattere naturalmente sociale — radice della prima e più naturale società — ma piuttosto è da notare che, ammesso che il matrimonio non è un obbligo individuale, ma solidale della specie, se talora qualcuno o un certo gruppo di uomini e di donne sfuggono alla legge comune del matrimonio, tolti i casi moralmente ingiustificabili, la maggior parte dei casi di celibato si spiegano e si giustificano appunto con motivi eminentemente sociali, sia nel piano naturale della vita, sia nella concezione soprannaturale di essa, come nel caso di quelli che restano celibi per aiutare i loro simili, oppure per dedicarsi al servizio spirituale di Dio e del prossimo, come i religiosi ed i sacerdoti.

c) *Altri destini* e mete da raggiungere in questa vita sono le varie professioni sociali, politiche, industriali, commerciali, artistiche, liberali, le quali hanno con la società sì stretti rapporti per la loro attuazione e per il loro esercizio, che sarebbe impossibile immaginarle fuori di questi rapporti e di queste condizioni sociali.

Per i destini terreni, oppure ancora per quelli temporali ma di ordine spirituale religioso, si vede chiaramente l'intimo legame con la società. Basta pensare che l'anima della vita cristiana è e sarà sempre la *carità* che è amor di Dio, ma è ugualmente amor del prossimo. Amore fattivo e non solo contemplazione e isolamento spirituale. Niente di più contrario allo spirito cristiano quanto il solipsismo o l'individualismo. Il cristiano qualunque cosa faccia non dimentica mai i suoi fratelli. Vive, prega, gode e soffre con essi; merita e demerita con essi; è cittadino della Città Santa, che è la Chiesa di Dio sulla terra; è solidale nella comunione dei santi e nel godimento della Redenzione, come fu solidale nella caduta originale, nell'espiazione del peccato. Questo durante i giorni dell'esistenza mortale. Per i destini eterni e celesti non è estraneo alla dottrina cristiana il pensiero di un'accresciuta comunanza di gloria e di felicità, proveniente dalla stessa società celeste coi beati e con Dio, nella società increata della Trinità Augusta.

Da tutto ciò si vede come sia profonda nell'uomo l'esigenza di socialità.

275. — Rapporti sociali richiesti dai mezzi e dalle condizioni di vita umana. Conseguenza naturale di questi due primi princìpi è che l'uomo non può vivere nè agire senza l'aiuto dei suoi simili. Si direbbe che la socialità e solidarie-

tà umana si imporrebbero per una necessità di fatto, se non si imponessero già per una necessità di natura.

Dalla nascita alla morte tutto nella vita esterna normale di un uomo civile — con qualche restrizione si può affermare la medesima cosa dello stesso selvaggio — richiede il concorso di altri uomini, se non si deve ancor dire che lo stesso edificio della vita civile è già un frutto di questo medesimo concorso, a tal segno che l'uomo di fatto non può quasi muoversi, agire, vivere da uomo, senza che debba far assegnamento sull'azione presente, passata e futura di un altro uomo. L'egoismo individuale e misantropo inutilmente impiega i suoi sforzi in contrario, perchè passato il primo impeto dell'interesse personale, affiora per amore o per forza il rapporto sociale, o come naturale necessità o come deliberata decisione.

Per meglio lumeggiare questi concetti passiamo in breve rassegna alcuni settori della vita o attività umana.

a) *La stessa vita individuale*, anzitutto: si potrebbe dire che tutto nella vita dell'uomo è frutto, effetto di società, di concorso altrui. Ciò che l'uomo veste, ciò che mangia, gli strumenti con cui lavora, la luce artificiale che lo rischiara, il tetto che lo ripara dalle intemperie, gli stessi elementi della natura utilizzati dall'industria umana, tutto richiede, tutto denunzia l'intervento sociale degli altri uomini.

b) *La vita sociale civile* non solo non si verificherebbe, è chiaro, senza la collaborazone di tutti, ma essa si presenta come relativamente necessaria all'uomo, il quale a stento potrebbe sentirsi tale senza essere immesso nello scenario, che è appunto preparato dall'azione e dal concorso di tutti gli altri; poichè dove c'è il minimo grado di vita civile, ivi si deve riscontrare un grande concorso di cooperazione umana.

c) Nel settore particolare dell'*istruzione*, delle scienze come delle arti, è evidente la cooperazione umana. Benchè ogni uomo sia capace per se stesso, con le sue potenze conoscitive, di acquistarsi delle conoscenze, praticamente le conoscenze indispensabili alla vita vengono acquistate mediante l'aiuto degli altri; le scienze stesse sarebbero ben arretrate se ogni generazione di studiosi non beneficiasse dei frutti delle ricerche e delle conclusioni a cui arrivarono quelle che la precedettero; ogni scienziato poi, ogni artista abbisogna e profitta del lavoro di tanti suoi contempo-

ranei che in diverse latitudini studiano e faticano; gli stessi ritrovati « geniali » sono più che tutto delle « sintesi » felicemente raggiunte dopo indagini e lavori forse di secoli. Del resto l'esistenza delle scuole in ogni tempo e luogo e per ogni ramo di scienza e di arte, insieme al potere naturale dell'uomo per l'acquisto della scienza, accusa anche la sua impotenza a farlo normalmente da solo.

d) Lo stesso si dica del *settore particolare del lavoro*, il quale pur essendo così connaturale e necessario all'uomo, che gode di tante risorse e di tante possibilità di lavorare in ogni ramo di attività e di industria umana, tuttavia non si può concepire normalmente e con l'efficacia e fecondità che gli si attribuisce, se non fosse già esso stesso un prodotto della cooperazione sociale.

e) *Perfino nel settore spirituale religioso* dove sembrerebbe che l'uomo si senta meglio e più a suo agio restando solo e isolato, la socialità si fa presente e in certo modo necessaria: almeno le manifestazioni più piene e, diremmo, più umane della religiosità, si hanno quando lo spirito del Signore scende a rapire ed unire le moltitudini in un solo atto di fede, di amore, di adorazione. Certo, l'anima trova da sè sola la via e il linguaggio per parlare con Dio e per rendergli il tributo più completo e più pregevole della sua sudditanza, e gli eremiti, gli anacoreti possono realizzare in se stessi il tipo più perfetto dell'orante; ma ben presto il monaco, smentendo la sua origine ed il suo titolo (*monăco*, solitario) si adunò in comunità per realizzare una forma di vita sociale, la *comunità* che è la comunanza di vita e di ideali più perfetta e più piena che immaginar si possa.

Da tutto ciò si deduce chiaramente che anche nelle varie condizioni di vita umana e nei vari mezzi e procedimenti escogitati per agevolare e per realizzare la vita in piena e totale efficienza, gli uomini hanno bisogno di far appello agli istinti e ai rapporti sociali della persona e della stessa natura umana. Di fatto, come passiamo a vedere, essi trovano in questa unione sociale gli elementi più naturali e più atti a favorire e valorizzare lo sviluppo personale della loro stessa umanità.

§ 2° — *La società umana ed i rapporti con la persona.*

276. — Rapporti sociali nella società domestica. I rapporti sociali che abbiamo trovato da parte della persona li troviamo in altro senso correlativo da parte di ciascuna delle società a cui l'uomo è destinato. A cominciar dalla società domestica si possono indicare rapporti che molto interessano la questione pedagogica e che spiegano quel rendimento educativo che abbiamo detto (7) costituire appunto la *causa formale* dell'educazione, riscontrata nelle varie *forme* di educazione delle quali la *vita domestica* sarebbe la prima, la più densa e la più profonda.

La vita sociale infatti che si verifica in seno alla famiglia ha così stretti, immediati ed armonici rapporti con la persona umana, che si direbbe fatta solo per questa se non le si dovessero assegnare anche altre finalità sue proprie. Tutto nella famiglia tende ad aiutare la persona umana, sia nel suo sviluppo e perfezionamento di uomo, ciò che propriamente si dice *educazione*, sia nel suo espandersi e nel suo camminare verso i propri destini, ciò che propriamente si dice *perfettibiltà* umana, la quale è indefinita.

a) Vediamo infatti nella famiglia prima di tutto l'adattamento più perfetto e più efficace per porgere al neonato l'aiuto necessario alla sua vita, al suo *sviluppo e perfezionamento di uomo.* Tanto è così, che gli orfani, i figli abbandonati dai genitori, per qualsiasi ragione, devono subire i tristi effetti di questa mancanza della famiglia anche se altre istituzioni succedanee e surroganti si prendano l'incarico del loro allevamento ed educazione. Questo si dica sia dell'educazione fisica, come di quella intellettuale e morale religiosa e di questa stessa sociale, di cui stiamo trattando.

b) Ben presto, cresciuto il ragazzo, appaiono *alcuni problemi decisivi*

(7) Cfr. *Pedagogia Generale*, Sezione 4ª, Le forme dell'Educazione.

per la sua vita, come l'orientamento di essa, la scelta della vocazione, l'organizzazione della vita stessa nei primi anni. Per la soluzione di questi problemi la famiglia è quanto mai adatta e molte volte insostituibile. Infatti è in seno alla famiglia, è per suo influsso e ispirazione, che il fanciullo prende la prima piega, sempre profonda e molte volte indelebile, nella strada del bene come in quella del male, nella virtù come nei vizi, verso Dio o verso il demonio; lo stesso si dica del problema della vocazione, nel quale la famiglia ha una parte molto rilevante; e finalmente, la prima organizzazione della vita del bambino, come del fanciullo e dello stesso adolescente, a stento si concepisce senza l'aiuto, il consiglio, l'opera benefica dei genitori.

c) Si potrebbe ancora parlare del primo *orientamento verso la società* esterna, verso ciò che si chiama il mondo; i primi approcci, i primi passi son fatti generalmente nello stesso solco, nella stessa scia della famiglia. Il giovane è così introdotto, quasi per mano, nella società ambiente, ed in generale egli paga caro le sue conquiste fatte senza o peggio contro la volontà e le direttive dei suoi prudenti e saggi genitori.

Potremmo continuare ad enumerare questi rapporti, questi punti di appiglio che la gioventù trova naturalmente nella propria famiglia per stringere e rassodare la sua vita sociale, e sarà sempre di tutta convenienza pedagogica metterli in rilievo perchè non sfuggano nè alla considerazione dell'educatore nè alla conoscenza ed accettazione da parte dell'educando.

277. — **Rapporti sociali della società civile verso la persona umana.** A prima vista può sembrare una oziosa tautologia voler scoprire dei rapporti sociali nella stessa società civile. Ma ogni equivoco scompare quando si pensi che la preoccupazione qui è di vedere quali siano gli elementi sostanziali che nella società favoriscono, sviluppano e perfezionano la persona umana, chè questo è vera pedagogia. Di quegli elementi che deturpano, che pervertono, che devìano la persona dei giovani, già purtroppo sappiamo e ne vediamo abbastanza le conseguenze, senza troppe ricerche. Gli ele-

menti positivi invece devono essere messi in rilievo, perchè siano meglio valutati ed utilizzati. Sono tutti quegli elementi essenziali alla società che concorrono per la loro stessa natura, anche alla formazione della persona umana. Notiamone alcuni.

a) Prima di tutto *l'idea e la pratica dell'ordine,* della disciplina, della sottomissione ad una legge e ad un'autorità costituita. Ora nessuno misconoscerà il salutare influsso formativo che quest'ordine esterno esercita sull'animo del giovane, il quale, per formarsi bene, dovrà anch'egli, non solamente riconoscere quest'ordine sociale, ma dovrà anche aver ordine e disciplina dentro di se stesso. Ora l'educazione è soprattutto un problema di ordine, di armonia e unificazione di tendenze disparate, alle volte anzi opposte, ed ha bisogno di molta disciplina, di molta sottomissione ad un ideale di vita e di azione.

b) Un altro fattore formativo sociale è lo *spirito di cooperazione,* che la società per sua natura sviluppa, favorisce e utilizza. Tutto nella società degli uomini si mantiene per collaborazione, per spirito di intesa e di solidarietà. L'uomo che nasce, si può dire, egoista e che egoisticamente vive i primi anni della sua vita, sviluppa il senso di solidarietà e di rapporto coi suoi simili appunto quando entra nella società, a cominciare da quella domestica, ma molto di più e più intensamente quando entra a far parte della società civile, dove egli si vede legato ai suoi simili dai vincoli di comunanza di natura, di ideali, di mezzi ed aiuti di sussistenza.

c) Si può anche dire che gli stessi *istinti di socialità,* che abbiamo già trovati nella natura umana, vengono sufficientemente sviluppati solo al contatto colla società, trovando appunto in essa i loro necessari ed opportuni appigli. Tali istinti potremmo paragonarli a quei mezzi meccanici che sono fatti per congiungersi, ma che hanno solo una parte in loro stessi, mentre l'altra si trova inserita in un altro meccanismo più vasto, più complicato e di maggior raggio di azione.

Così per gli istinti sociali personali umani: bisogna saperli inserire al loro giusto punto di raccordo, il quale si trova nella società.

Si consideri la società civile anche da questo punto di vista e si cerchi pure pedagogicamente di trattarla e di presentarla così alla gioventù, perchè questa ne tragga non solo il beneficio della piena e totale esplicazione dei suoi valori

personali, ma anche, prima e contemporaneamente, ne assorba tutto l'influsso formativo che da essa le viene per lo sviluppo di una sana e completa socialità umana.

278. — **Rapporti sociali della società religiosa verso la persona umana.** La società religiosa, la Chiesa Cattolica, oltre alla sua legittimità e veracità originale, emanante dalla volontà del suo Divino Fondatore Gesù Cristo, può anche presentare storicamente una vera organizzazione, tanto pratica quanto teorica, di adattamenti alla persona umana e di rapporti veramente formativi. Non sarà mai puramente un luogo comune il dire che la Chiesa Cattolica è stata una grande educatrice dei popoli. Quest'affermazione che è un verdetto della storia, vale adesso per noi non solo nel senso della formazione personale dalla Chiesa attuata nell'umanità — come per esempio col catecumenato — ma anche nel senso di sviluppo delle migliori tendenze sociali dell'uomo. Ed ha fatto questo con la mirabile ricchezza dei suoi trovati o meglio delle istituzioni e delle opere, allo stesso tempo personali e sociali, che essa ha saputo creare, fomentare e perfezionare, e non solo con le associazioni religiose per il culto, le unioni e confraternite per opere pie, ma anche con le sue associazioni culturali scientifiche, come le scuole e le Università artistiche, le accademie politiche persino e militari come gli ordini equestri; con le sue associazioni di beneficenza, come gli asili, gli educandati. Se si vuole qualche cosa di genere più specificatamente sociale e religioso, si possono indicare i suoi ordini religiosi monastici, ma di vita comune, vale a dir sociale, gli ordini mendicanti e anche quelli contemplativi e soprattutto le innumerevoli congregazioni di vita attiva, che sono ancor oggi la migliore e la più perfetta ed efficace scuola di socialità e di solidarietà umana.

Se si volesse appurare meglio quali elementi umani di socialità si riscontrino e si sviluppino in tutte queste istituzioni sociali non sarebbe difficile intravederli ma sarebbe forse lungo enumerarli. Accenniamo perciò ai principali:

a) L'interessamento comune per *la difesa e propaganda del bene* in tutte le sue forme di vita fatta religione o di religione fatta vita. Non si tratta qui del semplice proselitismo religioso, come sogliono dire alcuni, dell'istinto gregale che porta a lavorare per la conservazione o l'aumento del *gruppo,* per il gusto del primato, per numeri ed effetti strabilianti, nella gara di competenza, ma si tratta del vero zelo cristiano per il bene delle anime e del mondo sociale, dello zelo per lo stabilimento del regno di Dio, che è sì primariamente la gloria sua, ma è anche, secondariamente, gloria e felicità degli uomini.

b) L'interessamento comune nel *combattere il male,* nelle sue svariate forme di errore e di vizi, in tutte le sue tristi manifestazioni, soprattutto sociali, essendo queste appariscenti, più vaste e più micidiali. È un riflesso, per ragione dei contrari, del primo interessamento or ora indicato, ma che prende forma ed espressione distinta e raccoglie individui di carattere e possibilità morali ancora diverse. Ma tutti, tutti troveranno in seno alla Chiesa Cattolica un posto per lavorare, sia per la difesa e propaganda del bene, sia per combattere e distruggere il male.

c) E per raccogliere tutto in una sola parola, diremo che nella società religiosa si sviluppa e si favorisce l'espansione di quella tendenza naturale verso gli altri, che si chiama umanamente *amore,* ma che in linguaggio divino si dice *carità,* la virtù regina, la virtù-vita dell'anima, la virtù che unisce gli uomini tra loro, perchè unisce anche le anime a Dio. Parlare di Chiesa Cattolica e parlare di carità è pura e semplice sinonimia, perchè si equivalgono, e non solo in senso di beneficenza, ma anche, e più profondamente, in senso di forma della mente e della volontà, in senso di vita completa integrale, che impegna tutta la persona e la porta anche alla più piena e più vasta espansione dei suoi valori umani, là dove essi toccano i valori divini.

Questi ed altri sarebbero gli aspetti della vita sociale della Chiesa, i quali, a loro volta, sono anche i rapporti che questa società religiosa privilegiata protende verso tutti gli uomini, specialmente nel primo periodo della loro vita, nel periodo della loro formazione di uomini.

Passeremo adesso a vedere che cosa risulta dall'incontro

di questi rapporti sociali, sia di quelli della persona verso le varie società, sia di quelli delle varie società verso la persona dei singoli uomini.

Art. 2° — La società e l'educazione.

Dall'incontro di questi rapporti personali e sociali risulta in campo pedagogico quel rapporto educativo che si dice appunto *educazione sociale.*

Infatti da queste due tendenze correlative dell'uomo verso la società e della società verso l'uomo, nasce la necessità di inserzione dell'uno nell'altra e, possiamo dire, viceversa. È questa e non altra la vera vita sociale, per la quale lavora l'educazione. Effettivamente si riconobbe sempre in campo pedagogico scientifico, come in campo pratico educativo, il bisogno della formazione sociale, e se questa, come già osservammo, non fu sempre messa in speciale rilievo, tuttavia non mancò mai, non fu mai assente dalla mentalità pedagogico-educativa.

Anzi, dal secolo scorso specialmente, coll'acuirsi del naturalismo sociologico, del positivismo e del materialismo, si è giunti ad una dottrina pedagogica assorbita tutta quanta dall'imperativo sociale o sociologico, e si propagò e prese posizione nella pedagogia il sociologismo pedagogico o la pedagogia sociologica che dir si voglia.

Abbiamo già accennato ad alcuni autori e siccome non abbiamo preoccupazione di critica storico-pedagogica, ci dispensiamo dall'andar oltre nella citazione dei principali fautori del sociologismo pedagogico, che ebbe larga ripercussione in Germania ed in Francia e rigogliosa fioritura nelle due Americhe.

Parlando però di educazione sociale pare opportuno e di

molta attualità soffermarsi sulle idee principali di questo sistema educativo.

Diremo dunque qualche cosa sull'*educazione sociale sociologica* ed in contrapposizione sull'*educazione sociale cristiana,* anzi cattolica, lasciando da parte, perchè già molto superato e condannato da se stesso, il cosiddetto *individualismo* solipsista, che vorrebbe sopprimere le tendenze naturali sociali. Finiremo con una sintesi di quello che fu già detto con formola felice ed indovinata il *personalismo sociale cristiano.*

§ 1° — *Educazione sociologica.*

279. — Princìpi dell'educazione sociologica. Vogliamo qui brevemente ricordare alcuni princìpi fondamentali di questo sistema di educazione, il quale, esagerando da una parte gli influssi sociali sulla formazione dell'uomo ed anche sulla stessa vita individuale, e dall'altra scemando e quasi svuotando la persona dei suoi valori umani per la vita e per i suoi destini, vuol far dipendere dalla società tutta l'educazione. A questo punto arrivò il socialismo radicale e culminò nella conseguente esaltazione della sociologia come scienza dominatrice di tutte le scienze, perchè ha per oggetto la società, la quale è, a sua volta, la ragione primaria della vita umana.

« L'uomo, scrisse per esempio Paolo Natorp, (8) diventa

(8) P. NATORP, *Sozialpädagogik,* pag. 24. (*Pedagogia social.,* Trad. Spagnuola di A. Rivero, Edizione de la Lectura, Madrid, 1913) pag. 97. Formula identica di questa dottrina è l'ultima delle otto proposizioni razziste condannate con una « Circolare della S. Congregazione dei Seminari e Università » del 13 Aprile 1938: « Ciascun uomo non ha esistenza che dallo Stato e per lo Stato. Tutto ciò che egli possiede deriva per diritto unicamente da una concessione fatta dallo Stato ». Cfr. Commento in « Etudes » de Juin, 1938, scritto da Ives de La Brière.

uomo, solo per la comunità umana ». E più avanti: « Propriamente parlando l'uomo non è che un'astrazione, la comunità è tutto ».

Da questo canone fondamentale dei sociologisti sgorgherà tutta la loro concezione pedagogica, dove la persona umana si sommergerà per emergere poi carica e satura solo di tutti i valori sociali, in qualunque settore della vita e in rapporto a tutti i problemi dell'uomo, del mondo e persino di Dio.

Infatti lo stesso autore dirà che « d'ora innanzi la religione sarà confinata dentro dei limiti della natura umana, non sarà più un fatto sociale. Costruire non il regno di Dio, ma il regno dell'umanità, dev'essere la religione del futuro ». (9)

Da queste affermazioni di uno dei maggiori pedagogisti radicali si può inferire quali siano la dottrina ed i capisaldi della pedagogia sociologica. Ad ogni modo, a titolo di conferma e per meglio inquadrarla nei cardini del problema educativo, diamo qualche sguardo ad alcuni dei suoi principali fondamenti:

a) *L'individuo* resta, come abbiamo detto, sommerso nella società. L'uomo è sociale non perchè è uomo, ma, al contrario, egli è uomo solo perchè è sociale. « Egli è l'essere, ha scritto il De Dominicis, che non può diventare da più dell'animale, che non può conservarsi e perfezionarsi, che non può essere felice senza la società e la vita sociale; l'essere non è mai tutto nell'*io* e non può essere tutto che nel *noi*... ». (10)

L'uomo è così un prodotto della comunità; se lo togliete dalla comunità, tutto ciò che di umano vi è in lui scompare. Le sue stesse facoltà, i suoi valori umani, provengono quasi per evoluzione della società. L'individuo non possiede nè vita, nè volontà, nè idee, nè fini suoi propri: tutta la sua vita dipende dalla vita della comunità, i suoi pensieri da quelli della collettività, la sua vita morale è regolata, anzi è frutto della

(9) P. Natorp, *Religion*, pag. 64; *Socialpädagogik*, pag. 398 (De Hovre).

(10) De Dominicis, *Scienza comparata dell'Educazione* (Sociologia pedagogica), Ediz. Renzo Streglio, Torino, s/d., pag. 271.

società. « Fuori dalla società, scrisse il citato autore, non vi sarebbe nè materia per la moralità, nè occasione per praticarla... E la socievolezza naturale dell'uomo, così come è ragione della sua moralità, è ancora ragione del perfezionamento della sua volontà e del suo carattere ». (11)

Come si vede si tratta di una totale subordinazione dell'uomo, individuo e persona, rispetto alla società.

b) Ugualmente assoluto è il predominio della società in *campo teoretico* pedagogico e filosofico. La Sociologia è la scienza delle scienze, perciò essa è la filosofia della vita, è la filosofia dell'educazione. Da ciò proviene la socializzazione di tutto i rami dello scibile: l'arte, la storia, la psicologia, la morale, la religione stessa, tutta la cultura deriva e viene regolata dalla cultura sociale: da essa ha la sua origine, ad essa deve ritornare.

La pedagogia viene totalmente commisurata dai princìpi e dai fini della sociologia. Scomparsa la finalità propria e personale dell'individuo, tutta la scienza dell'educazione, il concetto del suo soggetto, dei suoi scopi, dei suoi agenti, delle sue forme, tutto si riduce ai princìpi sociologici e tutto da essi deve venir guidato.

c) *L'opera educativa* pratica sarà anch'essa in dipendenza totale dai procedimenti di vita e di azione sociale. L'elemento sociale costituisce in ogni settore la base e la sostanza dell'educazione. Tutti i mezzi, tutte le istituzioni, tutti i metodi educativi, tutto sarà di natura sociale. Scompare l'azione della famiglia — benchè anch'essa sia già una società — e sottentra l'azione della società civile. « Essa, afferma ancora il De Dominicis, sottentra all'azione della famiglia non come ausiliatrice ma come sostitutrice ». (12)

La funzione della famiglia è puramente una funzione sociale: la propagazione della specie, la socializzazione dell'individuo.

Si vede così come la pratica educativa rifletta tutti i capisaldi della filosofia sociologica della vita.

280. — Metodi dell'educazione sociologica. Infatti non volendo riconoscere le esigenze ed i princìpi educativi radicati nella natura e finalità della stessa persona, la pedagogia sociologica tratta l'educazione esclusivamente secondo princìpi ed esigenze della società, secondo norme direttive che partono

(11) De Dominicis, *op. cit.*, pag. 272.
(12) De Dominicis, *op. cit.*, passim.

dalla società verso gli educandi e non viceversa. Essendo esagerato, come già notammo, il dominio della società sulla persona, logicamente tutto il procedimneto educativo e didattico risente di questo assolutismo sociologico, nel metodo e nei mezzi, sia nella scuola, sia nella vita domestica e civile. Facendo appello alla sociologia come a suprema regolatrice delle altre discipline — non escludendo nè religione nè morale — è chiaro che tutta l'opera educativa e perfino gli stessi insegnamenti scientifici culturali saranno sottomessi all'imperativo dell'interpretazione sociologica scientifica e filosofica del fatto sociale.

Da ciò derivano, come s'intravede, molte norme e precetti dell'azione educativa che sarebbe troppo lungo enumerare o solo passare ordinatamente in rassegna. Notiamo appena, per maggiore chiarificazione, alcune conseguenze di questo sistema riscontrate non già nella svariata moltitudine dei mezzi educativi, ma ancora in campo teoretico, in certe modalità specifiche della stessa organizzazione educativa e scolastica.

a) La prima conseguenza è l'esagerata tendenza alla *scuola unica,* sia nel senso di unità ed uguaglianza di corsi, di programmi e di materie, sia nel senso di coeducazione. Tale conseguenza deriva direttamente dai princìpi pedagogici della filosofia sociologica. La scuola unica rientra sempre nel programma di riforma scolastica in tutti i paesi dove domina il sociologismo. (13)

La comunità sociale trascina seco la comunanza di formazione. Non vi sono più ragioni nè filosofiche nè psicologiche di separazione secondo i sessi e nei riguardi delle diversità di religione: tutto è comune, tutto è dettato dalla legge suprema dell'adattamento alla società.

b) *La socializzazione esagerata* dell'educazione e della scuola viene in secondo luogo messa in evidenza dalla tendenza esagerata al professionalismo nella scuola, il che è poi allo stesso tempo una delle cause ed uno degli aspetti del cosiddetto *attivismo o scuola attiva.* «La for-

(13) P. NATORP, Apud De Hovre, *op. cit.,* pag. 104. Cfr. anche RENÉ IADOT, *Ecole Unique,* Edit. Centrale du P. E. S. de Belgique, s/d.

mazione in ordine ad una professione è la condizione indispensabile della formazione dell'uomo », ha scritto G. Kerschensteiner, uno dei fautori della scuola attiva. (14)

Questa in generale fiorisce e fruttifica soprattutto in clima di sociologismo pedagogico. La ragione profonda è facile a intravedersi: è la funzione sociale, l'attività professionale dell'individuo che deve dominare la sua vita; la sua formazione dunque dev'essere fatta in base alle esigenze delle professioni.

c) L'introduzione smisurata del *lavoro nella scuola* è perciò un'altra conseguenza teorico-pratica del sociologismo. John Dewey, che è uno dei principali rappresentanti della pedagogia sociale radicale, è allo stesso tempo il massimo fautore della *scuola del lavoro.* Si comprende in tal modo come essa ha avuto speciale sviluppo negli stati a regime sociale totalitario e con quale entusiasmo sia stata accolta benchè questa non fosse poi compensata dai risultati.

« Il lavoro costituisce l'essenza della vita sociale, cioè l'essenza della vita umana ». Da questa idea fondamentale viene, per derivazione logica e per costatazione storica, la scuola del lavoro e il lavoro nella scuola. « Il lavoro è la sorgente di ogni disciplina ». (15)

Da queste brevi indicazioni che potrebbero servire come spunti per altre considerazioni ed osservazioni, si può giudicare la trasformazione e le novità introdotte nelle scuole dal sociologismo pedagogico. Che i risultati abbiamo giustificato tali metodi e tali sistemi di educazione e istruzione, credo che non si possa affermare alla luce dei fatti e dell'esperienza storica. Nessuno nega che i metodi e sistemi sociologici abbiano la loro anima di verità, ma questa non vivifica di certo il corpo dei princìpi, sui quali si basa questo sociologismo pedagogico. Qui, come in tante altre cose, l'errore, il male non si trova nella cosa ma nella esagerazione e nell'esclusivismo.

281. — Valutazione di alcuni punti della dottrina pedagogica sociologica. Senza pretendere di fare una critica ade-

(14) G. Kerschensteiner, Apud De Hovre, *op. cit.*, pag. 114.

(15) J. Dewey, *Schools of to morrow*, pag. 164; e *School and Society*, pag. 31.

guata delle teorie sociologiche, nè in campo filosofico, che non è di nostra spettanza, e neppure in campo pedagogico, non rientrando ciò nella natura e nello scopo di questo libro, passiamo tuttavia in rassegna alcune idee principali della dottrina educativa sociologica per mettere, come si dice, il dito sulla piaga, e far spiccare meglio i punti più deboli e falsi del sistema.

Per non disperderci troppo, prendiamo di mira gli stessi punti già trattati, opponendo ad essi il pensiero tradizionale cristiano, rimandando ad opere monografiche del genere per una più ampia e documentata confutazione.

a) *L'uomo, individuo e persona umana* è qualche cosa di più che un essere puramente sociale; è un uomo anche prima di entrare in società; ha destini, esigenze, possibilità che sono anteriori, superiori e più vasti di quelli che la società gli può offrire. La società non può neppure assorbire l'individuo nella sua totale estensione morale, cioè nei suoi rapporti finalistici, nelle sue possibilità di raggiungere i suoi fini, nelle sue responsabilità personali di premio e di castigo.

Oltre e sopra la società vi è la *personalità umana*. La società è per essa un punto di riferimento naturale e di fatto necessario, ma sempre un punto di riferimento fra gli altri, Dio per esempio. La società resta dunque un *mezzo*, uno dei mezzi, non il fine. L'uomo, il *suo* destino superiore, ecco il fine della vita umana ed anche il fine della società. « Senza l'ideale etico-religioso, dice molto bene il De Hovre, verso il quale tende la personalità, il cuore della società si arresta. La salvezza della società non è possibile senza la salvezza dell'anima ». (16)

b) La società, essendo anch'essa mezzo, non è dunque la misura dell'uomo e neppure la sorgente dei suoi valori umani personali. La società è il campo dove egli spiegherà gran parte di questi valori, e non tutti. Prima e dopo la società vi sono ben altri fini da raggiungere in perfetta espansione vitale, umana. La società non è poi sorgente di *moralità*, è semplice campo di esercizio e di esperienza, per così dire; è in essa che si esplicano molti dei rapporti morali della persona umana. La scala dei valori, la loro gerarchia e valutazione è questa: prima Dio, poi la religione, quindi la morale, la personalità, e dopo tutto, la società umana, che, chiudendo il ciclo, deve ritornare a Dio.

(16) De Hovre, *op. cit.*, pag. 162.

L'educazione riconosce *Dio*, si ispira alla *religione*, viene regolata dalla *morale*, fa raggiungere la *personalità* e la offre alla *società*. Questa è l'impostazione dei fatti e dei loro valori. Si vedono chiaramente i molteplici e svariati rapporti prossimi e remoti che l'educazione ha con tutti gli altri elementi e non solo con la società.

c) Perciò l'educazione non può essere *misurata* solo col metro della società, come vogliono i sociologisti. La società va tenuta in conto, forse un po' più di quanto lo sia stata fin quasi ai nostri tempi. Ma anche qui *ne quid nimis*. Si formi prima di tutto l'individuo, la persona, o meglio, la personalità. L'educazione infatti, e in questo l'individualismo pedagogico ha ragione, è prima di tutto e soprattutto un affare personale. Perdere di vista quest'interesse personale, questo carattere individuale, abdicare ai diritti della persona in favore della società è svuotare allo stesso tempo e la persona e la società, la quale senza la persona è nulla tanto nell'ordine fisico, quanto in quello morale.

Non è il caso di proseguire in queste considerazioni, perchè ci porterebbero troppo lontano. Piuttosto dovremmo già far intravedere le conseguenze pratiche di queste posizioni dottrinali nel campo dell'educazione e della scuola, dove, tolte le esagerazioni proprie del sistema sociologico, si può approfittare di procedimenti educativi e didattici di un certo valore. Tali sono, per parlare solo della scuola, la cosiddetta socializzazione della scuola per *équipe* o per squadra, la socializzazione dell'economia e persino della stessa amministrazione e del regime scolastico e collegiale. (17) Ma di tutto questo dobbiamo ancora dire qualche cosa nel capitolo seguente trattando della pratica dell'educazione sociale cristiana.

(17) Sono antichi e conosciuti i cosiddetti *colegios mayores* che funzionavano nella Spagna (per esempio quello di S. Bartolomé di Salamanca fondato nel 1417) del quale pubblicò ancora ultimamente la rivista spagnuola « Atenas » (Abril 1941, pag. 109) che « seguiendo la norma general de todos o casi todos los colegios... ellos mismos, los colegiales, se encargaban de escoger sus futuros compañeros... sentado el principio de que los mismos colegiales... debían intervenir en la administración de la casa... para educarles en el espíritu de justicia y conoscimiento de los hombres... ». Così press'a poco l'antico collegio di Eton in Inghilterra (Cfr. « Atenas » n. 134, Junio 1943); il « Reformatorio « di Bedford, « The

§ 2° — *Educazione sociale cristiana.*

282. — Princìpi fondamentali dell'educazione sociale cristiana. Da quanto veniamo dicendo già s'intravede che l'educazione sociale cristiana, che noi cercheremo di esporre nei suoi principali capisaldi, prepara l'armoniosa convergenza delle tendenze ed esigenze della persona umana verso quelle della società, rettamente intesa. Abbiamo già accennato ad una formola che esprime perfettamente tutti gli elementi essenziali della concezione cristiana concernente la vita sociale dell'uomo e quindi l'educazione. Essa infatti mette anzitutto in rilievo il predominio della *persona umana,* dei suoi attributi, dei suoi diritti, delle sue finalità; attribuisce in seguito a questa persona qualità e condizione che gli son proprie e che vengono espresse con la *socialità;* finalmente considera e la persona e la società nella luce dei princìpi e delle finalità della *concezione cristiana* della vita. Diamo di questi princìpi una breve spiegazione.

a) *Il predominio riconosciuto alla persona umana* dev'essere il canone fondamentale dell'educazione sociale cristiana, intendendo *persona* nel senso tradizionale scolastico, che già abbiamo sufficientemente commentato più sopra parlando della personalità. Essa altro non è, dicevamo, che la persona in marcia verso i *suoi* destini, nel pieno possesso dei *suoi* valori. Ora sono appunto questi *suoi* valori e questi *suoi* destini che devono essere riconosciuti, rispettati e portati a piena realizzazione. La dignità, il valore della persona umana sta in questo, che essa è stata creata da Dio e da Dio dotata di *coscienza* e di *libertà,* le quali si insediano come dominatrici nell'*intelletto* e nella *volontà,* le grandi facoltà dell'anima spirituale ed immortale. Si ricordi tutta

---

Carlton School» (Londra) e parecchi collegi «universitari» negli Stati Uniti.

Sono, si direbbe, le forme più spinte della socializzazione della scuola o meglio nella scuola. Senza arrivare a tanto, molto però si può e conviene fare in questo senso.

la dottrina scolastica sulla persona, sulla sua funzione nella vita fisica e morale, terrena ed eterna, e si vedrà tutta la portata e tutta l'estensione di un'educazione sociale che voglia essere misurata e regolata dalle esigenze e prerogative di questa persona, e che deve essere la preparazione adeguata alla più piena e perfetta espansione sociale di essa. Si vedrà così, ciò che meglio apparirà in seguito, come questi destini personali aprano degli orizzonti sconfinati alla libera espansione personale, anche indipendentemente dalle condizioni sociali, e schiudano piani di responsabilità personale, qualunque siano le situazioni imposte da queste stesse condizioni sociali. Da tutto questo apparirà il predominio della persona su tutta la vita, anche sociale, ed il suo ineluttabile predominio in tutto il procedimento educativo, come in tutta la concezione pedagogica.

b) Sotto questo predominio *l'influsso del fatto sociale e lo stesso istinto sociale,* come dicono, devono essere temperati ed anche frenati. Essi cioè non possono essere il fattore principale e tanto meno il fattore primordiale dell'educazione umana. Prima dell'uomo sociale vi è l'uomo personale. L'educazione sociale dev'essere basata sull'educazione personale, che ne sarà il necessario preludio. Ora l'educazione sociologica dimentica facilmente ed intenzionalmente questa precedenza, la quale non è solo questione di tempo, ma questione di metodo, questione di mezzi e di fini intermedi da raggiungersi prima. Infatti i sociologisti vogliono un'educazione sociale *diretta ed immediata.* Alcuni di loro hanno scritto che come si impara a nuotare nuotando, così si educa socialmente gettando l'educando nella vita sociale. Ora è precisamente a questo punto della concezione pedagogica sociale che bisogna mettere mano al freno.

c) La teoria pedagogico-sociale e la pratica della rispettiva educazione sogliono tralasciare a questo punto due grandi verità che la pedagogia cristiana non può dimenticare e che sono quanto mai influenti o interferenti nel problema educativo sia in teoria come in pratica, e che noi vogliamo qui rilevare.

La prima è l'assillante dualismo radicale della natura umana, l'antimonia costante ed inevitabile della legge della carne e della legge dello spirito, due princìpi che stabiliscono esigenze diverse ed alle volte opposte; che mettono continuamente l'uomo dinanzi ad un incalzante dilemma, a una scelta tra il bene e il male. Ora questo dilemma e questo dualismo, prima di affermarsi nella vita sociale, già si afferma nella vita individuale, e bisogna addestrarsi a risolverlo prima dentro della cerchia ristretta della propria persona, per poi risolverlo più facilmente nell'ambito più vasto, più complicato e compromettente

della vita sociale. E l'educazione deve tener subito conto di questa antinomia e risolverla prima nell'educando, il che precisamente l'educazione sociologica non vuol fare.

La seconda verità è che si deve evitare l'inserzione prematura dell'educando nella vita sociale. Tale inserzione infatti anticipa e aumenta contatti ed influssi di fattori sociali di ordine morale che bisogna considerare accuratamente e che, diciamo subito, non tenuti a debita distanza, fino ad una certa maturità, minacciano di guastare profondamente l'educazione e con questa irrimediabilmente forse l'animo dell'educando. Si tratta principalmente, come nota molto bene il De Hovre, (18) di tendenze ed influssi provenienti appunto dall'ambiente e da fattori sociali, come la tendenza dell'adattamento alla massa, la dipendenza dallo sguardo e dal giudizio del pubblico, il rispetto umano, la volontà di comparire, l'amore del fasto, la schiavitù della moda e simili, fattori tutti che agendo molto presto sull'animo dell'educando, tolgono quell'indipendenza personale nell'agire, che è pregio principale dell'uomo, radice della sua responsabilità, e che assicurerà se ben fissata tempestivamente la sua vera solidarietà e sociabilità nella vita.

L'educazione cristiana sociale facendole saggiare a poco a poco la vita e l'ambiente sociale immette nella vita sociale la persona dell'educando quanto più emancipata possibile e non perde mai di vista la formazione personale.

283. — **Questa educazione viene favorita immensamente dall'idea e dalla dottrina cristiana.** La sintesi armonica tra le esigenze della *persona* e quelle della *società,* sintesi che stiamo progettando e difendendo come ideale dell'educazione sociale, viene effettuata nella dottrina cristiana, in un piano superiore, e partendo dal seguente principio eminentemente pedagogico sociale: L'individuo deve salvare l'anima sua e collaborare alla salvezza dell'anima altrui, ma non potrà mai collaborare efficacemente se non rispetta tutti i suoi doveri personali. Questa è la legge della vita e perciò dell'educazione

(18) De Hovre, *Essai de Philosophie Pédagogique,* IV, Critique de la Doctrine sociale-radicale de l'éducation, 6°, pag. 165, Edit. cit. Dewit, Bruxelles, 1927.

cristiana, la quale diventa così eminentemente sociale. È appunto alla luce di questo principio, che è poi quello fondamentale della *carità cristiana,* amor di Dio e amor del prossimo, che si risolvono tutti i problemi e si soddisfano tutte le esigenze personali e sociali della vita.

a) Questo precetto della carità e questo principio della collaborazione che realizza la sintesi dei due princìpi che sembravano antitetici, della persona e della società, viene praticamente espresso nell'idea eminentemente cristiana, chiave di volta della moralità della vita e della *responsabilità personale,* di un Dio *presente* a tutte le nostre azioni, parole e pensieri, al quale *dobbiamo* render stretto conto di tutto, senza alcuna possibilità di scaricare su di altri la propria responsabilità. Dalla inappellabile sentenza risulterà il *premio* o il *castigo* che attingerà infallantemente ed esclusivamente la persona umana.

b) Ma quest'azione e responsabilità personale viene *legata alla persona del prossimo* in una solidarietà radicale unica al mondo, senza limiti di persona nè di condizione di vita, nè di rapporti personali, di modo che il cristiano non può mai disinteressarsi del suo prossimo, nè nel santuario della sua coscienza, nè nel silenzio della preghiera, nè nelle pubbliche piazze o nel tumulto dei più familiari interessi. La preghiera del *Pater Noster,* così familiare alle labbra cristiane, è il codice più espressivo della socialità cristiana, riscaldata dalla carità, unificata spiritualmente nella *comunione dei santi,* espressa visibilmente nella Chiesa Cattolica e misticamente realizzata nell'unione del *Corpo mistico di Nostro Signore.* Dove mai si potrà avere una socialità più vasta, più profonda, più compatta? Ed è in questo clima che vivono e si formano le generazioni cristiane.

c) A questi postulati teoretici corrisponde la *teoria pedagogica cristiana,* sostenuta dai migliori pedagogisti cristiani, e la relativa *pratica educativa* realizzata in opere sociali che in tutti i tempi fiorirono nella Chiesa e che hanno da essa il suo principale sostegno e appoggio morale. Basti citare le opere di assistenza sociale, le istituzioni educative, gli ordini e le congregazioni religiose, che hanno per scopo prin-

(19) Per esempio, tra gli stessi protestanti, Pestalozzi, Fr. Paulsen, Toischer, Rein, P. Barth, Fr. W. Förster, B. Kidd. Tra i cattolici, specialmente il già citato Otto Wilmann e tutta la pedagogia cattolica contemporanea la quale non solo non misconosce il lato sociale dell'educazione ma lo favorisce debitamente.

cipale l'educazione della gioventù e che nei loro intenti son mosse da questa solidarietà universale e nel loro operare dànno di essa il più eloquente e significativo esempio.

Tutta questa dottrina e prassi educativa costituisce il sistema pedagogico sociale cristiano ed è un'applicazione legittima della concezione sociale e personale che il cristianesimo inaugurò nel mondo e che si condensa nella formola semplice e profonda di *personalismo sociale cristiano.* (20)

284. — Bibliografia.

GIORDANI IGINO — *La Società Cristiana* - Pisa, 1942.
BRUCCULERI P. ANGELO, S. J. — *Le Dottrine sociali del Cattolicesimo* - 12 Quaderni, Ediz. della « Civiltà Cattolica », Roma.
X. X. X. — *Codice Sociale* - (Unione Ital. di Studi Sociali), di Malines, Ediz. della « Civiltà Cattolica », Roma, 1944.
OLGIATI Mons. F. — *Il Sillabario della Morale Cristiana* - Vita e Pensiero, Milano, 1939.
MONDRONE DOM., S. J. — *Orientamenti* - Ediz. della « Civiltà Cattolica », Roma.
BELLEMOME — *Entretiens familiers de morale sociale* - Spés, Paris.
MESSINEO A., S. J. — *Monismo sociale e persona umana* - Ediz della « Civiltà Cattolica », Roma.
BRUCCULERI P. ANGELO, S. J. — *La Famiglia cristiana* - Ediz. della « Civiltà Cattolica », Roma.
CHARMOT P. F., S. J. — *Esquisse de Pédagogie Familiale* - Spés, Paris.
MESSINEO A., S. J. — *La Nazione* - Ediz. della « Civiltà Cattolica », Roma.
SERTILLANGES, S. J. — *La famille et l'État dans l'éducation* - Gabalda, Paris.

---

(20) La formula « *personalismo sociale cristiano* » esprime infatti in chiara e giusta maniera i tre concetti fondamentali dell'esistenza umana: la *personalità,* la *socialità* e la *cristianizzazione.* La *personalità* come espressione di tutti i valori fisici e morali dell'uomo; la *socialità* come sintesi dei suoi rapporti col mondo esterno in ordine alla vita; la *cristianizzazione* come condizione storicamente necessaria, data la Rivelazione cristiana, alla capacità di quei valori umani per attuare debitamente quei rapporti sociali e raggiungere le finalità positivamente imposte da Dio all'umanità.

HILDEBRAND V. DIETRICH — *La morale professionale* - Quaderni Professionali, Roma, « Studium ».
X. X. X. — *La moralità e le professioni* - Edit. Fiorentina, Firenze, 1934.
X. X. X. — *Settimane sociali d'Italia* - Sessione XIV, Firenze, 1927.
X. X. X. — *Semaines sociales de France* - L'ordre social et l'éducation, Section XXVII, 1934.
X. X. X. — *Les Coopératives scolaires d'Education* - Bulletin trimestrel, La Rochelle.

CAPITOLO SECONDO

LA PRATICA DELL'EDUCAZIONE SOCIALE

« Origine e scopo essenziale della vita sociale vuol essere la conservazione, lo sviluppo ed il perfezionamento della persona umana, aiutandola ad attuare rettamente le norme ed i valori della religione e della cultura segnati dal Creatore a ciascun uomo e a tutta l'umanità sia nel suo insieme, sia nelle sue naturali ramificazioni ».

PIO XII, *Radiomessaggio*, Natale 1942.

Richiamati alla mente i princìpi dell'educazione sociale e prospettate le tre teorie derivate storicamente dalla diversa concezione e valutazione di questi princìpi e cioè la teoria *individualista*, la *sociologica* e la *personalista sociale cristiana*, siamo arrivati a consolidarci su quest'ultima, che corrisponde veramente e validamente all'armonia e convergenza dei vari rapporti sociali della persona e della società in ordine al fine ultimo ed ai fini intermedi dell'uomo.

Adesso completiamo la nostra trattazione con un breve quadro delle norme pratiche, dei procedimenti e mezzi educativi della formazione sociale distinguendone i tre settori, che sono la società domestica, la società civile e la società religiosa.

Per ciascuno di essi daremo prima di tutto gli orientamenti e le norme direttive di questa formazione, badando al fatto che ogni formazione per essere tale ha bisogno di conquistare ed ordinare prima la mentalità dell'educando; in caso

contrario si otterrebbero azioni meccaniche e non educazione ossia formazione umana cosciente e libera.

Anche l'educatore non dovrebbe mai andar avanti senza aver stabilito prima di tutto i punti teoretici del suo procedimento pratico, anche quando egli godesse di una certa disposizione naturale a persuadere e far agire, quando avesse ricchezza ed abbondanza di mezzi educativi: la sua azione minaccerebbe di essere o sembrare sempre anarchica, arbitraria, senza base scientifica. Ad evitare questi due inconvenienti qui si fa precedere in ciascuno dei tre articoli un paragrafo di indole teoretica prima del paragrafo propriamente pratico.

Art. 1° — Educazione sociale per la famiglia.

Non aggiungeremo nulla sulla famiglia come società naturale primordiale, che è insieme culla dell'educando e prima arena della sua formazione. Prendendo invece l'educando fuori della famiglia, cercheremo di fargliela osservare così da lontano, onde egli possa meglio scoprirne i valori e rapporti diretti e necessari con la sua vita, affinchè, così avviato, cerchi di conformare ognor più la sua condotta presente e futura agli imperativi di questi rapporti e di queste finalità.

Non staremo a ripetere e a ribadire princìpi già esposti; metteremo in luce gli aspetti e le conseguenze più immediate di questi princìpi già nel loro risolversi in atti pratici, come norme immediate di azioni, e tutto ciò che sarà detto dev'essere inquadrato nei già ricordati capisaldi della dottrina sociale cattolica.

§ 1° — *Idee formative dell'educazione sociale familiare.*

285. — Idee da coltivarsi nella mente dell'educando. Perchè l'educazione sociale in rapporto alla famiglia possa far presa bisogna che l'educando non dimentichi le idee e gli ideali instillati in lui dall'educazione generale e non lasci che tali idee vengano sopraffatte da altre contrarie e discordanti; bisogna che egli non perda mai di vista i rapporti che lo riallacciano alla famiglia. Queste idee e rapporti noi li riduciamo a tre: *la gerarchia familiare, il focolare domestico, le tradizioni di famiglia.*

a) La gerarchia familiare è quel gruppo singolare di persone, senza pari nel mondo, che costituiscono le colonne dell'istituto familiare: il padre, la madre, i fratelli... Importa molto tenere vive e salde e calde nella mente e nel cuore dell'educando queste *figure*, che sono le membra vive della propria famiglia.

Esse non possono essere offuscate da nessun'altra visione, non possono e non devono essere cancellate da nessun nuovo affetto. Se scompaiono dalla mente e dal cuore del giovane queste figure, che consistenza potranno ancora avere per lui i rapporti familiari? che valore potranno avere in futuro i nuovi rapporti della famiglia da lui stesso costituita? Non merita di essere stimato qual padre chi non ha saputo o peggio non ha voluto essere buon figlio. Si allarghi il concetto in rapporto alla madre, ai fratelli, a tutta la gerarchia di valori e di affetti familiari.

E queste figure non devono essere solo ricordate per una semplice contemplazione estetica, ma devono essere realmente ed effettivamente tenute nel massimo rispetto, venerate dalla costante e completa sottomissione ed adesione filiale.

b) *Il focolare domestico*, anch'esso unico al mondo, dev'essere un altro punto di perenne riferimento, per un giovane ben educato verso la propria famiglia. Non facciamo qui del lirismo pedagogico. Vogliamo però accentuare che, sia nella prima infanzia, sia nella gioventù, sia poi nell'età adulta, colui che non si sente legato in un modo tutto speciale per ricordi, per affetti e per immediati interessi, alla *sua* casa e perciò alla *sua* famiglia, se giovane ha perduto molto del suo regolare

corredo di valori umani, e se adulto ha già la sua vita deviata dal retto e comune sentiero. La stessa vocazione religiosa e sacerdotale non cancella il ricordo del focolare domestico, nè distrugge l'affetto alla casa ove risuonano le voci delle persone care e si conserva, in visione sempre gradita, lo scenario dei primi anni della vita. La casa è un angolo del mondo al quale si ritorna sempre con profonda commozione e con rinnovata energia. E questo ritorno fa bene e ristora.

c) Questo perchè, nel focolare paterno, vivono e vibrano *tradizioni familiari,* che formano una delle più grandi e forti correnti di influssi della società primitiva, che è la famiglia. Tradizioni di ogni genere, di cose, di usanze, di feste civili e religiose, di idee, di fatti, di abitudini od obblighi o compromessi antichi, sempre rispettati, tutto un passato che grava sul presente ed impone delle norme, degli influssi, che sono una vera scuola, una vera forma di vita. Entrano soavemente dentro all'anima, formano abiti che sono una seconda natura; i giovani difficilmente potranno sfuggire alla loro influenza. Molti orientamenti morali, molti doveri siano civili come religiosi, si rispettano e si adempiono così per abitudine di famiglia, per tradizioni domestiche, mentre liberi da questo punto di appoggio, da questa base profonda, forse sarebbero travolti dall'onda delle nuove attrattive del mondo, degli ostacoli della vita personale, isolata, lungi dalla famiglia.

Queste idee ed altre simili, da esse derivate o connesse, formeranno lo sfondo di convinzioni e di princìpi direttivi ed allo stesso tempo impulsivi di una sana e forte educazione o cultura sociale dell'educando riguardo alla famiglia. Questo corredo di idee, vero patrimonio familiare anch'esso, non dev'essere sciupato nè malmenato dall'opera successiva o surrogante della scuola o del collegio, ma rinforzato, difeso, e sempre meglio illuminato e giustificato, come passiamo a vedere.

286. — Direttive principali dell'azione educativa sociale scolastica o collegiale. In queste come in tutti i settori della formazione del giovane molto influisce la scuola e più ancora il collegio. Ora nell'educazione sociale, nei riguardi della famiglia, vi è quest'aggravante, che quanto più si svolge e si

rinforza l'educazione della scuola e quella del collegio, tanto più minaccia di indebolirsi, se non addirittura di estinguersi, l'educazione familiare. È noto il lamento dei pedagogisti, riflesso di un più acuto lamento delle famiglie, a riguardo dell'educazione scolastica e collegiale, che indebolirebbe o estinguerebbe lo spirito familiare.

Ora, affinchè ciò non avvenga, ricordiamo qui alcuni punti essenziali alla buona intesa e collaborazione della famiglia con la scuola, almeno perchè la scuola e più ancora il collegio non distruggano quel patrimonio di buone idee e di buoni princìpi che la famiglia ha già accumulato nell'animo dell'educando.

Naturalmente noi ci atterremo solamente ad alcuni punti riguardanti la famiglia a cui ancora appartiene l'educando; per riflesso le stesse osservazioni serviranno anche per quella che egli poi venisse a fondare.

a) Bisogna procurare che vi sia la più grande e perfetta *armonia di indirizzi e di princìpi morali e religiosi,* tra la famiglia e la scuola. Non disdica la scuola quello che la famiglia ha insegnato. Questo principio generale, valido per il caso in cui la famiglia sia ciò che dev'essere in questione di moralità e di religione, subisce un cozzo molto nefasto tanto nel caso in cui la scuola o collegio dovesse correggere l'insegnamento e condannare la prassi di vita della famiglia, quanto nel caso in cui la famiglia vedesse minacciato di perversione il patrimonio di idee e di esempi legato ai propri figli. Tanto nell'uno come nell'altro caso, l'educazione sarebbe ben compromessa e in modo speciale quella che dovrebbe avvalorare il rapporto sociale familiare, a cui tende questo settore.

b) Vi sia inoltre, da parte della scuola, un *costante ed opportuno richiamo ai rapporti familiari* nel senso di non lasciar che si affievolisca nell'educando il debito riferimento alle cose della famiglia, l'interessamento per essa, la preoccupazione di ottemperare alle direttive paterne, di soddisfare i desideri dei genitori, di corrispondere ai loro sforzi, di portare a compimento i loro ideali. Chiunque abbia pratica di vita scolastica e più ancora di vita collegiale, fra allievi convittori specialmente, sa bene quanto influsso possano avere nei cuori ben formati que-

sti richiami. L'educatore miri ancora più lontano: questa continua preoccupazione di ottemperare alle direttive della famiglia, alimenta e fortifica nell'animo dell'educando il sano e forte attaccamento alla medesima.

c) Si può ancora ricordare la necessità di una *collaborazione opportuna e provvidente* tra la famiglia, la scuola ed il collegio, come uno dei fattori o plesso di fattori più influenti sugli allievi nell'opera educativa. È un corollario dell'armonia e coerenza che si deve avere nelle idee, con l'aggravante che qui si tratta anche di azioni e queste hanno maggior presa nell'animo e nella vita. Il fatto e l'effetto sono così evidenti che dispensano da altri commenti. Solo rileviamo in sede pedagogica, come l'azione dell'educatore più di quella della famiglia risenta dell'armonia o della disarmonia fra le due e come la parte dell'educatore resti sempre compromessa, se gli manca l'appoggio della famiglia, fino ad annullarsi e ciò che è di più, avvilirsi e screditarsi irrimediabilmente.

La scuola ed il collegio, che devono completare la formazione del giovane, molto concorreranno, saggiamente e prudentemente utilizzati, per aumentare questo potenziale di affetto e di vivi rapporti di cui si alimenta lo spirito di famiglia.

287. — La vita della società, o meglio, l'ambiente della società in cui l'educando deve vivere, specialmente negli ultimi anni della sua formazione, può offrire e purtroppo suol offrire gravi ostacoli ed influssi negativi molto poderosi riguardo alla formazione sociale per la famiglia o per la conservazione dello spirito della famiglia. Noi accenniamo qui ad alcuni di questi pericoli pensando piuttosto alle conseguenze più remote dell'affievolimento di questo spirito dovuto ad una educazione, a cui mancassero le salutari preoccupazioni ed i necessari rinforzi.

La famiglia non è una forma sociale qualunque: non è una forma di governo politico, nè di società commerciale che possa cambiare con l'andare dei tempi ed il mutare delle circostanze. Essa è la base della società umana, è la fucina dei veri uomini, è l'ambiente più naturale, più propizio e più

efficace dell'educazione. Non è dunque una parte sola dell'educazione che vi è impegnata, è l'educazione tutta quanta.

Vediamo dunque alcuni di questi aspetti pericolosi della società in rapporto alla famiglia.

a) *L'attrazione del collettivismo* è il primo pericolo che il giovane trova nella società ambiente ed il primo pericolo per la sua formazione familiare. Il giovane che entra nella società molte volte si sentirà affascinato dall'ambiente, dalla ricchezza e novità di impressioni, di attrattive, di orizzonti nuovi, di sensazioni e contatti sociali mai pensati. Ora tutto questo esercita su di lui un influsso sconcertante, che turba la primitiva armonia che era stata composta in lunghi anni di lavorio intimo, silenzioso, ma efficace della famiglia o di un collegio ben organizzato. È naturale che a poco a poco egli si lasci vincere e trascinare dai nuovi ideali e dimentichi così, nella voragine delle nuove attrattive, la sua formazione individuale familiare. È l'attrazione del collettivismo, è la febbre della moltitudine che invade l'organismo morale del giovane e corrompe molti elementi di questo spirito di famiglia che tanto giova anche alla sua vita nella società. L'educazione sociale deve mettere in guardia preventivamente la gioventù e seguendola nei primi approcci con la società porgerle opportunamente e costantemente il necessario antidoto.

b) Coll'attrazione del collettivismo viene anche, come necessario corollario, *la dispersione degli ideali.* In questa nuova Babilonia, com'è sempre la società di oggi per qualunque giovane ancora ben formato nel santuario della propria famiglia o di un buon collegio, il giovane si trova quasi subitamente, in un batter d'occhio, davanti a molti ideali, a molti generi di vita, di pensieri, di massime e, ciò che più conta, dinanzi a molti successi di occasione, a molto *arrivismo,* come si suol dire. Molte vocazioni magari già decise e gelosamente coltivate subiscono la prima forte crisi in seguito a questo primo incontro, a questo primo contrasto. In un momento pare che scompaia tutto il corredo di idee, di convinzioni, di decisione, acquistato e coltivato in famiglia. Non vale più la sottomissione all'autorità paterna, non più l'attaccamento all'amore materno, non più la solidarietà d'interesse fraterno; tutto crolla, tutto cede all'influsso della società ambiente.

L'educazione familiare e collegiale deve premunire il giovane contro questa affascinazione abbagliante. Deve dirgli e rammentargli continuamente che ciascun uomo ha la *sua* strada nel crocicchio delle mille vie interferenti nella società, e che per quest'unica via egli *deve* camminare per trovare la *sua* mèta.

c) Ma vi è un altro pericolo che minaccia la stessa base di questa formazione e comincia a guastare gli stessi rapporti e vincoli familiari: *la disintegrazione della famiglia.* È assai conosciuto e già denunziato da molti il pericolo che offre la società moderna alla costituzione e conservazione della famiglia. Lasciando ai moralisti l'analisi degli errori e dei vizi che compromettono e intaccano le origini stesse della società coniugale, noi pedagogisti consideriamo questa società già nel suo funzionamento e chiamiamo l'attenzione degli educatori, a cominciare dagli stessi genitori, sull'inserzione prematura dei loro figli e figlie nella vita sociale, cioè nel gran mondo, coi suoi divertimenti, le sue feste, le sue riunioni, le sue tiranniche imposizioni.

Nel settore economico molte volte non la necessità, ma la smania di maggior agiatezza e maggior possibilità onde mettersi a livello della moda e della desiderata cerchia sociale, porta, le ragazze soprattutto, a impiegarsi nelle fabbriche, nei negozi, ed i giovani ad abbandonare gli studi e magari la vita di famiglia, per vivere da sè, anche in pensione o, comunque, fuori o quasi dalla vista o dal tetto paterno. La smodata partecipazione alla vita sociale del mondo, porta a dilapidare il patrimonio delle idee, delle tradizioni, dei costumi familiari per acquistare quello degli altri o non acquistarne alcuno e vivere secondo l'etichetta del giorno, pensando secondo riviste frivole e mondane, e vivendo secondo i canoni della moda e di una falsa pubblica opinione.

Abbiamo con queste note indicato appena alcune delle infiltrazioni o imposizioni esagerate e premature della vita di società nella vita di famiglia che una buona educazione familiare sociale deve saper combattere e far evitare.

Contro questi pericoli e per conservare il patrimonio di idee, tradizioni e buone abitudini di formazione sociale in rapporto alla famiglia, gli educatori saranno stimolati a far molto, soprattutto quando vedranno la loro azione contrastata da molti fattori di diversi indirizzi.

Faccia ognuno del suo meglio per concorrere ad arginare il dilagare dei vizi e preparare una gioventù sana e robusta moralmente, saldamente legata al suo focolare ed alle sue tradizioni familiari.

§ 2° — *Mezzi e procedimenti pratici di educazione sociale familiare.*

288. — **Restrizioni ed osservazioni.** Noi in queste pagine non intendiamo di affrontare il problema dell'*educazione familiare* in tutta la sua estensione, e perciò non ci siamo occupati dell'opera educativa così importante e decisiva che deve esercitare la famiglia nella formazione di ogni uomo: non è questo che s'intende per educazione *sociale* della famiglia e per la famiglia. Ma oltre a questa restrizione, vogliamo adesso farne un'altra che entra propriamente nel compito di questa formazione sociale e che si potrebbe riassumere in questa semplice e profonda sentenza: *la famiglia deve farsi valere.* La famiglia, si suol dire, ha in se stessa il *suo* potenziale di valorizzazione, gli elementi necessari per conservare il suo influsso benefico ed incessante sui figli.

Scrivendo piuttosto per novelli educatori, di regime scolastico e collegiale, noi crediamo di poter tralasciare questi aspetti del resto così seri ed importanti della questione rimandando ad opere monografiche (1) e contentandoci di segnalare questi rapporti e quest'estensione del problema.

Ora dunque ci limiteremo all'educazione sociale che il collegio o la scuola può e deve dare per conservare e magari aumentare e correggere quel patrimonio di *spirito di famiglia,*

---

(1) « Paedagogium », Problemi ed esperienze educative e didattiche, « La Scuola », Brescia, 1943. BARONI AUGUSTO, *L'educazione nella famiglia,* Morcelliana, Brescia, 1932. X, *La famiglia cristiana,* Settimane sociali in Italia (Genova 1926) « Vita e Pensiero », Milano, 1931. MONNIOT MELLE, *Simples tableaux d'éducation maternelle e chrétienne,* Régis Ruffet Succ., Paris, 1870. VIOLET J., *L'éducation par la famille,* Mariage Chretien, Paris, 1926. CHARMOT F., *Esquisse de Pédagogie familiale,* S. P. E. S., Paris, 1933. SCHNEIDER FRIED, *Katholische Familienerziehung,* Herder, Freiburg, 1939.

che i giovani educandi sogliono portare dai loro focolari, e che rischia di venir distrutto da un deficiente o addirittura nocivo regime di educazione collegiale e scolastica. Per ovviare a questi inconvenienti noi ricordiamo qui alcuni mezzi e procedimenti di educazione sociale familiare da usarsi nei collegi e nelle scuole e che certamente insieme con tutti gli altri fattori di educazione, serviranno ad assicurare una completa ed efficiente formazione.

289. — **Scopi pratici da ottenere** con questi mezzi sono i due seguenti: conservare l'affetto e l'attaccamento dei giovani alla propria famiglia ed ottenere la più efficace ed armonica collaborazione dei genitori nell'azione educativa collegiale o scolastica.

L'affetto e l'attaccamento ai genitori è certamente l'anima dell'educazione familiare e allo stesso tempo uno dei valori più grandi che possa ancora possedere l'educando e che una retta pedagogia deve conservare, difendere ed aumentare.

La collaborazione dei parenti all'opera educativa se ben intesa e meglio ancora regolata, sarà anch'essa un grande potenziale di rinforzo dell'azione educativa del collegio, e dovrà sostenere, ed in certo modo spalleggiare, l'opera degli educatori.

Praticamente essa deve manifestarsi subito nella scelta — dove è possibile — del collegio o della scuola. In questa scelta si baderà soprattutto all'idoneità pedagogica formativa dell'istituto in questione, cosa che deve far pensare seriamente i genitori e che deve essere decisa con molto criterio. È veramente in gioco non solamente l'ammontare delle spese da sostenersi, ma la stessa sorte, il futuro, la formazione morale, professionale e sociale dei figli.

In seguito la collaborazione deve manifestarsi misuratamente, lasciando il debito posto all'opera degli educatori. Certo la famiglia non deve disturbare l'azione educativa della scuola o del collegio; qualche volta dovrà anzi abdicare una parte di libertà per essere coerente e

fedele alla delegazione di poteri che ha già fatto, affidando il figlio alla responsabilità di un educatore o di una casa di educazione. Nella pratica, nei piccoli dettagli, non vi potrà essere sempre armonia, e sovente bisogna che la famiglia ceda al collegio.

Tutto questo si otterrà se da parte del collegio vi sarà serietà ed idoneità e da parte della famiglia comprensione e fiducia nell'azione educativa del collegio.

290. — Mezzi e procedimenti educativi verso gli allievi. Quest'armonia e comprensione ed allo stesso tempo gli scopi che accennammo si possono ottenere con alcuni mezzi e procedimenti appositi che passiamo brevemente ad indicare come sono dettati dall'esperienza collegiale:

a) La regolare ed accurata *corrispondenza epistolare* del collegiale coi suoi parenti, principalmente coi genitori. Abbiamo già avuto occasione di parlare delle *lettere* o corrispondenza epistolare dei giovani come mezzo per conoscerli, ora ritorniamo sull'argomento direttamente essendo il momento proprio di rilevarne la funzione educativa ed il significato altamente umano, vitale per l'educando, il quale travasa nella sua corrispondenza la ricchezza o la povertà di valori umani, di cui sa e può disporre. Le lettere hanno così questo valore altamente significativo, umano e personale.

L'educatore vegli attentamente in tutti i sensi sulla corrispondenza epistolare dei suoi educandi. Ora ci occupiamo di ciò che essa importa per i rapporti familiari. Non è il caso d'indicare regole di buona educazione, nè di dare precetti di stile e di linguaggio.

Tutto questo però entra a far parte del problema, dalla forma della carta alla forma della calligrafia ed a quella più intima — ed è ciò che conta — dei pensieri e degli affetti.

La corrispondenza s'impone soprattutto in alcune occasioni, come di feste e anniversari della famiglia o per qualche importante avvenimento triste o lieto. Un'accurata e regolare corrispondenza epistolare del giovane collegiale è un buon indice e termometro per misurare lo sviluppo normale della sua formazione, oltre a ciò che rappresenta per la conservazione dello spirito di famiglia.

b) *Le visite della famiglia*, specialmente dei genitori, sono un altro mezzo efficacissimo di conservazione dello spirito di famiglia. Certo queste visite devono essere fatte a tempo e modo debito. Ogni istituto ha il suo regolamento il quale più che un ordinamento per la di-

sciplina esterna dell'orario è anche un regolatore per le espansioni di affetto e di attaccamento dei giovani alle proprie famiglie. Anzi la visita opportuna e l'assenza non meno opportuna di membri della famiglia suol produrre salutari effetti nell'animo dei giovani, anche come premio o come castigo, il tutto regolato di previo accordo fra gli educatori e i genitori.

c) *Le andate a casa e le vacanze in famiglia* devono essere regolate da un sano criterio pedagogico in cui entrino come fattori decisivi le condizioni del giovane, quelle del collegio e soprattutto quelle della famiglia. In generale anche questo affare, che non è nè semplice nè puramente teoretico, viene regolato da disposizioni regolamentari, dalle tradizioni locali e dallo stesso regime educativo; entrano in gioco anche le condizioni speciali degli studi e dello studente o educando. In fondo alla questione si presenta una grave prospettiva di influssi formativi o deformativi in rapporto al rendimento educativo che il collegio si sforza di consolidare e che rischia di svanire con questi cambiamenti di temperatura o di clima morale sociale dell'ambiente. È cosa da valutarsi attentamente.

291. — Mezzi e procedimenti educativi verso la famiglia. Per conquistarsi e fomentare la collaborazione dei parenti all'opera educativa del collegio o della scuola si suole mettere mano a vari mezzi raccomandati in generale oggigiorno anche da varie legislazioni scolastiche. Nell'estensione raggiunta ai giorni nostri dalla scuola governativa non sfuggì quest'aspetto della vita educativa sociale e si è fatto molto assegnamento su tali mezzi. Notiamo i principali:

a) *I ricorsi frequenti e le costanti intese coi parenti* e con coloro che si interessano degli educandi, non solamente tengono pienamente informati i genitori sull'andamento della vita collegiale dei figli, facendo così evitare sgradite sorprese, ma sono anche un ottimo mezzo per ottenere questa collaborazione così necessaria all'opera degli educatori. (2)

(2) In molti istituti di educazione vi è l'usanza di inviare mensilmente ai genitori o agli interessati un « bollettino » di informazioni sulla condotta degli alunni. Certo che molto interessante per l'educazione è l'informazione scritta o l'intesa personale verbale sulla condotta ed applicazione degli alunni ciò che evidentemente è sommamente raccomandabile e vantaggioso.

Per i giovani generalmente questo è pure un forte freno anche se da parte loro sottentrino altri motivi interessati, meno lodevoli: vale cioè non solo per quello che rappresenta di rispetto ed affetto ai parenti ma vale anche come stimolo e come freno per la loro condotta. All'educatore sarà sempre un forte aiuto nella sua difficile missione. Le occasioni non mancheranno per questa intesa o per mezzo di comunicazione orale o per corrispondenza, negli incontri fortuiti e nelle visite provocate dall'una o dall'altra parte.

b) Simili alle visite sono le *circolari* periodiche o straordinarie, nelle quali si dànno informazioni ai genitori sull'andamento della vita collegiale e si rende conto di provvedimenti già presi o da prendersi. È un modo di far capire sempre meglio lo spirito ed il sistema pedagogico del collegio e di assicurarsi il concorso dei genitori alle deliberazioni e provvedimenti educativi collegiali. Si stabilisce così senza avvedersi una larga e solida intesa e comunanza di idee e di intenti fra il collegio e la famiglia e ciò non può non essere utile all'educando ed all'educatore insieme.

c) Indichiamo finalmente le *adunanze periodiche,* dette in alcuni paesi « *Circoli di parenti e maestri* ». Più che un'associazione sono adunanze periodiche, in generale mensili che si tengono nel collegio o nello stesso edificio delle scuole governative, sotto la presidenza del direttore del collegio o del preside delle scuole. In queste adunanze si trattano questioni attinenti all'educazione, dopo aver dato una specie di resoconto del movimento scolastico mensile. I genitori, o chi per essi, si rendono conto così di quello che si fa nella scuola e più ancora vengono messi al corrente delle questioni scolastiche in modo che possono essere in grado di valutare le misure disciplinari, le esigenze collegiali, gli avvisi dati, le richieste fatte, la presenza odinaria e straordinaria degli allievi ai trattenimenti del collegio, gli avvenimenti anche straordinari a cui abbia partecipato o debba partecipare l'alunno. Si evitano così le false ed incomplete interpretazioni e si viene al corrente di fatti e di misure disciplinari educative concernenti l'educando. (3)

---

(3) La « Rivista Lasalliana » (Marzo 1940) parlava di una « molto lodevole iniziativa del *Gonzaga* di Milano, di opportune conferenze educative « alle mamme degli alunni ». Questa usanza viene già messa in pratica, e in larga scala, negli istituti delle Figlie di Maria Ausiliatrice e in altri istituti, anzi prescritta per regolamento in altri paesi col nome di « Circolo di parenti e maestri », adunanze mensili in cui i genitori ed in-

Questi ed altri mezzi metteranno certamente in maggior accordo le famiglie con il collegio o la scuola e contribuiranno molto alla più piena ed efficace formazione del giovane, il quale in un regime di educazione familiare, pur lontano dal suo focolare, non vivrà del tutto da esso allontanato, ma sentirà, attraverso queste propaggini, la linfa salutare dello spirito di famiglia salire fino all'organismo della vita del collegio o della scuola e fino alla sua stessa vita.

Art. 2° — Educazione sociale per lo Stato.

Un altro punto di riferimento dell'educazione sociale è la *società civile,* la quale si impernia nello Stato, forma politica di essa. Data la naturale tendenza dell'uomo a vivere in società e le necessità dell'organizzazione statale per mantenere e far funzionare questa società, viene da sè che l'uomo deve prepararsi a questa vita sociale. Essa oltre alla prima e radicale esigenza dei rapporti sociali, tanto in sè quanto nella persona umana, offre nella pratica non poche difficoltà, che una sana ed accurata educazione deve risolvere.

Raccoglieremo qui i più importanti princìpi sui quali poggia la concezione dei rapporti sociali, dai quali sgorgano le principali conseguenze per la retta formazione sociale in ordine alla società civile.

La vita civile politica è l'arena dove i giovani andranno senza dubbio a misurare le loro forze e tutte le abilità che avranno acquistato. Tutto questo però non si acquista in un primo incontro, ma richiede preparazione diuturna, vi-

---

teressati sono riuniti per comunicarsi e discutere questioni e provvidenze nei riguardi dell'educazione.

vificata da convinzioni sode e sostenuta da ideali attraenti e luminosi.

Necessità quindi di chiarire queste idee e di esercitare tali forze. È ciò che tenteremo di fare un quest'articolo ricordando alcuni princìpi fondamentali ed indicando alcuni mezzi di educazione sociale che l'esperienza della vita collegiale ha già collaudato.

§ 1° — *Presupposti sociali di quest'educazione.*

292. — L'organizzazione politica. Abbiamo già più di una volta in questo studio fatto appello alle idee da instillarsi profondamente nell'animo dei giovani come base di una feconda educazione. L'idea dello Stato civile e della rispettiva autorità è una di quelle che bisogna tener ferme e sode, nonostante tutti i contrasti, tutte le difficoltà, tutti i disinganni che l'esperienza storica di questo o quel popolo ci possa purtroppo offrire.

Infatti questa pur così necessaria istituzione sociale dello Stato va soggetta a molte deformazioni per difetto o per eccesso e ciò secondo i popoli e le contingenze politiche. Dall'assolutismo statolatrico all'anarchia, ci sono dei gradi intermedi che ora mettono a repentaglio l'autorità sociale, ora compromettono i diritti e la libertà dei cittadini.

Di queste dottrine estremiste le vittime più imbelli ed allo stesso tempo i più accaniti ed entusiasti sostenitori sono molte volte i giovani che, facilmente soggetti all'esaltazione, si lasciano trascinare dalle novità e dai grandi movimenti di idee e di popoli senza quella preparazione di mente e di carattere, senza quell'equilibrio e giustezza di princìpi, che una retta e conveniente educazione dovrebbe loro fornire.

La sociologia cristiana cattolica, basata sull'esperienza, sui

dettami della ragione e gli insegnamenti della fede, ha già i suoi punti stabiliti per regolare tutta questa ideologia; e perciò la dottrina sociale cattolica, desunta soprattutto dalle encicliche pontificie (4) e formulata nei Congressi e nelle Settimane sociali, può e dev'essere pienamente posseduta da ogni educatore cristiano, quasi in forma catechetica, per trasmetterla opportunamente agli educandi durante tutto il periodo educativo, principalmente nell'ultima fase dell'adolescenza e della giovinezza. (5)

Senza voler ripetere qui tutta questa dottrina, richiamiamo solo l'attenzione degli educatori su alcuni punti di riferimento ad essa, punti che l'esperienza educativa indica come più esposti tra i giovani a false interpretazioni e valutazioni.

a) Un primo punto più discusso e più soggetto a false valutazioni è la stessa *forma di governo* o regime politico, monarchico, repubblicano, dittatoriale o di qualunque altra forma o sfumature di forme di cui è purtroppo fertile la storia politica dei nostri tempi. È bene che si abbiano e si trasmettano ai giovani idee giuste su questi regimi, i quali non hanno per se stessi nessun legame assoluto e necessario col fine primario dello stato politico, che è l'ordine civile, il bene comune, la vita ed il progresso materiale e spirituale della nazione. Ogni popolo, in ciascuna epoca della sua storia, deve avere il regime di governo che più gli convenga secondo criteri e ragioni particolari da vedersi e considerarsi caso per caso.

b) Similmente si deve distinguere dalla forma di governo *la persona dei governanti* i quali hanno anche loro le proprie qualità, virtù e difetti che non si devono attribuire al regime. Sono sempre pericolosi i fanatismi per le persone, come sono in generale smodate le antipatie sistematiche e le cieche ostilità. Nell'apprezzamento degli atti dell'autorità pubblica, anche quando vi entrano vedute personali inevitabili,

(4) Cfr. le Encicliche *Immortale Dei* e *Rerum Novarum* di Leone XIII; la *Quadragesimo Anno* di Pio XI; la *Summi Pontificatus* ed i messaggi radiofonici natalizi di S. S. Pio XII.

(5) A questo proposito sono molto indicati il già citato *Codice Sociale* di Malines; il *Sillabario della Morale Cristiana* dell'Olgiati; i *Quaderni* della « Civiltà Cattolica » del P. Brucculeri S. J.; i fascicoli pubblicati dallo « Studium » di Roma; la « Collana *Labor* di Torino.

bisogna essere molto cauti e molto imparziali, e non è certamente nell'esaltazione e nell'inesperienza di una mente giovanile che si trovano insediati i buoni criteri e le sagge sentenze.

c) I partiti politici, che hanno una parte sì preponderante ed alle volte sì opportuna nel governo e nell'andamento politico di uno stato, sogliono divenire correnti impetuose che travolgono nei loro flutti la gioventù e con essa l'equilibrio, la prudenza, la rettitudine del giudizio e la stessa condotta sociale civile e politica. La politica non è ancora arena di combattimento per la gioventù; gli antichi lasciavano ai vecchi, ai *seniores,* ai *patres* le cure e le lotte politiche. Oggigiorno invece, provocata quasi sempre dagli stessi governanti e capiparte, la gioventù è la massa più ambita, da gettarsi nella mischia delle competizioni politiche.

Difficoltà accresciuta per gli educatori, ma che non toglie la loro responsabilità e non deve chiudere loro la bocca per avvertire, per insegnare.

293. — Il sentimento del patriottismo e il vero amor di Patria. Legittimo e naturale, il sentimento di patriottismo è uno di quelli che non possono essere lasciati agli impulsi ciechi del cuore ed agli impeti della fantasia, ma dev'essere dominato e regolato dalla ragione e dalla volontà. Esso è capace delle più grandi esaltazioni, dei più grandi eroismi, ma sotto il suo influsso si sono avute molte rovine di patrie e di popoli. La gioventù deve capire — e spetta agli educatori l'ottenerlo — che la forma migliore e più feconda di coltivare e di dimostrare il proprio patriottismo non è cantare e gridare per le pubbliche vie e piazze, nè scrivere dappertutto i nomi dei governanti del giorno, ma è cercare anzitutto di realizzare la propria formazione personale compiendo il proprio dovere, seguendo fedelmente e perfettamente la propria vocazione, vivendo in una parola da buon cittadino e da buon cristiano: ecco la miglior forma di pattriottismo, generatrice di veri patriotti.

a) La *patria* è cosa grande e sacra per ogni uomo; ma anch'essa non è un valore assoluto, non è una divinità a cui si debba rendere culto

idolatrico, a cui si debbano sottomettere tutti gli altri diritti e tutti gli altri doveri. È un sentimento legittimo il patriottismo; degno di essere coltivato nei giovani, però bisognoso di essere sostenuto e chiarito da idee sane, precise, che non diano luogo ad esagerazioni o deficienze, cioè ad esaltazione ovvero a misantropismo, ossia disprezzo per gli uomini e per le cose comuni all'umanità. Ciascuno deve amare, difendere, esaltare la sua patria, ma faccia questo rispettando sempre lo stesso diritto, la stessa sensibilità degli altri, senza odiosi confronti. Per ciascuno la terra più bella, più cara al mondo sarà sempre il suo paese, la *sua* patria.

b) Alla stregua di questi canoni si misuri la sua grandezza, desiderata, ricercata, dimostrata non solo a parole, ma a fatti. In questi fatti che saranno poi i fasti, i grandi fasti della patria, la gioventù avrà sempre una larga partecipazione, ma bisogna che vi si prepari, realizzando in se stessa l'ideale del cittadino onesto e virtuoso, laborioso, rispettoso delle leggi e pronto a sacrificare qualche cosa di suo al bene comune della patria. Gli storici, osservatori degli uomini e dei fatti, sogliono notare il rapporto diretto ed inscindibile che presentano i periodi di vera grandezza e di vera prosperità della patria con le epoche di più fedele osservanza delle leggi ed il fiorire delle istituzioni moralizzatrici dei popoli, il fiorire dello spirito religioso, il dominio dell'autorità e dell'ordine. Al contrario i grandi cataclismi nazionali, politici ed economici, succedono ai periodi di decadenza morale e di esaltazione di falsi ideali e di dottrine estremiste. Nell'uno come nell'altro caso, molto è dovuto all'educazione sociale.

c) *Il primato* di un popolo non si ottiene con parole sonanti e infiammati discorsi: esso sarà solo la risultante di una vera formazione morale, politica e professionale del popolo, attraverso la gioventù. Esso è piuttosto frutto tempestivo del presente e non solo gloria del passato. Anche qui è pericoloso dormire sugli allori. I giovani facilmente si lasciano entusiasmare nella contemplazione degli eroi della patria, delle figure che la storia registra e glorifica. Dal petto di questi grandi si sprigiona un sol grido, una sola parola d'ordine:— Rendetevi simili a noi!

294. — Le leggi e le istituzioni sociali meritano un richiamo esplicito in campo educativo per ciò che esse rappresentano per la compagine della società e la conservazione ed il funzionamento dello stato politico; più ancora, perchè esse nel contatto immediato dei cittadini subiscono le più dirette

e notorie trasgressioni, rovinandosi così dalle fondamenta la vita sociale della nazione. In campo educativo questo male si riflette molto profondamente anche perchè l'educatore non trova la necessaria solidarietà di reazione da parte di quelli che, oltre a doverle osservare, dovrebbero anche promuoverne l'osservanza.

Alcuni punti della legislazione sociale statale, o municipale che sia, meritano di venir messi in rilievo perchè siano dovutamente apprezzati e difesi da un'educazione sociale che deve essere completa.

Prendiamo così, avulsamente, senza preoccupazione di compiutezza, ma solo come spunti pedagogici, alcuni tra essi, per esempio la questione delle *tasse* o delle *imposte* che, a parte le esagerazioni ed i soprusi possibili anche in campo di legislazione statale, merita la dovuta comprensione e rispetto. Tutti sappiamo come esso sia l'argomento preferito delle lamentele e forse delle critiche fatte dentro delle mura familiari di modo che i giovani, di tutta questa materia, del resto per sè giustissima e necessaria al buon andamento della vita sociale, solo imparano il lato ingrato, magari esorbitante e sproporzionato alle possibilità ordinarie dei cittadini. Così si formano futuri cittadini insubordinati.

Lo stesso si dica per le altre *leggi di servizi pubblici* e di pubblica cooperazione. A forza di vedere in esse solo il lato gravoso all'economia e restringente la libertà individuale, si forma una coscienza contraria alla legittima amministrazione e necessaria azione dello Stato.

Dalle leggi si passa naturalmente *alle persone dei legislatori* e di tutti quelli che devono farle osservare: agenti, funzionari pubblici, pubblici esattori, gente che deve onestamente fare il proprio dovere e non merita per questo meno rispetto e considerazione, anche se adempie un duro ufficio.

Basta un momento di riflessione perchè l'educatore accorto misuri non dico già il rapporto che tutte queste cose hanno con la buona formazione morale degli educandi, ma piuttosto la portata degli ostacoli di ordine morale che generalmente si oppongono a questa coscienza morale, la forza degli abiti e della mentalità vigente in molti paesi.

Concludiamo così queste brevi note di educazione sociale per la società civile, senza la pretesa di avere presentato un quadro completo di essa, ma fiduciosi di avere almeno schiu-

so un settore di azione educativa che, bisogna confessarlo, non è troppo coltivato e non sufficientemente studiato in sede pedagogica.

§ 2° — *Mezzi e procedimenti pratici di educazione sociale civile-politica.*

295. — Mezzi di educazione collettiva. Per porgere un aiuto a questa formazione notiamo alcuni dei mezzi che si sogliono adoperare in modo speciale nel caso di educazione collettiva, com'è di solito la collegiale, dove però o l'usanza o la preoccupazione di altri interessi tolgono gran parte dell'effetto formativo sociale che se ne potrebbe ottenere.

È piuttosto su questo punto di vista che noi intendiamo di insistere più che sulla materialità del fatto, il quale forse non offre nessuna novità, essendo cosa notissima.

a) *L'istruzione morale civica* con particolare rilievo ed attenzione per ciò che riguarda la vita pubblica dei futuri cittadini e l'ordine e la cooperazione sociale. Abbiamo già accennato a questa istruzione quando parlavamo della personalità dei nostri educandi. Non insistiamo maggiormente, ma ne registriamo ancora una volta l'opportunità e la necessità.

b) Si aggiunga a un corso regolare scolastico di tal genere il completivo delle solenni *commemorazioni* delle feste e dei fatti nazionali, a cui non deve mancare la *conferenza* apposita, adatta alla mentalità ed alla condizione morale degli educandi; conferenza perciò *formativa*, comprensibile ed assimilabile da essi e naturalmente fatta da persone competenti, le quali, oltre alla scienza del fatto, abbiano pure la sensibilità pedagogica educativa. In alcuni casi in mezzo a tutto il chiasso delle feste e delle parate civili gli allievi ignorano ancora di che cosa si tratti e perchè si faccia tanto rumore.

c) *La visita ai monumenti* e luoghi storici sia fatta intelligentemente, con la necessaria preparazione e la concomitante spiegazione mettendo in rilievo i fatti storici ivi ricordati in modo da far buona e feconda impressione sull'animo dei giovani.

d) Nei collegi soprattutto, e in giusta misura nelle stesse famiglie, s'incuta il dovuto rispetto ai *simboli della patria*, come per esempio alla *bandiera nazionale*, al ritratto dei rappresentanti dello Stato, all'*inno nazionale:* son cose queste che hanno il loro simbolismo, oltre al valore reale, e devono essere tenute nel dovuto conto. È vero che disposizioni legali e regolamentari già provvedono, si direbbe fin troppo, a tutto ciò, ma quel che appunto può mancare è l'anima di questa glorificazione, la quale allora non solamente non sarà educativa, ma forse produrrà effetto contrario nell'animo dei giovani, con non piccolo inconveniente per la loro vera e completa formazione.

296. — Mezzi di educazione personale. A questo deve badare una soda formazione morale, nella quale ogni cosa occupi il suo posto nella gerarchia dei valori della vita e della persona umana. L'educatore deve avere sempre lo sguardo lungimirante: egli deve ricordare sempre che lavora nel presente per il futuro del suo allievo e della sua patria. La fede cristiana gli schiude orizzonti ancora più vasti e mentre egli prepara il cittadino della patria terrena, non dimentica il cittadino della patria celeste. Ma pregio dell'opera sua educativa in senso cristiano è non disgiungere mai una mèta dall'altra, perchè esse sono congiunte, sono correlative: non se ne può raggiungere rettamente una senza tener conto di ambedue allo stesso tempo. (6)

È questa tutta la freschezza, tutta l'attualità e tutta la vivacità degli ideali cristiani: che pur derivando dalle più alte sorgenti della fede e della Grazia di Dio, cioè da Dio stesso, s'immettono e s'inseriscono talmente negli ideali umani, cristianamente concepiti, che possono essere coltivati insieme,

(6) La dottrina cristiana favorisce quanto mai questa formazione valutandola debitamente e sublimando i suoi principali capisaldi. Oltre agli insegnamenti pontifici generali, riguardo all'ordine sociale non mancano raccomandazioni esplicite della S. Sede riguardo a questo problema educativo.

col medesimo sforzo, e raggiunti collo stesso anelito di felicità e di gloria.

Quale sarà l'educazione del cittadino, tale la sorte della vita civile in clima cristiano; la città degli uomini, deve divenire sempre la città di Dio, le strade di questo mondo devono sfociare nei sentieri innumerevoli, stretti sì e scoscesi se si vuole, ma sicuri e retti, che devono portare l'uomo al conseguimento dei suoi eterni destini.

Art. 3° — L'EDUCAZIONE SOCIALE PER LA SOCIETÀ RELIGIOSA, LA CHIESA.

Avendo già parlato della formazione religiosa cristiana cattolica personale, ci rimane solamente da vedere la questione educativa religiosa da quel punto di vista speciale che è ultima preparazione e già immediata inserzione del giovane nella vita sociale della Chiesa, supponendo in lui già acquistati tutti i valori religiosi morali di mente, di cuore e di volontà. La persona cristiana divenuta personalità è già in rapporto diretto ed immediato con la società ambiente e perciò anche con la società religiosa; le mancherà forse solamente l'ultimo ritocco, il rifinimento di quest'educazione sociale che appianerà meglio le vie già aperte e darà speditezza e decisione al suo retto camminare.

Supponendo dunque già acquistata tutta questa formazione personale, noi ci restringiamo a cogliere e studiare l'animo dei giovani in questi primi approcci con la vita sociale religiosa, mettendo in rilievo le principali difficoltà che si presentano e le corrispondenti virtù richieste, richiamando alla mente i grandi motivi della fede, che svegliano l'interessamento per la sorte del prossimo e per il regno di Dio nel mondo.

Messa così in luce ed in valore quest'anima sociale cristiana, quest'*io sociale* che vive e che vibra in ogni uomo, allora passeremo a considerare le varie forme di apostolato, le loro normali manifestazioni sociali, i mezzi e gli stimoli personali che serviranno a sostenere e sviluppare queste opere e attività sociali cristiane.

In due paragrafi crediamo di poter sufficientemente trattare la questione facendo affidamento sulla formazione dell'educatore e sui rapporti dei vari settori della vita umana cristianamente ordinata.

§ 1° — *L'« io sociale » cristiano.*

297. — Capacità personale di apostolato. La prima cosa da esaminare nel giovane in rapporto alla sua azione sociale cristiana religiosa è la sua capacità personale *di apostolato,* di azione intenzionale a favore del prossimo, per sviluppare in lui lo spirito religioso e con esso la sua azione religiosa nella società.

Infatti per la vita e per l'azione sociale cristiana non basta quel tanto di rettitudine, di bontà naturale e soprannaturale che si chiude dentro della persona e resta limitata al raggio di azione individuale, ma si richiede qualcosa di più, qualche cosa che si sprigioni dalla persona, che esca dalla cerchia degli interessi personali e si protenda verso il prossimo, verso la società, verso il mondo intero.

Idee, affetti, attività che hanno per mèta oggetti posti fuori di noi, nell'anima del nostro prossimo, dei nostri fratelli in Gesù Cristo, ecco quella parte di noi che si stacca da noi, ecco ciò che in noi si può chiamare *io sociale.* (7)

(7) Altri lo chiamano invece, con identico valore, *senso sociale* che è, dice un autore recente: « Le sens ou l'adaptation de notre caractère, de no-

Esso è intanto complemento necessario dell'*io cristiano* il quale è sociale per natura e dev'essere sviluppato in questo senso di socialità, di interessamento per il prossimo, non essendo cosa più opposta al senso cristiano, al *sensus Christi,* che l'egoismo egocentrico. Dio ha dato a ciascuno l'incarico di vegliare sul suo prossimo, e la dottrina e la vita cristiana è un continuo richiamo a questo istinto sociale che la fede e la carità devono promuovere.

L'educazione sociale cristiana tende appunto a liberare, informare e sviluppare questo istinto sociale che la natura fa sbocciare e la grazia rinforza e sublima: liberarlo da alcuni involucri che lo rinchiudono e minacciano di soffocarlo; informarlo di uno spirito nuovo dettato dalla fede; svilupparlo con una forza nuova, una nuova linfa che scorre nelle vene cristiane e che è la Grazia di Dio.

a) Liberarlo anzitutto, quest'*io sociale* dall'involucro *di una trascendenza egoistica,* per la quale noi ci crediamo o ci facciamo superiori a tutti, almeno in ordine intenzionale di interessi, di pretensioni, ecc. Lo spirito di solidarietà e di fratellanza cristiana allarga gli orizzonti della nostra visione della vita e ci imposta in un piano dove non siamo più soli, ma ci troviamo coi nostri fratelli e facciamo nostri i loro interessi e le loro sorti, almeno e specialmente in ciò che riguarda quel contributo di idee, di parole, di esempi e di ogni sorta di aiuto che è possibile darsi. Questa è la prima ed iniziale disposizione perchè uno si decida a fare qualche cosa di positivo per il bene del prossimo ed è il fondamento di questa azione sociale cristiana.

b) Una volta *usciti così da noi stessi* si apre un campo vasto di azione con la parola, con gli scritti, con l'esempio, con l'opera individuale e con quella sociale nei circoli e nelle associazioni di varie specie e finalità. Il giovane convinto che ha degli obblighi verso il prossimo, che

---

tre esprit, de nos sentiments aux exigences de la vie sociale ». E più avanti definisce: « Le sens social est l'insertion consciente et active de notre personalité avec son intelligence, sa volonté et sa sensibilité dans le corps social » (E. MISTIAEN S. J., *Education du sens social et réligieux,* Conférences de Berlaymont, Belgique, 1935).

deve interessarsi della sua sorte, che può fare sempre qualche cosa di utile per i suoi compagni, fratelli nella fede, si disporrà prossimamente ad agire in loro favore ed approfitterà delle occasioni e dei mezzi che la vita stessa e la convivenza con loro gli offriranno.

c) Sarà così anche *ben disposto a vincere le prime difficoltà* ed ostacoli a quest'espansione di apostolato cristiano, come sono le sorde pretese dell'egoismo, del comodismo, del minimo sforzo, e soprattutto le prime preoccupazioni del *rispetto umano.* Crediamo che queste difficoltà lungi dall'aumentare, svaniranno al contatto con le organizzazioni sociali ed il regolare funzionamento di qualche associazione, a scopo chiaramente ed effettivamente di azione sociale. Ma per cominciare, per iscriversi a queste stesse associazioni, per prenderne parte effettiva, si richiede un primo sforzo, una prima spinta di liberazione da questi pregiudizi iniziali.

298. — Potenziamento di idee sociali. Fatto il primo passo si richiede *il rinforzo di idee e d'ideali,* che ci danno il perchè della nostra azione e del nostro interessamento per il prossimo. L'istinto sociale, la stessa azione sociale dev'essere così *informata* a idee e convinzioni forti, valide universalmente, chiaramente provate e profondamente radicate nella mente e nel cuore. Sono idee che fanno necessariamente parte della concezione della vita e del mondo e perciò abbracciano tutti gli uomini, tutti gli interessi individuali e stabiliscono la vera nazione cristiana universale, uniscono tutti gli uomini in un sol corpo sociale, in una sola famiglia. Il cristianesimo soltanto ha potuto trovare queste grandi idee e stabilire queste solide basi di una società universale, cattolica, che resista all'urto degli interessi particolari e con questi si armonizzi.

L'idea di Dio, unico creatore e padre di tutti gli uomini, l'idea del peccato originale gravante su tutta l'umanità, l'idea della Redenzione per opera di Nostro Signore Gesù Cristo, lo stabilimento della Chiesa Cattolica, una sola fede, un solo culto, i mezzi soprannaturali di santificazione, come sono i Sacramenti, la legge della carità, dell'amore del prossimo,

della cooperazione universale, sono idee che, una volta penetrate nella mente, sviluppano e promuovono questo senso di azione sociale, che è la base della società cristiana.

a) Fra queste idee mettiamo in speciale rilievo l'idea di *Dio*, che vuole e dev'essere riconosciuto, servito ed adorato, non solo individualmente, ma anche ***socialmente***, col concorso cosciente di tutti gli uomini. Questo *culto sociale* di Dio, questa sua gloria riconosciuta socialmente, questo suo regno manifestato nella comunione dei fedeli, questa necessaria manifestazione dell'idea religiosa cristiana anche nella vita sociale, nelle istituzioni, nelle leggi, nei pubblici costumi, fa parte integrante del piano divino e dev'essere propugnato e ricercato da ogni vero cristiano.

b) Un'altra idea che dispone direttamente e prossimamente all'azione sociale è la cooperazione per la *salvezza del prossimo*, salvezza dell'anima, in pieno senso cristiano cattolico, mediante la fuga del male, dei vizi, dei peccati; con la pratica della legge di Dio e della Chiesa, con la pratica della carità, con la fede cattolica viva e integrale. Come si vede, non si tratta di idee astratte e vaghe, ma di punti certi e inconcussi che informano, impegnano e trasformano tutta una vita e spingono all'azione personale e sociale a favore del prossimo.

c) Similmente l'idea della *Chiesa Cattolica*, il regno visibile di Nostro Signore Gesù Cristo, che si attua doppiamente colla conversione degli infedeli e la perseveranza nella vita integrale cristiana dei fedeli, è un'altra idea che muove allo zelo, all'apostolato ed è la ragione diretta di tutte le opere cristiane sociali, la forza che sostiene tutte le organizzazioni cattoliche e conferisce loro la linfa vitale.

Lo zelo, l'apostolato cristiano che informa così l'azione sociale cattolica poggia dunque su queste salde basi, su queste energie, che non si affievoliscono col cambiar dei tempi nè col mutar delle circostanze, ma sono eterne, universali, valide in ogni tempo e luogo, e capaci di svegliare nel mondo il più vasto, il più profondo ed il più fecondo movimento di socialità che mai si sia avuto.

299. — Virtù speciali che favoriscono il senso sociale cristiano. Per completare l'attrezzatura sociale del giovane bisogna ancora far assegnamento su di alcune virtù speciali, senza le quali le opere sociali si esauriscono e lo stesso istinto o senso di socialità cristiana si affievolisce e s'estingue negli

individui. L'azione sociale cristiana è attività concreta, non solo idee o semplici parole. Perciò ha bisogno di abiti buoni, quali le virtù, e di abiti ispirati ai motivi soprannaturali della fede e sostenuti dalla Grazia di Dio. In questo senso si parla di virtù cristiane sociali che dispongono immediatamente all'azione e sviluppano allo stesso tempo tutte le tendenze sociali di apostolato.

Grandi fonti di ispirazione e di azione sociale sono già le tre virtù teologali della Fede, della Speranza e della Carità; sostegno e base necessaria di ogni azione cristiana sono le virtù morali della Prudenza, della Giustizia, della Fortezza e della Temperanza, portate dal cristianesimo al piano soprannaturale. Ma tra le virtù alcune sono specifiche e muovono specialmente l'attività sociale, di cui ci occupiamo. Fra queste vogliamo far spiccare *la carità, lo zelo* e *lo spirito di sacrificio.*

a) *La carità,* come amor di Dio, come interessamento per la sua gloria totale ed universale che non trova riposo finchè vede Iddio ignorato, disprezzato o non servito. Come amor del prossimo si affligge per la sorte che minaccia gli uomini che sono fuori del divino servizio, in pericolo di perdizione, mentre potrebbero approfittare dei mezzi di salute che si trovano a loro portata. È questa e non altra la forza che deve spingere le anime cristiane al lavoro in favore del prossimo e che ottiene i grandi risultati delle conversioni e della perseveranza nel bene.

b) La carità manifestata nelle opere produce lo *zelo,* che ispira tutta la dedizione, tutte le industrie, appiana tutte le difficoltà; abbrevia ed avvicina tutte le distanze materiali e sociali, che dividono e separano gli uomini e fa i prodigi di apostolato, i miracoli di cooperazione sociale, di cui la Chiesa Cattolica è campo sì fertile e sì fecondo.

c) Lo zelo è completato dallo *spirito di sacrificio,* senza del quale nessuna opera cristiana si sostiene, quando uno si mette in rapporto col prossimo, quando si dedica alle opere di apostolato sociale. Sacrifici di ogni genere e di ogni momento sono la moneta che paga e che compensa i frutti dell'apostolato cristiano. Il giovane dev'essere imbevuto di questo spirito e non deve farsi illusione: la religione cristiana è una religione di sacrificio e la legge di carità fu promulgata dall'alto di una

croce. Il cristiano è così un combattente ed un sofferente: l'azione sociale cristiana è saldamente basata su questo spirito di dedizione, di rinunzia: Dio si compiace di dimostrare che il successo delle opere cattoliche è frutto di tale spirito. Nella sua bontà paterna Egli trasforma sempre le sofferenze nella più grande gioia ed addolcisce così l'amarezza degli sforzi.

Con queste virtù sociali, nel quadro generale di una vita cristiana ben formata, l'istinto sociale, l'*io sociale* si libera, si forma e si sviluppa e produce la più bella e genuina manifestazione di quella solidarietà umana che solo il cristianesimo ha potuto realizzare, perchè esso solo ha ricevuto da Dio il codice sublime dell'amore cristiano, la legge divina della Carità.

§ 2° — *L'azione sociale cristiana.*

300. — L'apostolato come forma generale di azione cattolica. Infatti l'istinto sociale, lo zelo e le virtù cristiane che meglio dispongono per lavorare alla maggior gloria di Dio, alla salvezza del prossimo e della società, si chiamano, con una parola densa, ricca di vibrazione: *apostolato.* Essa ci trasporta agl'inizi della profonda ed universale trasformazione del mondo operata da alcuni uomini, che furono per antonomasia chiamati *apostoli* e le cui gesta son rimaste incise indelebilmente nella storia. Essa ancor oggi esprime in modo completo e vivo quell'aspetto della persona umana che anima la società con intenzioni, fini e mezzi di natura religiosa, realizzando così nella persona stessa i giusti rapporti religiosi sociali e riversando insieme l'azione benefica di essa anche sugli altri settori della società civile, politica e professionale.

a) Abbiamo già detto che il cristiano non è un uomo isolato, ma è un essere eminentemente sociale, che vive in comunità, anche se

sembri disgiunto dagli altri e libero da speciali legami di società. In senso religioso egli personalmente dipende da Dio, e deve parimente riconoscere non solo l'autorità, ma la reale e continua dipendenza dalla Chiesa, che è la *sua* parrocchia, la *sua* diocesi, la Chiesa di Roma, madre e centro di tutte le chiese. Il Parroco, il Vescovo, il Papa non devono essere personaggi sconosciuti, assenti, che han nulla a che fare colla persona e la vita dei fedeli. I rapporti religiosi creano già nella persona del cristiano delle condizioni sociali di pensiero e di azione che contraddistinguono il parrocchiano, il diocesano, il cattolico.

b) Come tale egli acquista dei *diritti,* si assume dei doveri sociali religiosi che deve rendere manifesti nella vita privata e pubblica e che hanno ripercussioni sulla vita degli altri, e da ciò nasce l'influsso reciproco che determina l'obbligo del *buon esempio,* dell'edificazione del prossimo. È questo il fondamento dell'apostolato cristiano il quale, prima di prendere qualunque forma determinata speciale, è già una forma generale inerente alla vita cristiana, vale a dire a tutta la vita umana, nelle sue più piccole e silenziose espressioni come in quelle più clamorose e vaste.

c) Quest'influsso reciproco, quest'edificazione del prossimo, che hanno come opposti l'influsso malefico, il mal esempio o scandalo, è già la prima e connaturale manifestazione dell'apostolato cristiano, a cui son tenuti tutti senza eccezione, nel tenore più normale e più ordinario della vita cristiana, in seno alla famiglia, come alla luce del pubblico. In questa forma piana e regolare conviene scorgere e valutare debitamente tutta la realtà della vita sociale cristiana, la quale non deve passare trascurata e sottovalutata dall'educatore, il quale anzi farà frequenti riferimenti ad essa e ne svelerà tutta la nascosta, ma reale ed efficace influenza. Essa fornisce il primo e forse il più forte e significativo fondamento alla valutazione della persona umana come membro vivo della Chiesa di Dio.

301. — Forme sociali di apostolato. La vita cristiana che deve vivificare tutti i membri del Corpo mistico di Nostro Signore, prende forme speciali in rapporto a quest'attività sociale che completa la personalità cristiana. La forma più classica, ufficiale, giuridica, è appunto quella che continua e perpetua l'azione sociale dei primi che furono chiamati *apostoli* (8) ed è costituita dai *sacerdoti di Dio.* La vocazione al

(8) Cfr. *Luc.,* IX, 1; XI, 49; I *Cor.,* IV, 9; XII,28; *Efes.,* IV, 11, ecc.

sacerdozio, l'abbiamo già detto, è la prima delle grandi vocazioni cristiane, concessa a pochi mediante investitura riservata alla competente autorità. Non intendiamo occuparci di essa in queste pagine, perchè sorpasserebbe i limiti della nostra trattazione. Non mancano opere monografiche già da noi citate.

Simile all'apostolato del sacerdozio è quello del *religioso* professo, altra forma di vocazione cristiana, di cui abbiamo già parlato e che tanta azione sociale esercita tra i popoli, specialmente trattandosi dei religiosi di vita attiva, i quali spiegano forme diverse di apostolato sociale in tutti i punti della terra. Anche di questo genere di apostolato religioso non intendiamo discorrere, essendo argomento piuttosto per monografie apposite. (9)

Vogliamo invece mettere in rilievo quella forma di apostolato vincolante tutti i cristiani benchè esiga qualche organizzazione sociale o almeno qualche preoccupazione professionale con la quale meglio accordare mete, mezzi ed azioni.

È il cosiddetto *apostolato laico* in mezzo alla società, sia in forma privata individuale, sia in forma di associazioni. (10)

L'educazione mediante l'azione religiosa sociale prepara i giovani a tutte le forme di cooperazione, sia isolatamente, sia socialmente. Gli ultimi anni del periodo educativo offrono a questa formazione ottimi fattori sia per gli studi, sia per le possibilità di maggior intesa e collaborazione, come con le molteplici opere sociali, che si possono già pregustare nella stessa vita educativa collegiale.

---

(9) Cfr. Bibliografia sulla vocazione pag. 549.

(10) È questa una forma di apostolato ed una *vocazione* speciale che non mancò mai nella società cristiana e che nei nostri tempi viene messa in rilievo col salutare movimento religioso dell'Azione Cattolica. Cfr. Carretto, *Incontro al domani*, A. V. E., Roma.

Essa infatti, quasi senza uscire dal campo educativo, può già toccare quasi tutti i settori della futura vita sociale, come sono: l'attività letteraria scientifica, l'attività artistica professionale, l'attività sportiva, l'attività sociale di beneficenza, l'attività religiosa liturgica. Diamo di ciascuna un breve ragguaglio in senso formativo.

a) *L'attività letteraria scientifica* è la più legata al tenore ed allo scopo diretto della vita collegiale. Essa si svolgerà poi nel corso della vita sociale o come forma speciale di professione come per i letterati, i maestri e professori, oppure come cultura generale, fondamento di ogni attività sociale.

Nella vita collegiale essa può assumere forma sociale educativa con la fondazione tra i giovani studenti di *circoli, unioni, piccole accademie,* di cui sogliono essere fertili i collegi, fuori dei quali tali associazioni fioriscono anche in mezzo a gruppi di giovani che hanno più accentuato amore agli studi ed alla cultura e più marcato il senso sociale.

b) Così l'*attività artistica professionale* si sviluppa di preferenza tra gli artigiani nelle scuole professionali, qualche volta già nelle stesse aziende, dove cominciano a prestare i loro servizi e dove si preparano per le lotte più grandi e più vaste della vita operaia.

Vi sono ugualmente circoli, unioni operaie, piccoli sindacati, che imitano le grandi associazioni omonime e intanto già cominciano a produrre i loro frutti, nell'economia incipiente del lavoro, promuovono e proteggono queste unioni che sviluppano ed aumentano il senso dell'ordine, della laboriosità e della serietà ed ottengono, con l'influsso sociale, ciò che con lo sforzo isolato, personale, non otterrebbero.

c) Per gli *stessi giochi e divertimenti* è troppo nota la tendenza ad associazioni, tendenza che si manifesta mediante circoli di ogni genere, i quali imprimono agli stessi giochi quel carattere di disciplina e di serietà, che li rende una palestra di attività sportiva e che, ben condotti e vigilati, come deve avvenire in clima di formazione educativa, riescono pure un gran mezzo di formazione sociale.

Queste associazioni sportive giovanili fanno sentire i loro effetti anche sugli anni e la vita degli adulti e molte volte le società sportive dei grandi raccolgono i loro capi e gregari dalle unioni giovanili collegiali.

d) Non deve sfuggire all'azione sociale giovanile quello *spirito di beneficenza,* di mutuo soccorso, di carità cristiana che contraddistin-

gue in tutti i tempi la società cristiana, fertile in ogni ramo di attività a favore dei bisognosi, poveri o ammalati che siano.

Nei collegi le associazioni di mutuo soccorso, le casse di risparmio, le associazioni a favore degli stessi associati oppure a favore di altri giovani indigenti, sono mezzi di formazione di questo spirito sociale di beneficenza cristiana; fuori del collegio e negli ultimi anni del periodo universitario, devono fiorire queste associazioni come fioriscono le universalmente conosciute Conferenze di San Vincenzo, geniale e pia invenzione dell'Ozanam, come fioriscono le Unioni di mutuo soccorso, le Borse degli studenti poveri, formate dagli stessi studenti.

e) L'attività strettamente religiosa sia in senso rituale liturgico sia a scopo culturale morale, ha la sua fiorente espansione in tutte le conosciutissime associazioni religiose cristiane. Tali sono le Confraternite, le Pie Unioni, le Associazioni Religiose, le Congregazioni Mariane e simili, le quali costituiscono un valido sostegno della pietà cristiana in senso sociale e personale.

La tendenza e, si direbbe, la necessità di associazioni vigenti in tutti i tempi della Chiesa, prese forma ufficiale sotto il nome di *Azione Cattolica*, la quale venne raccomandata in modo speciale dagli ultimi Sommi Pontefici e si diffuse in tutto il mondo cattolico con risultati veramente considerevoli.

Tutte queste forme sociali religiose si adattano alla organizzazione giovanile e sono fecondo semenzaio di cristiani praticanti e di zelanti figure dell'apostolato laico. Gli educatori negli istituti religiosi, i parroci nella cerchia della loro giurisdizione ne approfittino largamente ed avranno in esse una fonte di vita cristiana per i giovani di cui sono responsabili.

Queste e simili forme di cultura dello spirito religioso sociale dei giovani servono mirabilmente alla formazione di vita cristiana, la quale dal campo meramente religioso si riflette su tutti i settori della vita sociale, anche per quella ingerenza che è connaturale ad una religione, come la cristiana, che non è solo un sistema di verità o di riti, distinti dalla vita di ogni momento, ma è la stessa vita fatta religione.

La loro efficacia però e il loro stesso sostenimento dipendono da molti fattori che conviene tener presenti e da canoni diretti che devono essere rispettati sotto pena di vedere queste

associazioni affievolirsi fino alla completa annichilazione, oppure ridursi ad adunanze formalistiche, senza ripercussione nella vita personale dei soci, ovvero a titoli più o meno appariscenti a cui non corrisponde nessuna realtà, nessun valore morale, religioso, personale e sociale.

302. — Mezzi e procedimenti per il retto funzionamento di queste associazioni. A fine di scansare pericoli veramente mortali per queste associazioni vorremmo qui chiamare a raccolta tutti i migliori dirigenti e organizzatori di opere religiose sociali per la gioventù, perchè essi ci dessero il testimonio della loro riuscita oppure ci confidassero i motivi della loro fallita attività. Non mancano manuali ed opere monografiche di questo genere. Ad essi rimandiamo i nostri lettori, chiamando però l'attenzione su alcuni punti che possono sfuggire alla loro considerazione, benchè siano dei principali.

a) *La persona del dirigente* è il primo e principale perno sul quale si aggira tutto il movimento sociale. Non basta qui il carattere sacerdotale o la scienza del dotto, nè la carica di educatore; non basta la sola santità, non è sufficiente l'autorità. Ci vuole una vocazione speciale, bisogna essere organizzatori, *condottieri;* bisogna avere il senso di comunicativa, lo spirito di comprensione, l'attività pluriforme, instancabile, resistente ai primi insuccessi: insomma un insieme di qualità che si sentono, si osservano, ma non è facile esprimere e più difficile ancora acquistare. È dono della natura, è dono di Dio. Ma bisogna averlo per poter riuscire.

b) Un nucleo scelto di soci. È questo il fermento che fa lievitare la massa. È il manipolo di animosi, di entusiasti, di giovani scelti e lavorati prima personalmente, che manterranno il fuoco sacro, che saranno costanti anche nei tempi dello scoraggiamento degli altri, nelle difficoltà e nei pericoli; sono queste le vere colonne di ogni associazione. Siccome hanno avuto una preparazione più accurata, bisogna che siano tenuti sempre in servizio permanente, la loro presenza e il loro esempio daranno vita, forma e valore all'azione altrui.

c) Le adunanze regolari ben preparate. Sono la chiave di volta del buon funzionamento e della vitalità di un'associazione. Il dirigente deve

assolutamente mettere tutto il suo impegno e tutta la sua ingegnosità per *inventare* espedienti, onde tener vive e movimentate le sedute, non con discussioni, ma con *numeri* scelti di azione sociale. Divida i compiti, gli incarichi; faccia parlare ordinatamente, faccia presentare a ciascuno il suo rapporto, il resoconto mensile della sua attività e di quella del suo gruppo; organizzi volta per volta l'*ordine del giorno* della seduta, lo pubblichi in anticipo, lo eseguisca fedelmente.

Coi giovani questo procedimento ha un effetto sorprendente; con loro si possono trovare incarichi che bastino per tener su un bel gruppo e per farvi partecipare attivamente ogni membro. È questo il segreto della movimentazione, della vita delle associazioni giovanili e forse la ricetta serve per gli adulti. Non si lasci l'acqua stagnante, ma la si agiti continuamente. Verbali sempre a posto, rapporti delle varie attività, proposte preparate prima e magari colle relative soluzioni, dibattiti preparati in anticipo colle botte e risposte già distribuite, sono tutti espedienti che la pratica e l'esperienza dimostrano molto efficaci.

d) Attività sociali ben concretate. Non vi è associazione giovanile che non possa divenire una palestra di vera attività per i soci. Bisogna però saperle dare una forma concreta in maniera da renderla accessibile a tutti, palpabile e misurabile nei suoi effetti, nelle sue manifestazioni. Non basta assegnare un fine generale all'associazione. Bisogna ridurlo a pratica, affidare una parte determinata a ogni gruppo. Così si forma, così si acuisce l'attività del giovane, così si moltiplica la vita e il movimento dell'associazione.

Queste associazioni rispondono a tendenze e forse a bisogni della vita giovanile e, ben condotte, non solo sviluppano in loro queste tendenze ed attività, ma completano quella formazione sociale educativa che li inserirà nella società come membri vivi, i quali porteranno all'organismo sociale tutta l'esuberante attività che si riscontra nella gioventù.

303. — Bibliografia.

CAVAGNA Mons. ALFREDO — *La Parola del Papa sull'Azione Cattolica*, Vita e Pensiero, Milano, 1937.

CHARLOTTE JULLIEN — *Les cercles d'études féminins* - Desclée de Brouwer, 1936.

CIVARDI Mons. LUIGI — *Manuale di Azione Cattolica* - Editrice Vescovile, Pavia.

FIERRO RODOLFO — *La Institución Salesiana* - Sarrià, Barcellona, 1912.

GOURAND Mons. — *Per l'Azione sociale cristiana* - Trad. di Mons. Pezzali, Vicenza, 1921.

JAOEN JEAN M. S. — *La Formation Social dans l'enseignement secondaire* - Editions du Cerf, Juvisy (Seine et Oise), 1932.

LESAGE — *Du Patronage au Syndicat la formation ouvrière de la jeunesse* - Spés, Paris.

MAROTTA P. GIUSEPPE — *Prontuario di Azione Cattolica* - Marietti, 1937.

PORTALUPPI ANGELO — *Apostolato Laico* - Pref. di Gemelli, Vita e Pensiero, Milano, 1936.

PRADEL HENRI — *Pour leur bon métier d'hommes* - Chap. III: La formation du sens social, Desclée de Brouwer, Paris.

ROVEDA Mons. FERDINANDO — *Direttive e Programmi dell'Unione di Azione Cattolica* - Largo Cavalleggeri 33, Roma.

RIGAUX M. — *L'équipement social des jeunes* - Spés, Paris, 1934.

X. X. X. — *Vade-mecum dell'Assistente,* Guida per gli Assistenti Ecclesiastici - Largo Cavalleggeri 33, Roma.

X. X. X. — *L'Apostolato degli uomini di Azione Cattolica* - Atti della Settimana sociale di Studio, Roma, 1934.

CONCLUSIONE

Giunti al termine di questa trattazione sulle esigenze, mezzi e risultati della formazione degli educandi ci ritorna alla mente il quadro iniziale della questione: ci vediamo cioè dinanzi la figura dell'educando che avevamo *conosciuto* bisognoso di formazione fisica, intellettuale, morale-religiosa e sociale; l'educando come un essere incompiuto, imperfetto che si doveva aiutare a raggiungere la *sua* perfezione di uomo, inizio di ogni perfezione umana-cristiana.

1. Lo scopo di questo volume fu anzitutto di segnare le tappe di questa formazione iniziale umana, riprendendo princìpi filosofici, teologici, pedagogici e scientifici positivi; fu di formulare per mezzo di essi i vari problemi educativi, dell'attività fisica, psichica (conoscitiva, affettiva, volitiva) dell'attività propriamente morale-religiosa, il carattere e la personalità sociale cristiana. Fu più ancora quello di mettere questi problemi generali della formazione umana ed alcuni particolari in essi inclusi, a contatto con l'oggettiva realtà storica della massa degli educandi, considerando però questi già rivestiti delle loro condizioni individuanti ed immersi nel pieno ambiente storico sociale. Divenendo allora arte, la *Pedagogia speciale dell'educando* discese a formulare le *norme* di condotta e di azione educativa prescrivendone persino la *metodologia.*

2. Crediamo così di aver assolto il compito propostoci; di aver realizzato il programma di azione educativa che la riflessione scientifica pedagogica ci aveva segnato e che l'esperienza storica ci additava. Crediamo inoltre di esserci conservati fedeli al criterio e punto di vista pedagogico-educativo indugiando piuttosto sulla considerazione pratica dei problemi, armonizzandoli, per così dire, nelle loro diverse fasi e nei loro diversi fattori, per coglierne in modo vivo, reale e completo l'oggettiva realtà, senza valutazioni indebite e senza paura di affrontarne decisamente, coraggiosamente le non poche difficoltà.

3. Queste difficoltà dell'opera educativa vengono presentate e fatte manifeste, in maniera esatta e completa, dalla concezione cristiana, anzi cattolica, della vita e dell'educazione, la quale, sfuggendo quanto mai al funesto ed illusorio ottimismo naturalistico pedagogico, se da una parte addita all'umana attività ed alla vita tutti gli spazi sconfinati dell'ordine soprannaturale dove si impostano nuovi fini e nuovi mezzi di educazione umana, dall'altra, senza esagerato pessimismo, non nasconde le aggravate condizioni in cui dopo il peccato originale si trova l'umanità, anche nel periodo dell'educazione.

Questa visione cristiana cattolica della vita allarga così e dilata i confini dell'azione educativa non tanto nel senso della larghezza colla quale essa abbraccia tutti i settori delle attività e della vita personale e sociale dell'educando, ma piuttosto nel senso della profondità e dell'altezza con cui discende alle più intime latebre dell'animo, per cogliere e svellere le più nascoste radici del male, e risale alle vette più alte della vita morale — naturale e soprannaturale — per conquistare i primati della più sublime perfezione.

Nessun sistema educativo perciò può stare a pari in questo senso ed in questa estensione col sistema educativo cristiano

cattolico. Noi abbiamo tentato di svolgere in questa forma, secondo ci permettevano le nostre forze, una sistemazione razionale e pratica dell'opera educativa, unendo i princìpi della ragione con quelli della fede ed additando i mezzi naturali di educazione insieme con i mezzi soprannaturali della Grazia e dell'organizzazione religioso-sociale della Chiesa.

4. Questa ampiezza di vedute però e questa abbondanza di mezzi non ci hanno dato per nulla la stolta illusione di una sicurezza assoluta di effetti educativi. L'antica opinione dei *dogmatisti* dell'educazione, della scuola dell'Helvetius e dei suoi seguaci, secondo la quale un'educazione ben regolata e ben fornita di tutti i mezzi ed accorgimenti pedagogici può assicurare un risultato certo e positivo; l'ipotesi utopista dei positivisti che pretenderebbero garantire l'esito dell'educazione se si giungesse a scoprire ed accertare tutte le *leggi* della condotta umana, tutto questo, insieme pure alle nostre più modeste, benchè più fondate speranze, viene ad urtare contro lo scoglio inevitabile di una volontà umana dotata di libertà, la quale sfugge ad ogni determinismo e molte volte si piega in direzioni ben diverse da quelle indicate dalla più sana e dalla più compita educazione.

A questa possibilità personale di deviazioni morali si aggiunge l'influsso sociale dell'ambiente del quale non diremo che sia tutto rivolto al male e contrario agli indirizzi della retta educazione, ma nel quale scorgiamo sempre influssi malefici non solo molto svariati e numerosi, ma specialmente molto appariscenti, molto impressionanti e molto micidiali per la gioventù.

L'educazione resta così per noi un'impresa nobilissima, di somma ed insostituibile importanza, ma soggetta alla sorte di tutte le cose umane ed esposta ad un risultato ancora problematico benchè sempre possibile e mai del tutto fallito.

In questo senso e con queste riserve vogliamo intesa tutta l'azione educativa che abbiamo regolato e descritto.

5. Ciò nonostante, le mète dell'educazione, i suoi fini ed i suoi risultati definitivi, ci appaiono nitidi e luminosi. Aveva ragione Kant: È per l'educazione che l'uomo diventa uomo. (1) Già San Tommaso prima di lui aveva scultoriamente sentenziato che l'educazione è appunto per l'uomo il passaggio, la transizione dallo stato di natura imperfetta allo stato di natura perfetta, (2) e magistralmente aveva spiegato che questa perfezione di natura consiste nello stato di capacità di virtù: *qui est virtutis status.* Capacità di virtù ossia di agire moralmente bene, in tutta la pienezza dell'azione e dell'attività umana, in tutti i suoi settori, fisico, cioè, conoscitivo e morale — come egli altrove (3) spiega — capacità che segna il *terminum naturalis perfectionis.* (4)

Da ciò si vede già come sia grandemente interessante un'esatta comprensione del problema educativo: non confondere questa prima perfezione naturale che ha un termine subito raggiungibile da ogni uomo e che lo abilita e rende idoneo a cominciare veramente la sua vita di uomo, *in quantum homo est,* come dirà San Tommaso, (5) con quell'altra che si può acquistare durante tutta la vita, cioè quel perfezionamento ulteriore che sarà sempre possibile e moralmente doveroso, ma che non è mai perfezione finita, compita, perciò stesso che è sempre in aumento, e ciò che è « *in augeri non potest esse perfectum* » dice ancora San Tommaso. (6)

---

(1) KANT, *Idee dell'educazione,* Ediz. Dr. Rink, Milano, 1806, pag. 6.
(2) *S. Th., Suppl.* III, q. 41, a. 1, in c.
(3) *S. Th.,* I^a, q. 99, a. 1; q. 101, 1.
(4) *S. Th., De Verit.,* q. 18, a. 7, in c.
(5) *S. Th., Suppl.* III, q. 41, a. 1, in c.
(6) *Lib Sent.* 3, div. 29, a. 8, q. 1.

6. Questa distinzione e questa riduzione dei fini e delle mete dell'educazione a tappe o termini fissi di perfezione, dà prima di tutto maggior sicurezza, fissità e compiutezza anche scientifica al problema educativo ed alla sua relativa soluzione. Non si dovrebbe infatti più dire « che ogni tentativo di determinare il fine dell'educazione è destinato al fallimento » nè parlare di *scienza* dell'educazione come processo di perfezionamento indefinito dell'uomo, di una pedagogia sconfinata che dovrebbe seguire ed illuminare la strada dell'uomo durante tutta la vita. San Tommaso, meglio studiato come filosofo dell'educazione, ci ammaestra anche qui che nello stato di uomo perfetto non si ha più bisogno di pedagogia nè di pedagogo, perchè l'uomo in questo stato *jam non est sub paedagogo.* (7) Il pedagogo allora è l'uomo stesso, è la sua ragione, è la sua coscienza, secondo la nota frase di Origene, (8) oppure è la morale, la legge cristiana, la dottrina, la dottrina di N. S. Gesù Cristo: *Paedagogus noster Christus!,* come dice Clemente Alessandrino. (9)

D'altra parte la determinazione di questi confini dell'educazione e della pedagogia mette in miglior luce i vari problemi della *pedagogia speciale* che abbiamo considerati e conferisce loro più sicurezza e più efficacia di relativa soluzione. Infatti il problema dell'educazione morale, con le sue varie tappe, della formazione della coscienza, del cuore, della volontà, del carattere e della personalità; i problemi particolari della formazione religiosa, estetica, e simili, come pure il problema dell'educazione sociale, ricevono tutti un senso più evidente, più sicuro, più pieno, quando si ponga mente che vi sono mete fisse e determinate da raggiungere, con risultati

(7) *S. Th.*, I^{a}-II^{ae}, q. 91, a. 5, in c.
(8) ORIGENIS, *In Rom.*, II; cfr. *S. Th.*, I^{a}, q. 79, a. 13, ad 1.
(9) CLEMENTE ALESSANDRINO, *Paedagogus*, passim.

controllabili e con progresso sensibile di una certa misura e di una esatta valutazione.

A questi risultati ed a questa valutazione crediamo di essere arrivati e crediamo aver sufficientemente presentato agli educatori princìpi, mezzi e norme adatte, nelle pagine che qui abbiamo scritte.

7. Siamo però molto lontani dall'affidare alla sola scienza, sia pure la *pedagogia*, vera scienza ed arte dell'educazione, tutte le sorti di questa impresa che è allo stesso tempo la più nobile, ma la più difficile delle umane imprese, come dice il Crisostomo: « *Quid maius quam animis moderari, quam adulescentulorum fingere mores?* » (10)

La scienza, soprattutto quella pedagogica, è sommamente necessaria per una retta, compita e sana educazione e nessuno si creda facilmente in grado di poter educare senza le indispensabili conoscenze del problema educativo, poichè persino per l'allevamento dei bruti ci vuole una certa scienza ed arte come osservava lo Spencer. Ma oltre a questa scienza che è pure arricchimento e illuminazione della mente, si richiedono per l'opera educativa altre condizioni ed altri fattori, soprattutto da parte dell'educatore.

L'educazione sarà sempre un'opera di *cooperazione*, un'opera essenzialmente risultante dal rapporto di due volontà, di due persone. Il monismo pedagogico, tentato dall'idealismo, si infrange di fronte alla realtà storica del fatto educativo, se non si debba dire che si è già infranto davanti all'impossibilità fisica e metafisica di una educazione autonoma. L'educando sarà sempre una persona che ha bisogno di aiuto: come *persona*, perfetto *in sua substantia;* ma come *educando* sempre imperfetto, *quoad operationem.* E la prima opera-

(10) S. Giov. Crisostomo, *In Math.* 60.

zione che ognuno deve compiere è perfezionare se stesso, rendersi atto cioè ad agire; ma questa attitudine generale per l'azione morale è solo l'educazione che la può dare.

Da ciò risulta che la collaborazione che l'educatore deve prestare all'educando è così profonda, si inserisce così intimamente, immediatamente nella sua natura, che richiede anche in lui una inserzione profonda ed immediata di valori umani che solo una vera e feconda *vocazione* gli può apportare e solo una soda e completa *formazione* può realizzare.

8. Di qui i tre aspetti essenziali, le tre strutture architettoniche della figura morale di questo *uomo singolare* che il linguaggio comune, scientifico o volgare chiama *educatore,* ma che la riflessione pedagogica non ha ancora fissato nella sua terminologia descrittiva perchè non ha forse finito ancora di contemplarlo nella sua pluriforme manifestazione.

Pedagogo lo chiamavano gli storici della Grecia e di Roma; *istruttore* ed *oratore* lo denominavano i rettorici; *custode, compagno* e *guida* lo descrissero i cronisti; *maestro, modello* e *giudice* lo dicono i pedagogisti. Egli infatti raccoglie nella sua singolare persona la dedizione e la dimestichezza del compagno, l'accortezza e la fedeltà del custode, la sapienza del maestro, l'imparzialità del giudice.

E tutti questi compiti, tutta la ricchezza di significati di queste espressioni, non sono che i vari aspetti di questa missione straordinaria, l'esplicazione di una personalità squisitamente formata ed arricchita, la quale completa il binomio iniziale dell'educazione, i due fuochi obbligatori dell'elisse viva ed attuale dell'opera educativa e della rispettiva sintesi scientifica.

È per questo che, arrivati alla fine di questo volume nel quale anche noi *multa fecimus, sudavimus et alsimus,* più che mai abbiamo il senso dell'incompiutezza perchè lo stesso

finimento della figura dell'educando sta a richiamare la figura correlativa dell'educatore.

È quello che speriamo poter realizzare, a Dio piacendo, nel volume seguente, terzo ed ultimo di quest'opera.

FINE

ELENCO DEGLI AUTORI E DELLE OPERE CITATE IN QUESTO VOLUME

AGOSTINO (SANTO) — *Confessionum*, Ediz. S. E. I., Torino, 1942.
— *De vera Religione*, S. E. I., Torino.
ALLERS RUDOLF — *Psychology of Character*, Trad. inglese di E. B. Strauss, Ediz. Sheed e Ward, London, 1939.
ALLIEVO GIUSEPPE — *Studi Pedagogici*, Tip. Subalpina San Marino, Torino, 1893.
ARISTOTELE — *Opera Omnia*, Edit. Firmin-Didot, Paris, 1927.
ARRIGHI — *La Volontà*, Bocca, Torino.
ARRIGHINI — *Educazione dei sentimenti*, Marietti, Torino, 1929.
BACON FRANCESCO — *Essais de morale.*
BARBERA PADRE MARIO S. J. — *Ortogenesi e Biotipologia*, Ediz. « Civiltà Cattolica », Roma, 1944.
BARONI AUGUSTO — *L'Educazione nella Famiglia*, Morcelliana, Brescia, 1932.
BAUDIN E. — *Cours de Psychologie*, Trad. ital. litogr. a cura di G. Lorenzini, Pont. Ateneo Salesiana, 1942.
BEAUDENOM CAN. LEOPOLDO — *La formazione religiosa della giovane.*
— *La formazione religiosa superiore della giovane*, S. E. I., Torino.
— *Formazione all'umiltà*, Ediz. Marietti, Torino.
BERNARD CLAUDE — *Conférence sur le Coeur.*
BINET ALFRED — *Les idées modernes sur les enfants*, Flammarion, Paris, 1910.
BONAVENTURA ENZO — *Psicologia dell'età evolutiva* (Infanzia e Adolescenza), Ediz. Lanciano, Carabba, 1930.
BOEZIO SERAFINO — *De duabus naturis.*
— *De Scholarium Disciplina*, « Opera omnia » di San Tommaso, Vol. XXIV, Ediz. Fiaccadori, Parma, 1869.
BOSCO (SAN GIOVANNI) — *Lettera sui castighi*, 1885.
— *Sistema Preventivo.*
— *Regolamento per le case salesiane.*
BOSSUET — *De la Connaissance de Dieu et de soi-même*, « Oeuvres complètes ».

BRUCCULERI P. ANGELO, S. J. — *Quaderni di Cultura sociale,* « Civiltà Cattolica ».
BUYSE RAYMOND — *L'Expérimentation en Pédagogie,* Edit. Lamertin, Bruxelles, 1935.
CARRETTO CARLO — *Incontro al domani,* A. V. E., Roma.
CERRUTI FRANCESCO — *Dei princìpi pedagogici-sociali di San Tommaso,* S. A. I. D. Buona Stampa, 1893, II Ediz., S. E. I., 1915.
CHARMOT FRANCESCO S. J. — *Esquisse de Pédagogie familiale,* S.P.E.S., Paris, 1933.
CICERONE — *De Officiis.*
— *Lettere Tusculane.*
— *Pro A. Cluentio.*
CLAPARÈDE EDOARDO — *Comment diagnostique les aptitudes chez les élèves,* Flammarion, Paris, 1924.
CLASSEN W. — *Tragische Distanz in der Pädagogik,* Deutsches Philologenblatt, 1931.
CRAVERI CALLISTO — *La Nutrizione,* S. E. I., Torino, 1929.
CREDARO LUIGI — *La Pedagogia di Herbart,* Ediz. Dante Alighieri, 1935.
CROCE BENEDETTO — *Estetica,* Latezza, Bari.
DAL SASSO — *Il problema della personalità nel pensiero e nella vita moderna,* Vita e Pensiero, 1938, Atti del V Congresso dell'Assoc. Ludovico Necchi, Milano.
DANTE ALIGHIERI — *La Divina Commedia,* Ediz. S. E. I.
DE DOMINICIS SAVERIO — *Scienza Comparata dell'Educazione* (Sociologia Pedagogica), Ediz. Renzo Steglio, Torino, s/d.
D'ESPINEY et D'AGNEL — *Psychologie et Psychothérapie,* Edit. Téqui, Paris, 1924.
DE HOVRE FR. — *Essai de Philosophie Pédagogique,* Edit. Dewit, Bruxelles, 1927.
— *Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie,* Edit. A. Dewit, Bruxelles, 1930.
DE LE VAISSIÈRE — *Eléments de Psichologie Expérimentale,* 2 vol., Edit. G. Beauchesne, Paris, 1936.
DEMOOR e FOUKHEERE — *La Science de l'Education,* Edit. F. Alcan, Paris, 1925.
DEWEY JOHN — *The sources of the Science and art of Education.*
— *Schools of to morrow.*
— *School and Society,* New York.
GASCA DIEZ — *Valutazione dell'Intelligenza,* Ediz. Vallardi, Milano, 1936.
DUPANLOUP MONS. FÈLIX — *De l'Education,* 3 vol. 18° Edit. Téqui, Paris, 1928.
DWELSHAUVERS — *Traité de Psychologie,* Payot, Paris, 1934.
FABER PADRE FED. W. — *Conferenze Spirituali,* Marietti, Torino, 1933.
— *I Dolori di Maria,* Ediz. Marietti, Torino, 1929.
FAICCHIO FILIPPO — *Pedagogia religiosa francescana,* Pompei, 1938.
— *Sigue tu estrella,* Sarrià-Barcellona.

FIERRO TORRES — *El Sistema Educativo*, 2 vol., Sarrià-Barcellona.
— *A los umbrales de la vida*, Sarrià-Barcellona.
— *Institución Salesiana*, Sarrià-Barcellona.
— *Manos a la obra!*, Sarrià-Barcellona.
FLORES D'ARCAIS GIUSEPPE — *Il Problema dell'Arte*, Rondinella, Napoli, 1936.
FÖRSTER F. W. *Educazione e Autoeducazione*, S. T. E. N., Torino, s/d.
FOUILLÉ — *Tempérament et Caractère*, Alcan, Paris.
FRANCESCO DI SALES (SANTO) — *La filotea*, Ediz. a cura di E. Ceria, S. E. I., Torino.
FRANCHI AUSONIO — *Pedagogia*, Ediz. a cura di P. Cordovani, Salani, 1939.
GARRIGOU-LAGRANGE — *Le Sens commun et la philosophie de l'être*, Desclée de Brouwer, 1936.
GEMELLI PADRE AGOSTINO — *Psicologia e Biologia*, Firenze, 1913.
— *La tua vita sessuale*, Milano, 1940.
— *La Psicologia a servizio dell'orientamento professionale nelle scuole*, Ediz. Zanichelli, Bologna, 1943.
GEMELLI-SIDLAUSKAITE — *Psicologia dell'età evolutiva*, Edit. Giuffré, Milano, 1945.
GILLET P. M., O. P. — *L'educazione della Purezza*, Innocenza e Ignoranza, S. E. I., Torino.
— *La Virilité chrétienne*, Desclée de Brouwer, Paris, 1909.
— *L'éducation du Caractère*, Desclée de Brouwer, Paris, 1910.
GIORDANI IGINO — *Segno di Contradizione*, Morcelliana, Brescia.
— *Il Sangue di Cristo*, Morcelliana, Brescia.
GNOCCHI CARLO — *L'educazione del cuore*, P. Soc. S. Paolo, Milano, 1942.
GONELLA GUIDO — *La Persona nella Filosofia del Diritto*, Ediz. Dott. A. Giuffré, Milano, 1938.
— « Osservatore Romano », Gennaio e ss., 1943.
GORLA P. — *Amico Vero*, S. Leg. Eucaristica, Milano, 1919.
HARNACK ADOLFO — *Das Wesen des Christentuns*, Heinrich, 1906.
HELLO ERNESTO — *Profili di Santi*, Firenze, 1930.
HERBART — *Pedagogia Generale dedotta dal fine dell'educazione*, Ediz. Paravia, 1926.
IACQUEMET G. — *L'éducation de la pureté*, Bloud et Gay, Paris, 1930.
IADOT RENÉ — *Ecole Unique, Edit. Centrale du P. E. S. de Religion*, Belgique, s/d.
IAMES WILLIAM — *Causeries pédagogiques*, Alcan, Paris.
KANT EMANUELE — *La Pedagogia*, Edit. Dr. Rink, Milano, 1808.
KELLER ELENA — *Il mondo in cui vivo*, Trad. di P. Fornari, Bocca, Torino, 1910.
KERSCHENSTEINER GIORGIO — *Die Seele des Erzieher*, Trad. port. Rio de Janeiro, 1924.
LABERTHONIÈRE L. — *Teoria dell'educazione*, Trad. di E. Codignola, Ediz. Nuova Italia, Firenze, 1924.

LAHITTON Can. — *La Vocation sacerdotale*, Ediz. Paris, 1914.
LAMBRUSCHINI RAFFAELLO — *Delle Virtù e dei Vizi*, Ediz. Paolo Carrara, Milano, 1873.
— *Guida degli educatori*, Viesseux, Firenze, 1836-1845.
LANGBEHN GIULIO — *Lo Spirito del tutto*, Morcelliana, Brescia, 1932.
LEFÈVRE G. — *Manuel critique de Biologie*, Masson, Paris, 1938.
LEMARIÉ O. — *Formation de la volonté*, Edit. Mariage et Famille, Paris, 1932.
LEONCIO DA SILVA C. — *Pedagogia Generale speculativa*, Vol. I, S. E. I.
LEONE MAGNO (SANTO) — *Sermo de Nativitate.*
LEONE FR. — *La Missione del Catechista*, A. e C., Torino.
LEONE XIII — *Immortale Dei*, Enciclica.
— *Rerum Novarum*, Enciclica.
LEVY P. E. — *L'éducation rationelle de la volonté*, Alcan, Paris.
LINDWORSKY — *L'Educazione della volontà*, Morcelliana, Brescia, 1940.
— *Manuale di Psicologia Sperimentale*, Ediz. Vita e Pensiero, Milano, 1939.
LONGHAYE S. J. — *Traité de philosophie*, Théorie des belles lettres.
MAC DOUGALL WILLIAM — *Body and Mind*, N. York, 1920.
MARCO AURELIO — *Ricordi.*
MARITAIN JACQUES — *Art et Scholastique*, Edit. Louis Ronart, Paris, 1927.
— *Science et Sagesse*, Edit. Labergerie, Paris, 1935.
— *Humanisme intégrale*, Edit. Aubier, Paris, 1936.
— *Trois Réformateurs*, Edit. Plon, Paris, 1925.
MARRO ANTONIO — *La Pubertà*, Bocca, Torino, 1900.
MAURIAC F. — *Le jeune homme*, Edit. Hachette, Paris.
MELZI COSTANTINO — *Antropologia pedagogica*, Arona, 1899.
MENDOUSSE PIERRE — *L'âme de l'adolescent.*
— *L'âme de l'adolescente*, Alcan, Paris, s/d.
MERCIER CARD. DESIDERIO — *Psychologie.*
MEUMANN — *Intelligenz und Wille*, Verlag von Quelle 2, Mayer, Leipzig, 1925.
MIGNON HENRI — *Education psychologique de l'enfance*, Lethielleux, Paris, 1930.
MILLOT ALBERT — *Psychologie et Education*, Edit. Prin, Paris, 1902.
MISTIAEN E., S. J. — *Education du sens social et réligieux*, Conférences de Berlaymont, Belgique, 1935.
MODUGNO GIOVANNI — *Religione e Vita*, Ediz. « La Scuola », Brescia, 1942.
MONNIOT MADEMOISELLE — *Simples tableaux d'éducation maternelle et chrétienne*, Refis Ruffet Suce, Paris, 1870.
MONTAIGNE MICHEL (DE) — *Saggi scelti*, Trad. a cura di Irene Riboni, Collana « I Grandi Scrittori Stranieri », U. T. E. T., Torino.
MORUZZI G. — *L'ordine soprannaturale nelle regioni limite tra la materia e lo spirito esplorato dalle scienze*, in « Segno dei Tempi », Anno VIII.

NATORP PAULUS — *Sozialpädagogik*, Trad. spag. Pedagogia Sociale, a cura di A. Revero, Edic. La Lectura, Madrid, 1913.
NECKER DE SAUSSURE — *L'Educazione progressiva*, Trad. ital. di E. Ederle, Introd. e note di Mario Casotti, Ediz. La Scuola, Brescia, 1937.
NEWMAN CARD. — *Lettera al Duca di Norfolk.*
OLDRÀ PADRE ANTONIO — *Le Virtù Morali*, 3 vol., Ediz. Paravia, Torino.
OLGIATI MONS. FRANC. — *Il Sillabario della Morale cristiana*, Vita e Pensiero, Milano.
PALMÈS — *Psicologia*, Barcellona, 1928.
PAULHAN — *L'activité mentale et les éléments de l'esprit*, Téqui, Paris.
PAYOT JULES — *Il lavoro intellettuale e l'educazione della volontà*, Trad. di G. Omodeo, Ediz. Sandron.
PENDE NICOLÒ — *Trattato di Biotipologia Umana*, G. Vallardi, Milano, 1939.
— *Crescenza ed Ortogenesi*, Edit. Wassermann, Milano, 1936.
PEREZ BERNARDO — *Le caractère de l'enfant à l'homme*, Edit. Alcan, Paris.
PIO XI — Enciclica *Divini Illius Magistri.*
— Enciclica *Divini Redemptoris.*
— *Ad Catholici Sacerdotii Fastigium.*
— Enciclica *Quadragesimo Anno.*
PIO XII — *Summi Pontificatus*, Enciclica.
PLATONE — *Dialoghi.*
PLUS RAOUL — *Di fronte alla vita*, Marietti, Torino.
PONZO MARIO — *Alla ricerca delle attitudini dei giovani*, Ediz. Paravia, Torino, 1929.
QUEYRAT F. — *Les caractères et l'éducation morale*, Edit. F. Alcan, Paris, 1920.
RANDOUIN LUCIE — *Les vues actuelles sur le problème de l'alimentation*, Edit. Hermann, Paris, 1938.
RAYNERI G. A. — *Della Pedagogica*, Libri 5, Tip. Grato Scioldo, Torino, 1877.
REMER. — *Psicologia*, Pont. Univer. Gregor., Roma, 1935.
RIBOT THEODORO — *Le Malattie della volontà*, Ediz. Treves, Milano, 1904.
— *La Psychologie des Sentiments*, Alcan, Paris, 1896.
RICHMOD WINFRED — *La Personalità*, Trad. Mompiani, 1941.
RIECKE — *Teoria dell'educazione*, Vers. ital. di S. Pizzi, Ediz. Detken, Napoli, 1889.
RIGAUX — *La formation à la pureté*, Spés, Paris.
ROHRBACHER — *Storia Universale della Chiesa*, Marietti, Torino.
ROSSOLIMO — *L'individualité de l'enfant*, Trad. du russe par vera Rovarsky, Edit. F. Alcan, Paris, s/d.
ROUSSEAU J. J. — *L'Emile*, Larousse, Paris.
SALLUSTIO — *De Republica ordinanda.*

SAVICKI — *Das Ideal der Persönlichkeit*, Paderborn, Schöning, 1925.
SCHNEIDER FR. — *Katholische Familienerziehung*, Herder, Fraiburg, 1939.
— *Die Selbsterziehung*, Benzinger, Einsiedeln, Köln, 1936.
SCOTTI PIETRO — *Lineamenti di Biopsicologia pedagogica*, Ediz. L. I. C. E., Torino, 1943.
SERTILLANGES — *La vie intellectuelle*, Edit. « Revue des jeunes », Paris, 1934.
— *San Tommaso*, Morcelliana, Brescia.
SOMBART VERNER — *Das Oekonomische Zeitalter*.
SPALDING F. H. — *Education and the Higher Life*, Ediz. Mac Clurg, Chicago.
SPENCER ERBERT — *Dell'educazione intellettuale, morale e fisica*, Ediz. a cura di A. Valdarmini, Paravia, 1922.
STANLEY HALL — *Adolescence its psychology and its relation to psysiology* etc., 2 Vol., N. York, Appleton Compagny, 1904.
SULLEROT LUIGI — *Le problème de la vie devant la raison et devant le Catholicisme*, Edit. Publirve, Marseille, 1928.
TANQUEREY — *Compendio di teologia ascetica e mistica*, Desclée, Roma, 1928.
TERTULLIANO — *Apologeticon*.
TOMMASEO NICOLÒ — *Pensieri sull'educazione*, Ediz. Treves, Milano, 1874.
TOMMASO D'AQUINO (SANTO) — *Somma Teologica*, Ediz. Marietti. Torino.
— *De Pulchro et bono*, Ediz. Marietti, Torino.
— *De Regimine Principum*, Ediz. Parmensis.
TOTH TIHAMER — *Giovinezza pura*, Lib. Emiliana, Venezia.
TRIONE D. STEFANO — *Il Catechista ed il Consigliere Scolastico nelle case salesiane*, S. E. I., Torino, 1924.
VALLE PADRE DOMENICO — *L'Educazione della volontà*, Ediz. L. I. C. E., Torino, 1928.
VANNI ROVIGHI — *Elementi di Filosofia*, Ediz. Carlo Marzorati, Como, 1943.
VIOLET FRAN. — *L'Education par la Famille*, Mariage, Chrétien, Paris, 1926.
VON HILDEBRAND DIETRICH — *Liturgia e Personalità*, Morcelliana, Brescia, 1935.
WORONIECHI HJACINTHUS — *S. Thomas et la Pédagogie Moderne* in « Xenia Thomistica », Roma, 1925.

Paedagogium — Quad. n. 1, *Educazione Familiare*, Ediz. « La Scuola », 1943, Brescia.
La Famiglia Cristiana — Settimane Sociali in Italia (Genova 1926), Vita e Pensiero, Milano.
Archivi di Psicologia Sperimentale — Milano.
Dizionario delle scienze pedagogiche — del Marchesini. Edit. Libraria, Milano.

Codice di Diritto Canonico — Roma.
Codice Sociale di Malines — Ediz. della « Civiltà Cattolica ».
Il Re dei Libri — S. E. I., Torino.
Atenas — Rivista pedagogica, Madrid.
Civiltà Cattolica — Roma.
Rivista Losalliana — Torino.
Bulletin Bureau International d'Education — Genève (Suisse).
Perfice Munus — L. I. C. E., Torino.
Bollettino di Legislazione Scolastica Comparata — Roma, 1942 ss.

Visto per la Congregazione Salesiana

Torino, 10 luglio 1947.

Sac. ANTONIO FORALOSSO

Nihil obstat quominus imprimatur

Torino, 22 luglio 1947.

Sac. PIETRO FERRERO, *Rev. Del.*

IMPRIMATUR

Can. LUIGI COCCOLO, *Vic. Gen.*

INDICE

PAG.

Avvertenze dell'Autore VII
Quadro sinottico della trattazione IX
Introduzione XI

L'EDUCANDO

SEZIONE PRELIMINARE

LA CONOSCENZA DELL'EDUCANDO
(pag. 3)

CAP. UNICO. - **Esigenze e risorse per la conoscenza degli educandi** 9

Art. 1° - Settori di distinzioni e tipi scientifici di educandi . . 11
§ 1° - Il tipo morfologico-funzionale 15
§ 2° - Il tipo neuro-psicologico 19
§ 3° - Il tipo caratterologico 25

Art. 2° - Mezzi e metodi di investigazione caratterologica . . 30
§ 1° - Mezzi generali d'investigazione 32
§ 2° - L'osservazione come mezzo di conoscenza dell'educando 37
§ 3° - Mezzo particolare di investigazione morfologico-funzionale: l'antropometria pedagogica 44
§ 4° - Altro mezzo di investigazione morfologico-funzionale. I reattivi o «tests» mentali 50

Art. 3° - La cartella pedagogica 58
§ 1° - La scheda biografica 60
§ 2° - La scheda biotipica 66
§ 3° - La scheda psicologica 72

LA FORMAZIONE DELL'EDUCANDO

PAG.

L'educazione 91

Sezione I.

IL PROBLEMA DELL'EDUCAZIONE FISICA
(pag. 97)

Cap. I - **La teoria dell'educazione fisica** 102

Art. 1° - *L'educazione fisica e la pedagogia* 102

Art. 2° - *Il compito dell'educazione fisica e le sue finalità* . . 109

Cap. II - **La pratica dell'educazione fisica** 120

Art. 1° - *Elementi essenziali alla vita fisica* 121

§ 1° - L'aria 121

§ 2° - La Luce 126

§ 3° - L'alimentazione 131

Art. 2° - *Elementi che condizionano la vita fisica* 144

§ 1° - L'esercizio fisico e la ginnastica 144

§ 2° - Il lavoro manuale e rurale 153

§ 3° - La fatica ed il riposo: sonno e sogni 157

Art. 3° - *Elementi ambientali della vita fisica* 162

§ 1° - Il vestiario 163

§ 2° - L'abitazione 165

§ 3° - Il clima 169

Sezione II.

IL PROBLEMA DELL'EDUCAZIONE INTELLETTUALE
(pag. 173)

Cap. I - **La formazione della mente** 176

Art. 1° - *I sensi esterni e la loro formazione* 178

§ 1° - Il senso della vista, la conoscenza e l'educazione . . 178

PAG

§ 2° - Il senso dell'udito, la conoscenza e l'educazione . . 183
§ 3° - Il tatto, gli altri sensi esterni, l'educazione e la vita . 187

Art. 2° - I sensi interni e loro funzione 191
§ 1° - L'immaginazione e la sua educazione 193
§ 2° - La memoria e la sua educazione 202

Art. 3° - L'intelletto e la sua educazione 212
§ 1° - L'attenzione e la sua educazione 213
§ 2° - L'intelletto, le sue funzioni, i suoi atti e la sua educazione 219

CAP. II - **L'istruzione della mente** 230

Art. 1° - L'istruzione della mente 231
§ 1° - L'istruzione, suoi gradi e suoi fattori 232
§ 2° - Condizioni e difetti dell'educazione intellettuale . . 240

Art. 2° - La produzione della mente 245
§ 1° - Il linguaggio 246
§ 2° - La produzione letteraria 256

SEZIONE III.

EDUCAZIONE MORALE
(pag. 265)

CAP. I - **Formazione della coscienza morale** 270

Art. 1° - La coscienza morale 271
§ 1° - La natura della coscienza morale 271
§ 2° - La funzione della coscienza morale 274
§ 3° - Le deviazioni della coscienza morale 276
§ 4° - La perfezione della coscienza morale 280

Art. 2° - La formazione della coscienza morale 284
§ 1° - L'opera della formazione della coscienza morale . 285
§ 2° - Mezzi di formazione della coscienza morale . . . 287
§ 3° - Metodo per la formazione della coscienza morale . . 289

PAG

CAP. II - La formazione del cuore 297

Art. 1° - Il sentimento morale o il cuore 300
§ 1° - Il concetto o la natura del fenomeno affettivo . . . 301
§ 2° - Distinzione e classificazione delle passioni 306

Art. 2° - La formazione del cuore 309
§ 1° - Concetto di educazione del cuore 310
§ 2° - Mezzi di educazione del cuore 317
§ 3° - Il metodo dell'educazione del cuore 328

CAP. III - La formazione della volontà 333

Art. 1° - La volontà 334
§ 1° - La natura e la funzione della volontà 335
§ 2° - Difetti della volontà 340
§ 3° - La perfezione dello volontà 344

Art. 2° - La formazione della volontà 348
§ 1° - Concetto di formazione della volontà 348
§ 2° - Mezzi e processi di educazione della volontà . . . 351
§ 3° - Mezzi religiosi per la formazione della volontà . . 365

CAP. IV - La formazione del carattere 373

Art. 1° - In che consiste il carattere 374
§ 1° - Concetto e fattori del carattere 374
§ 2° - Classificazione e valutazione del carattere 378

Art. 2° - La formazione del carattere 383
§ 1° - Concetto della formazione del carattere 384
§ 2° - Procedimenti e mezzi formativi del carattere . . . 387
§ 3° - Metodo per la formazione del carattere 396

CAP. V - La formazione della personalità 402

Art. 1° - La personalità umana 403
§ 1° - Il concetto di personalità 404
§ 2° - La natura della personalità morale 410
§ 3° - Valutazione della personalità 418

Art. 2° - La formazione della personalità 423
§ 1° - Concetto ed estensione di questa formazione . . . 424

PAG.

§ 2° - Mezzi per la formazione della personalità 444
§ 3° - Metodo della formazione della personalità . . . 450

CAP. VI - **Problemi particolari di educazione morale** 457

Art. 1° - L'educazione religiosa 458
§ 1° - Concetto di formazione religiosa 459
§ 2° - Mete, mezzi e procedimenti dell'educazione religiosa . 465

Art. 2° - Bellezza, estetica, arte ed educazione 476
§ 1° - Nozioni e precisazioni 477
§ 2° - L'educazione estetica 485

Art. 3° - Libertà e autorità in educazione 492
§ 1° - Concetti e rapporti pedagogici dell'autorità e della libertà 493
§ 2° - Soluzione del problema dell'autorità e della libertà nell'educazione 499

Art. 4° - Il problema della purezza e la crisi dell'adolescenza . 510
§ 1° - Purezza, castità e crisi dell'adolescenza 512
§ 2° - Estensione e valutazione di questo problema . . . 515
§ 3° - L'educazione della castità 522

Art. 5° - Il problema della vocazione e dell'orientamento professionale 531
§ 1° - Le vocazioni e le professioni 532
§ 2° - Fattori e segni della vocazione e dell'orientamento professionale 537
§ 3° - Il compito educativo dell'orientamento professionale 545

SEZIONE IV

EDUCAZIONE SOCIALE
(pag. 551)

CAP. I - **Principi e basi dell'educazione sociale** 553

Art. 1° - La persona dell'educando e l'educazione sociale . . 554
§ 1° - La persona dell'educando e i suoi rapporti sociali . 555
§ 2° - La società umana ed i rapporti con la persona . . 561

PAG.

Art. 2° - La società e l'educazione 566
§ 1° - Educazione sociologica 567
§ 2° - Educazione sociale cristiana 574

CAP. II - **La pratica dell'educazione sociale** 580

Art. 1° - Educazione sociale per la famiglia 581
§ 1° - Idee formative dell'educazione sociale familiare . . 582
§ 2° - Mezzi e procedimenti pratici di educazione sociale familiare 588

Art. 2° - Educazione sociale per lo stato 593
§ 1° - Presupposti sociali di quest'educazione 594
§ 2° - Mezzi e procedimenti pratici di educazione sociale civile-politica 599

Art. 3° - L'educazione sociale per la società religiosa, la Chiesa 601
§ 1° - L'« io » sociale cristiano 602
§ 2° - L'azione sociale cristiana 607

CONCLUSIONE 615

Elenco degli Autori e delle Opere citate in questo volume . . . 623

Volume 12°

C. Leoncio da Silva

PEDAGOGIA SPECIALE PRATICA

" L'EDUCATORE "

SOMMARIO

Preliminari. - L'azione educativa. Analisi dell'atto educativo. Il binomio educando-educatore. La missione dell'educatore.

Sezione prima:

L'educatore e la sua funzione educativa.

Cap. I. - La figura e la funzione dell'educatore.

Cap. II. - La vocazione e le doti dell'educatore.

Cap. III. - La sua formazione morale-religiosa.

Cap. IV. - La sua formazione letteraria e scientifica.

Cap. V. - La sua formazione pedagogica e didattica.

Cap. VI. - L'educatore di fronte all'allievo.

Cap. VII. - L'educatore di fronte alla Famiglia, alla Chiesa, allo Stato.

Cap. VIII. - Le responsabilità dell'educatore.

Sezione seconda:

L'educatore e il suo sistema.

Cap. IX. - Un sistema di educazione.

Cap. X. - I principi direttivi dell'educazione.

Cap. XI. - I mezzi dell'azione educativa.

Cap. XII. - I fini proposti da raggiungere.

Sezione terza:

L'educatore e la sua organizzazione educativa.

Cap. XIII. - Le diverse forme di educazione.

Cap. XIV. - L'educazione collettiva.

Cap. XV. - L'organizzazione di un collegio-convitto.

Cap. XVI. - Il personale di una casa di educazione.

Cap. XVII. - Gli allievi di un collegio.

Cap. XVIII. - La vita interna di un collegio.

Cap. XIX. - La vita scolastica.

Cap. XX. - La vita religiosa.

Cap. XXI. - La vita sociale.

Cap. XXII. - Rapporto con le autorità civili e religiose.

Cap. XXIII. - I frutti dell'educazione.

Cap. XXIV. - Le ricompense dell'educatore.

Conclusione.

SOCIETÀ EDITRICE INTERNAZIONALE
TORINO - MILANO - GENOVA - PARMA - ROMA - CATANIA

COLLANA PEDAGOGICA "D. BOSCO"

A CURA DEI PROFESSORI DELL'ISTITUTO SUPERIORE DI PEDAGOGIA
DEL PONTIFICIO ATENEO SALESIANO (TORINO-ITALIA)

La Collana consta di tre serie: una **teoretica**, una **storica** ed un'altra di **problemi particolari di educazione e di pedagogia.**

La prima, in volumi distinti, costituirà una vera **enciclopedia** delle scienze dell'educazione, ossia la trattazione scientifica di tutte le discipline che concorrono alla soluzione del problema educativo, come segue:

Vol. I. - Biologia e educazione.
» II. - Elementi di psicologia pedagogica.
» III. - Psicologia del fanciullo e dell'adolescente.
» IV. - Lineamenti di caratterologia e tipologia applicati all'educazione.
» V. - Psicopatologia e educazione.
» VI. - Filosofia dell'educazione.
» VII. - Teologia dell'educazione.
» VIII. - Sociologia pedagogica.
» IX. - Storia dell'educazione e della pedagogia. Vol. I.
» X. - Storia dell'educazione e della pedagogia. Vol. II.
» XI. - Pedagogia generale speculativa. L'educazione.
Vol. XII. - Pedagogia speciale pratica. - I. L'educando.
» XIII. - Pedagogia speciale pratica. - L'educatore.
» XIV. - Didattica generale.
» XV. - Didattica speciale.
» XVI. - Educazione e libertà.
» XVII. - La pedagogia della libertà.
» XVIII. - I *mental tests* e la metodologia della loro applicazione.
» XIX. - Legislazione scolastica civile.
» XX. - Legislazione scolastica ecclesiastica.
» XXI. - Igiene scolastica.
» XXII. - Edilizia scolastica.

La seconda serie presenterà testi di *scrittori* di cose pedagogiche, specialmente quelli cristiani meno conosciuti, con introduzione, note e commenti.

La terza serie sarà riservata a *problemi particolari* di educazione e di pedagogia, attendendo, quando ne sia il caso, all'aspetto metodologico e pratico nonchè alla compiutezza ed aggiornamento scientifico della trattazione.

●

Già pubblicati nella ***prima serie:***

Vol. V: G. LORENZINI. — ***PSICOPATOLOGIA E EDUCAZIONE.***

Vol. XII: C. LEONCIO DA SILVA. — ***PEDAGOGIA SPECIALE PRATICA. – I. L'educando.***

Vol. XVI: GINO CORALLO. — ***EDUCAZIONE E LIBERTÀ.*** Presupposti filosofici per una pedagogia della libertà.

Vol. XVII: GINO CORALLO. — ***LA PEDAGOGIA DELLA LIBERTÀ.*** Saggi di Pedagogia generale.

Di imminente pubblicazione nella ***prima serie:***

C. LEONCIO DA SILVA — ***PEDAGOGIA GENERALE SPECULATIVA.***
G. LORENZINI. — ***LINEAMENTI DI CARATTEROLOGIA E TIPOLOGIA APPLICATI ALL'EDUCAZIONE.***
G. LORENZINI. — ***ELEMENTI DI PSICOLOGIA PEDAGOGICA.***

Nella ***seconda serie:***

Vol. I: MONS. F. CENTO. — ***IL PENSIERO EDUCATIVO DI DANTE***

Nella ***terza serie:***

Vol. I: A. AUFFRAY. — ***COME***

Prezzo del presente

S.E.I.
Prezzo: L. **1500** netto