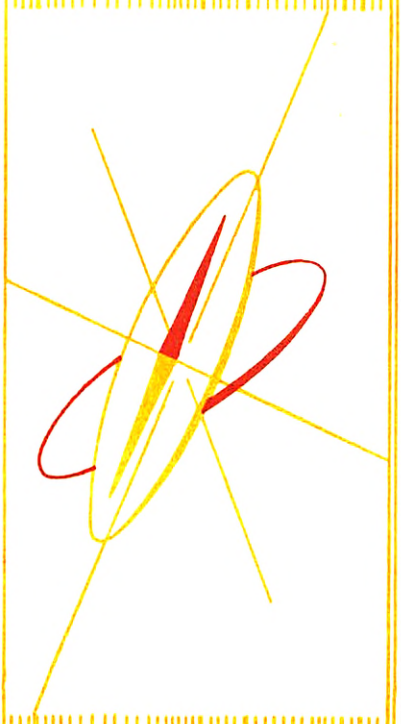
ANNO I - GENNAIO-FEBBRAIO 1954



orientamenti PEDAGOGICI

RIVISTA BIMESTRALE
PER GLI EDUCATORI

1

Direzione: Istituto Superiore di Pedagogia
Piazza Conti Rebaudengo 22, Torino (806)

Amministr.: Società Editrice Internazionale
Corso Regina Margherita 176, Torino (725)
Spediz. in abbonam. postale - Gruppo 4

ANNO I - N. 1
GENNAIO-FEBBRAIO 1954

ORIENTAMENTI PEDAGOGICI

Direttore:
PIETRO BRAIDO.

Comitato di redazione:
LUIGI CALONGHI - PIETRO GIANOLA - PIER GIOVANNI GRASSO.

Segretario:
LADISLAO CSONKA.

Collaboratori:
AGAZZI A. - BRUNO G. - BUYSE R. - CAMILLERI N. CASOTTI M. - CORALLO G. - DALLA NORA G. ENDRES N. - FAUVILLE A. - FIERRO R. - GAMBARO A. - GARCIA HOZ V. - LEONCIO DA SILVA C. LORENZINI G. - MATTAI G. - MIANO V. - MONTALTA E. - NOSENGO G. - NUTTIN J. - PANZARASA V. PELLITTERI G. - PLANCHARD E. - SINISTRERO V. STEFANINI L. - VALENTINI E. - VAN NIELE A. VIGLIETTI M.

«*Orientamenti Pedagogici*»
si pubblica alla fine di ogni bimestre in fascicoli di 112 pagine. La direzione si riserva il giudizio sulla opportunità di pubblicare articoli non concordati precedentemente.

Manoscritti, corrispondenze, libri per recensione e Riviste in cambio devono essere indirizzati al Prof. PIETRO BRAIDO Piazza Conti Rebaudengo 22, Torino (806).

Abbonamenti:
PER IL 1954: ITALIA L. 1.800 — ESTERO L. 2.500

VERSARE L'IMPORTO DELL'ABBONAMENTO ALL'AMMINISTRAZIONE (S.E.I.), CORSO R. MARGHERITA 176 - TORINO - C. C. P. 2 171.

S O M M A R I O

P. Braido: *Educare è orientare*, p. 3 — **Principi:** G. Mattai: *Libertà e attivismo*, p. 10 - J. Nuttin: *Educazione completa e Psicologia dinamica*, p. 22 — **Azione educativa:** G. Dalla Nora: *L'esercizio della libertà negli alunni degli internati*, p. 29 — **Profili:** P. G. Grasso: *Il caposcuola della Pedagogia sperimentale in Europa: Raymond Buyse*, p. 42.

NOTE E DISCUSSIONI

G. Corallo: *Il metodo collettivo nell'educazione sessuale*, p. 60 - L. Calonghi: *Difficoltà scolastiche e prove diagnostiche*, p. 66.

RASSEGNA DELLE RIVISTE

P. Braido: *Storia della Pedagogia contemporanea*, p. 70 - G. Dalla Nora: *Biologia e educazione*, p. 75 - M. Viglietti: *Problemi di orientamento e di Psicologia applicata all'educazione*, p. 77.

CORRISPONDENZE E COMMENTI

(p. b.) *Non basta amare per essere buoni educatori*, p. 87 - (Spectator) *Insegnamento universitario delle scienze pedagogiche*, p. 90.

RECENSIONI

G. Corallo: *Educazione e libertà - La Pedagogia della libertà*; N. Camilleri, p. 96 — M. Queguiner: *Education de base*; P. Braido, p. 97 — C. Th. Donlan: *Theolog andy Education*; N. Camilleri, p. 98 — Sattler H. V.: *Parents, Children and the Facts of Life*; G. Dalla Nora, p. 99 — G. Highet: *The art of teaching*; P. G. Grasso, p. 100 — O. L. Lacey: *Statistical Methods in Experimentation*; L. Calonghi, p. 102 — Buros O. K.: *The Fourth Mental Measurements Yearbook*; L. Calonghi, p. 104 — A. Suraci, s. d. b.: *Il pensiero e l'opera educativa di Sant'Anselmo d'Aosta*; P. Braido, p. 105 — G. di Napoli: *Il pensiero di G. G. Rousseau*; P. Braido, p. 106 — H. Bouquier, s. d. b.: *D. Bosco Educateur*; P. Braido, p. 107 — S. Riva: *Appello catechistico ai Sacerdoti*; L. C., p. 107 — *L'Eglise Educatrice des consciences par le Sacrement de Pénitence*; L. C., p. 108 - L. Blouet: *C'est le Seigneur*; L. C., p. 108.

NOTIZIARIO

(L. Csonka), p. 110.

Autorizzazione del Tribunale Civile di Torino in data 8 gennaio 1954

«... Sono convinto, che la Verità sia il solo principio che possa sanare la malattia che oggidì aggrava il mondo. Ella è questa una dottrina sacra e veramente cattolica; ma perchè tutte le genti d'ogni opinione e d'ogni partito pretendono tener per guida la verità, senza il nome della quale non farebbero nè pur partito, perciò era necessario aggiungere una qualche spiegazione e determinazione ad un principio, che è pure il più semplice e il più evidente di tutti; e voi l'avete fatto il più brevemente e il più efficacemente che si poteva dicendo: la Verità intera. *Quest'ultima è una parola veramente preziosa, ed era troppo necessario aggiungerla. L'uomo si propone sovente di seguire un solo principio, ma poi senza accorgersi egli regola le sue azioni dietro principi vari e ripugnanti.* Questa incoerenza si ravvisa non meno nella vita degli uomini, che nei metodi di educazione. Se noi osserviamo attentamente come si conducono le educazioni, affidate per altro a uomini di ottimo spirito, ci sarà assai facile ravvisare in esse una perpetua contraddizione. La ragione n'è semplicissima: egli si richiede uno sforzo di meditazione a tirare ogni momento le conseguenze da un principio teorico, e riesce assai più agevole e più pronto decidersi ad operare dietro regole già ricevute abitualmente per vere. *In questo modo i pregiudizi sottentrano ad alleviare la fatica di un continuo ragionare e dedurre logicamente..*

Finalmente dopo aver io cominciato a parlare di questa integrità della verità, dei cui amore voi vi proponete infiammare il gran personaggio che Iddio v'ha destinato ad allievo, io non posso più omettere un'ultima osservazione, che a voi non riesce certamente nè nuova nè strana, ma che forma lo scandalo del mondo intero. Convien persuadersi: gli uomini co' soli lumi della natura non troveranno mai la verità tutta intera; questa non è una pura astrazione, non una pura idea, non il solo risultato di scientifiche investigazioni; ella è qualche cosa altresì di reale, dirò di più, una sostanza. Or quest'ultima parola è un assurdo all'uomo della natura, e un mistero al Cristiano; voglio dire, che la rivelazione fa accorto l'uomo che crede, che colle forze naturali del suo ingegno egli non può venire in possesso della pienezza della verità; perchè la pienezza di lei è al di là della natura; l'intendimento non conquista che delle idee leggere, e, per così dir, senza corpo: questo essere ideale ha bisogno di essere completato col reale. Qui è il nodo del grande problema. La natura non lo scioglie, la religione sola superiore alla natura ne addita la soluzione nell'Uomo-Dio. In Cristo ella ripone la realtà della verità: qui la verità è una sostanza, la più nobile delle sostanze, una persona! A tanto voi v'impegnate di sollevare l'anima di colui, che volete consecrare all'intera verità!».

Lett. di A. Rosmini ad *Ang. L. Cauchy*, dell'Accademia delle Scienze di Francia — *(Epistolario completo di A. Rosmini — Serban* — Vol. IV — Trento, 23 ott. 1833 — Torino, U.T.E.T., 1889, p. 726, 729-730)

EDUCARE È ORIENTARE

di Pietro Braido

Educarsi, crescere, maturare è agire. Ma non c'è agire senza una direzione.

Educarsi è agire di un essere razionale. Ma non c'è agire proprio di un essere razionale senza una direzione conosciuta razionalmente e razionalmente voluta e perseguita.

Educarsi significa precisamente questo: scoprire la giusta direzione, lo scopo, l'orientamento della propria vita e rendersi capaci di tendervi volitivamente, attivisticamente.

Maturità, carattere, personalità sono i termini che esprimono la consapevolezza di tale orientamento e la capacità di raggiungerlo effettivamente.

Ma educarsi non si può in un solitario isolamento. Nessuno si arricchisce con la sua povertà: nemo sibi dat quod non habet. *Educarsi, quindi, esige rapporto ad un altro e, definitivamente, rapporto personale. Non si dà crescita, senza collaborazione, senza l'azione di un altro, l'azione educativa.*

Ci sarà, dunque, necessariamente, un nesso logico e reale tra azione educativa ed orientamento. Educare sarà, essenzialmente, « orientare »: e cioè sforzo di illuminazione dell'uomo in crescita perchè assuma coscientemente la giusta posizione di fronte alla realtà e alla verità; ed insieme sforzo di convincimento, di amorevole risoluta persuasione alla vitale concreta realizzazione dei valori. Capiamo (e vi consentiamo) la verità del titolo della suggestiva opera di arte educativa di Jean Rimaud: « *L'éducation direction de la croissance* » *e della tesi che da essa emerge:* « Ogni educazione è necessariamente direzione di una crescita, crescita orientata ». *Crescenza è il ritmo ascensionale della vita del fanciullo verso la maturità virile. Educazione è la direzione di questa energia viva verso la positività dei Valori, per la conquista di una personalità integralmente costituita.*

* * *

Ma si cerca, ora, l'educatore, l'orientatore.

A dispetto di « crisi di originalità » o di crisi di obbedienza e di autorità, il giovane (anche nell'età « ingrata ») sente il bisogno di una guida. L'educatore-guida non è ancora diventato per lui (nè diventerà mai) inutile. Lo dicono quelli che l'ansia dell'orientamento (di sapersi, di volersi, di realizzarsi con pienezza) sentono nel grado forse più drammatico, gli adolescenti. [1] *Molti sottoscriverebbero ad affermazioni come queste: « Non ho nessuno! Lo desidererei ». « Lo vorrei più della mia stessa vita » e cioè « una persona amica, che mi comprendesse e mi aiutasse ». Qualcuno (molti?) potrebbe forse aggiungere la gioiosa affermazione di questo sedicenne: « Da quando ho cominciato a capire le cose di questa vita, ho cercato affannosamente la comprensione e l'aiuto morale di qualcuno. Posso dire di averlo trovato. È un mio professore ».*

E, notiamo, non in senso puramente intellettualistico si cerca una guida, un orientatore. Non si invoca solo lo specialista dell'enigmistica della vita, il risolutore di problemi, ma l'uomo integrale, e cioè la comprensione penetrante, il cuore, l'energia direttiva, l'esemplarità convincente, la maturità del pensiero, la finezza dell'intuito e dell'azione.

« L'essere comprensivo, religioso, esperto, deciso, ma non duro contemporaneamente, capace di ricordarsi dei suoi tempi giovanili per mettersi nelle condizioni dei ragazzi e trovare quindi il mezzo migliore per educarli e specialmente spronarli ».

« Per me un educatore deve essere un profondo conoscitore del cuore dei giovani ».

« La qualità più necessaria ad un buon educatore è la memoria, *per potersi ricordare di essere stato giovane e quindi per poter capire i giovani ».*

« Intelligenza, severità e comprensione. Speciamente quest'ultima, perchè quando l'allievo si sente compreso si apre alla confidenza, e allora l'educatore lo può guidare come vuole ».

---

[1] Le testimonianze di adolescenti che riportiamo sono desunte da una vasta inchiesta (che ebbe in Italia anche risonanza nazionale) compiuta dal Prof. Don Pier Giovanni Grasso, dell'ISP, e i cui risultati saranno comunicati in pubblicazioni in corso di stampa.

« Pochi professori che s'interessino di quella che è la vita morale dei ragazzi, che si preoccupino di insegnare loro a vivere. Ed è questo che, per me, dovrebbe soprattutto fare un educatore ».

Si cercano orientatori « orientati ». Educatori che conoscono la vita, che offrano certezze e non « probabilità ». Non ciechi e guide di ciechi.

Insieme, si attende dalla guida non solo luminosità fredda e lucida, ma anche forte energia affettiva, sicurezza di carattere e larga bontà: « Ammiro e stimo la gente buona di cuore nel vero senso della parola, generosa ». « Il buon senso, vale a dire quel briciolo di umanità che sistematicamente manca oggi agli educatori ».

Ed infine, ultima essenziale nota caratteristica di questo impegnativo « profilo professionale dell'educatore », suprema istanza dei giovani ed insieme radicale esigenza dell'educazione in quanto tale: l'aspettazione fiduciosa di una direzione non meccanica, non oppressiva, ma paterna, orientante, invitante, anche nelle sue modalità e nel suo esercizio. La qualità principale dell'educatore appare, allora, al giovane « la virtù del convincere con ragionamento », il « non voler imporre le proprie idee, ma dimostrare che esse sono le migliori ».

* * *

Probabilmente questi adolescenti non avranno pensato che le loro affermazioni, spesso emotive e risentite, toccavano uno dei punti cardine della problematica educativa, riproponevano l'antica antinomia (o armonia?) autorità e libertà, abitudine e convinzione, passività e attività. Non avranno riflettuto, forse, che essi, al di fuori di ogni presa di posizione sistematica, indicavano l'elemento principale per la soluzione dell'antinomia, la soluzione più vera, la più attuale e moderna: la vivente e attiva presenza della « persona » dell'educatore, conscio della sua spirituale costruttrice paternità.

Non è questa, forse, una tesi cara anche ad uno dei profeti (il più qualificato) della pedagogia « moderna », G. G. Rousseau?

A parte le gravi carenze metafisiche (con ripercussioni rovinose sul piano teologico e pratico) della sua visione pedagogica, egli ha intuito la « verità » del rapporto educativo molto più genialmente di certi entusiasti difensori di un fluido e retorico attivismo. La figura del « Gouverneur », dell'educatore-orientatore (lo rileva uno dei più

acuti ed equilibrati interpreti del Rousseau, il Ravier, in « L'éducation de l'Homme nouveau »), è davvero il motivo centrale del libro dell'Emilio, la sua « segreta orientazione », « l'agente di questo irresistibile impulso »; il « Gouverneur » *è « una specie di dittatore spirituale »; anzi, un « direttore spirituale ». È Rousseau stesso del resto, che nelle prime pagine del suo capolavoro pedagogico raccomanda: « Volete che Emilio conservi la sua originalità naturale? Conservategliela fin dal primo istante della nascita. Appena nato, impadronitevi di lui e non abbandonatelo più finchè non sia diventato uomo ». « Egli deve onorare i suoi genitori, ma non dovrà obbedire che all'educatore..., è la prima o, meglio, l'unica condizione dell'educazione ».*

È questa, in fondo, l'anima di verità dell'educazione « indiretta » e dell'educazione « negativa »: risoluta azione di una guida che suscita e orienta energie native, accende il consenso e l'attività interiore, per la realizzazione di Valori, sia pure, come intesi dal Rousseau, monchi e frammentari. « Al di là di ogni piano e di ogni metodo — scrive il Ravier, — si trova la saggezza del maestro e la confidenza dell'allievo, l'intimità personale, indivisibile, inalterabile dell'educatore e del suo alunno ».

* * *

Ma, nonostante lo spauracchio dell'etichetta, anche, e direi soprattutto, nella « scuola tradizionale » troviamo vigorosa l'affermazione dell'educatore quale orientatore. La troviamo proprio nel campo cattolico più ortodosso e insospettabile (anche tra Santi « ufficiali » della Chiesa Cattolica). Ce ne offre due esempi luminosi, tra mille, l'Ottocento cattolico: il Vescovo francese Dupanloup, il risoluto banditore della disciplina direttiva *(*De l'éducation, *t. I, liv. III, ch. II) e il Santo italiano Don Bosco con il suo* Sistema Preventivo.

Il vero Dupanloup non può ridursi alle invettive antiroussoiane. Egli condivide di Rousseau i positivi elementi di umanità (che del resto attingeva a Fonti ben più alte), la volontà dell'antioppressione, il concetto di una « educazione essenzialmente attiva », che « coltiva per sviluppare », con il carattere di progressività, di interiorità e di intenso attivismo (t. I, lib. I, cap. I). È decisamente delineata la figura dell'educatore-guida: « Nell'educazione ciò che fa l'istruttore

da sè è poca cosa, ciò che fa fare è tutto: ben inteso, ciò che fa fare liberamente ». Il primato è infatti attribuito non alla disciplina repressiva e preventiva, ma alla disciplina direttiva *che si propone « di mostrare in ogni tempo e in ogni luogo la via da seguire ».*

* * *

Don Bosco intende così il suo Sistema preventivo. *Il suo celebre opuscolo non è il codice dell'educazione puramente negativa e protettiva, anche se questa è indiscutibilmente richiesta all'assistente che sorveglia attento con sguardo « lungo » e perspicace, ma è il proclama dell'*educazione positivo-direttiva.

L'educatore di Don Bosco è sempre presente soprattutto per dirigere, per consigliare, invitare e sospingere alla libera costruzione; orientando, non imponendo, operando alla luce della ragione *potenziata dalla religione, nel clima dell'« amorevolezza »: « Questo sistema si appoggia tutto sopra la ragione, la religione e sopra l'amorevolezza ».*

In seguito egli parlerà di « avviso amichevole e preventivo che lo fa ragionare ». Il Direttore e gli assistenti sono « come padri amorosi che parlano, servono di guida ad ogni evento, dànno consigli ed amorevolmente correggono ». L'educatore del Sistema preventivo è vicino al proprio allievo, non nel facile atteggiamento autoritario e autosufficiente del censore, ma nella più impegnativa condizione di amico, di guida, *responsabile, instancabile, tecnicamente preparato, totalmente « consacrato » al bene dei suoi alunni.*

* * *

È per questo che i grandi « poeti dell'educazione » e i grandi realizzatori, da Rousseau a Don Bosco, non sono molto ottimisti per quanto riguarda l'esistenza dell'educatore perfetto. « Un educatore! — scrive Rousseau — Quale anima sublime!... In verità per costruire un uomo, bisognerebbe che egli fosse o padre o più che uomo... Questo raro mortale è introvabile? Non so. In questi tempi di avvilimento, chi può dire qual grado di virtù può ancora raggiungere uno spirito umano?... ».

Don Bosco, a sua volta, parla d' 'la « difficile arte della giovanile

educazione ». Il Sistema preventivo, che è « più facile, più soddisfacente, più vantaggioso » per gli allievi, è per l'educatore « difficile in pratica, racchiude alcune difficoltà, che però restano diminuite, se l'educatore si mette con zelo all'opera sua ». Ma — aggiunge — « l'educatore è un individuo consacrato al bene dei suoi allievi, perciò deve essere pronto ad affrontare ogni disturbo, ogni fatica per conseguire il suo fine ».

Non è facile essere guida *degli altri. È necessaria tutta la capacità di sacrificio e di donazione che esige la più alta tra le vocazioni umane, la paternità e la maternità, fisica o spirituale. E sarebbero necessari, insieme, l'intuito geniale dell'artista, il senso del rigore e della concretezza dell'uomo di scienza, la pensosità del filosofo e del teologo.*

* * *

Dalla consapevolezza della complessità di tali esigenze (accresciuta dalle connessioni sempre più vaste che legano il fatto educativo con i grandi fatti umani, individuali e sociali) e della crescente sentita necessità di idee, di indirizzi, di soluzioni, nasce « Orientamenti Pedagogici ».

La ragione del sorgere di questa nuova Rivista di scienze pedagogiche e psicologiche ne determina chiaramente l'indirizzo generale: nè « distributorio » di facili, infallibili ricette pratiche o di conclusioni indiscutibili; nè terra neutra o porto franco, dove godano un compiacente diritto d'asilo le idee più disparate e contraddittorie, magari addomesticate da un incolore concordismo.

Indubbiamente, anche la parte informativa *vorrà essere diligentemente curata, tenendo conto, il più ampiamente, il più generosamente, il più attentamente possibile, di tutte le « tendenze », di tutti gli « orientamenti » attuali e passati, delineatisi in campo educativo e pedagogico.*

Tuttavia, « Orientamenti Pedagogici » parte dalla fiducia (riflessa e dimostrabile) nell'assolutezza ed oggettività della verità e della certezza. Essa, pertanto, indicherà coraggiosamente mète ed ideali, risultati e procedimenti, quando essi si rivelino filosoficamente, teologicamente, scientificamente o sperimentalmente sicuri e provati.

Ma non tutto in Pedagogia è definitivo e inconfutabile. Molto si trova ancora allo stato di abbozzo, di tentativo, di ipotesi. Quanto

più ci si accosta agli aspetti particolari e pratici della problematica educativa e quanto più si cercano soluzioni di quesiti posti da situazioni singolari, tanto maggiore è l'incertezza e l'esitazione. In questo settore, « Orientamenti Pedagogici » nient'altro potrà offrire che suggerimenti, ipotesi, indicazioni generiche e, talora, soltanto problemi, temi di studio e di meditazione.

* * *

Impegnandosi su queste direttrici di marcia, « Orientamenti Pedagogici » vorrebbe, ancora, caratterizzarsi per spirito di grande apertura e per volontà costruttiva.

Apertura vuol significare, qui, senso paolino, cristiano ed umano, del « quaecumque vera, quaecumque amabilia haec cogitate », *e del* « omnia probate, quod bonum est tenete ». *Apertura nella collaborazione, promossa, in unità di intenti pur nella diversità degli « stili » personali, da una larga cerchia di studiosi (tra cui molti eminenti); apertura nella collaborazione di tutti, lettori o spettatori, ai quali, soprattutto, è affidata la Rubrica* « Corrispondenze e commenti ».

E volontà costruttiva.

« Orientamenti Pedagogici » non dovrebbe mai diventare gazzetta ufficiale del pettegolezzo e del bisticcio. Sarebbe, altrimenti, suprema irrisione! Non è con le futili schermaglie verbali di uomini piccoli e gretti che si risolvono i grandi problemi. Anche il « duello » scientifico, quando è solo « duello », scontro tra due per puro punto d'onore e non cozzo di idee, costruttivo o disintegrativo, è ridicolo quanto l'altro.

Volontà di costruire significherà per noi desiderio di portare un tenue contributo per un'immensa opera: quella della costruzione o della ricostruzione dell'autentica persona umana, nel vivo senso della socialità, terrena e trascendente, naturale e cristiana.

PIETRO BRAIDO

LIBERTÀ E ATTIVISMO

di Giuseppe Mattai

L'A., prendendo le mosse dal concetto di libertà come iniziativa creatrice, che si pretende da alcuni scrittori di cose pedagogiche essenziale all'attivismo, critica tale concetto dal punto di vista filosofico-morale e nella sua portata umanistica ed educativa. Il punto critico centrale su cui maggiormente l'A. insiste, è la dimostrazione del necessario decadere della libertà quando sia sganciata da valori assoluti nella spontaneità istintiva e della conseguente impossibilità di fondarvi una qualunque prassi educativa.

È assai nota la lunga tirata che Dostojewsky mette in bocca a Ivan Karamazof e che s'intitola « La leggenda del grande Inquisitore ». Si tratta, in sostanza, di una difesa della libertà umana, intesa come rischio derivante dalla perplessità iniziale di fronte al bene ed al male: difesa appassionata quanto mai originale in quanto prende corpo non in parole, ma nell'interminabile e amoroso silenzio che il Cristo oppone alla valanga delle fallaci argomentazioni del Cardinale Inquisitore. In questa terribile figura Dostojewsky (vittima dei pregiudizi slavi nei confronti della Chiesa Romana) vede l'incarnazione d'un disegno diabolico, diametralmente opposto alla Redenzione liberatrice del Cristo: confiscare agli uomini il pesante fardello della libera scelta rendendoli felici sotto l'autorità dogmatica, il miracolo ed il mistero.

Abbiamo ripensato a queste celebri pagine nel leggere alcuni scrittori di cose pedagogiche, i quali, nell'intento di rivelare la nuova mentalità che si dice sottesa alle tecniche della scuola attiva, escono in parole di vivo rammarico contro i « dogmatici », gli « essenzialisti », i « metastorici » (i « sognatori dell'al di là » di niciana memoria); cioè contro tutti coloro che, dimenticando o ignorando le essenziali conquiste del pensiero moderno, continuano (più o meno consapevolmente) nell'inquisitoriale proposito di confisca della libertà in nome di verità assolute, di dogmi.

È evidente (per questi critici) che i pedagogisti cattolici militano tra le prime file delle schiere dei dogmatici. Si fa rilevare però la loro singolare avvedutezza: infatti pur continuando a pretendere dagli uomini (e in particolare dal soggetto educativo) la rinuncia alla libertà, riescono abilmente ad indorare la pillola sotto le mentite spoglie dell'attivismo. I cattolici cioè, mentre si mostrano concilianti con le tecniche attivistiche, pur respingendone l'anima ispiratrice, salgono di contrabbando sull'« omnibus » dell'attivismo, per poter così con maggior comodità ed efficacia attuare il loro piano.

Queste brevi note si prefiggono l'intento di vedere se quella che si dice anima ispiratrice della « nuova scuola » costituisca un biglietto valido per la corsa attivistica, o se sia per avventura un « biglietto scaduto ». Non scandalizzi questa ritorsione, specie in chi, come noi, è accusato di clandestinità: si sa come avviene nella vita: non sempre chi grida di più e giudica gli altri ha poi tutte le carte in regola.

Siccome la nuova mentalità si concreta nell'idea di libertà, porteremo il nostro esame su tale concetto cercando di vagliarlo dal punto di vista filosofico e pedagogico.

1. La libertà come essenziale « antidogmaticità ».

Scorrendo le pubblicazioni periodiche dei fautori della scuola nuova, [1] si nota una continua insistenza su questo *leitmotiv:* la libertà essenziale all'uomo, come si è venuta chiarendo nel moderno pensiero filosofico, non è conciliabile con nessuna verità assoluta (= dogma), che come passerella sia gettata sopra il flutto incessante della storia e attraverso la quale l'uomo possa e debba passare: parlare di regole prefisse, di modelli forniti di valore assoluto, di schemi, valori, essenze trascendenti la storicità, ai quali l'uomo debba nella sua azione adeguarsi, è fare uso di un linguaggio e di un pensiero « superato »; è mostrare all'evidenza che non si è capito nulla della

---

[1] Si veda, ad esempio, « Scuola e città » (La nuova Italia, Firenze), che costituisce l'organo principale dell'attivismo laico; cfr. particolarmente i fascicoli 3, 8, 10, 11 del 1953, con articoli di De Bartolomeis, Codignola, Borghi. Di quest'ultimo è assai interessante l'articolo *L'attuale dibattito sulla libertà in Italia e la sua portata educativa* (nn. 9, 10, 11, del 1953). Si veda anche « L'eco della scuola nuova » (Torino), spec. il n. 10 del 20 ottobre 1953, con lo scritto di R. Coen: *Sostanza e apparenza dell'attivismo.*

sostanza dell'attivismo, anche se si conosce qualcosa delle sue tecniche materiali.

La libertà, per essere tale. non può subire vie prefissate autoritativamente (volontà di Dio o della Chiesa); [2] anzi non può neppure supporre come valido un mondo di essenze assolute, di tipo « *homo ut sic* », ordine essenziale delle cose, legge naturale, legge eterna... In una siffatta concezione oggettivistica, essenzialistica, l'uomo dovrebbe limitarsi a riprodurre il piano delle essenze come è stato pensato e voluto da Dio: non vi è quindi più luogo per l'originalità, per l'iniziativa creatrice, cioè per la libertà. Poichè appunto in questa originalità creativa consiste, a loro dire, l'essenza dello spirito: l'età nostra è l'età dell'autonomia, dell'autocreazione dello spirito.

Si avverte immediatamente la stretta dipendenza di questa concezione dall'idealismo soggettivista: lo afferma con tutta chiarezza uno degli epigoni della « scuola nuova »: « Kant è stato il primo grande profeta ed interprete speculativo di questo nuovo umanesimo ». [3] Esso si oppone nettamente all'idea dell'oggettività della verità, e quindi al metodo oggettivo dell'insegnamento che addestri a poco a poco l'educando alla conquista di un cosmo di verità oggettivamente date. Non c'è possibilità di conciliazione tra la posizione oggettivistica della verità e del sapere e la posizione soggettivistica del nuovo umanesimo. Concepire in modo rigoroso lo spirito come autocreazione, come autonomia, significa liquidare definitivamente l'oggettivismo, come soluzione del problema educativo. [4]

La coerenza con tale concetto della libertà esige che si veda l'attivismo più come un nuovo spirito, come una rivoluzione di men-

---

[2] L. Borghi (in « Scuola e città », *art. cit.*, p. 313 segg.) denuncia una contraddizione nell'insegnamento pontificio: da una parte c'è l'affermazione della coscienza individuale nella sua santità ed inviolabilità; dall'altra l'affermazione recisa della necessità di mutuare le norme dell'azione da Cristo e dalla Chiesa e di orientare l'educazione, per quanto ciò può farsi dal di fuori, in modo da portare l'educando ad una libera e costante esecuzione del volere divino. Ora, secondo il Borghi, « quella " libera e costante esecuzione del volere divino " a cui l'educazione deve tendere, quando si effettua attraverso la rinuncia dell'autonomia della coscienza individuale, non si capisce come possa restare libera... Agire sugli animi " per quanto ciò può farsi dal di fuori " per indurli ad eseguire liberamente il volere di Dio e della Chiesa è palesemente contraddittorio » (p. 315).

[3] E. Codignola, *L'educazione liberatrice*, Firenze 1946, p. 49. Da notarsi che il Borghi nell'articolo citato, pur rimanendo nell'ambito storicista, critica, insieme a quello cristiano e marxista, anche il concetto idealistico e crociano di libertà.

[4] E. Codignola, *o c.*, p. 52.

talità che non un complesso di metodi nuovi: soprattutto si deve ricacciare come oggettivistica la tentazione di imporli universalmente: « Il concetto di autonomia, pensato rigorosamente, rivela l'illusorietà di ogni tentativo di schematizzare artificiosamente il processo con cui lo spirito viene infinitamente attuando la sua libertà ». [5]

Il più grande nemico della scuola nuova è l'oggettivismo (aperto o larvato) che tende sempre ad asservire la volontà a schemi e contenuti arbitrariamente prefissati e ritenuti assolutamente validi: fare dell'attivismo con la pretesa di schematizzare in modo valido per tutti, significa mantenere la mentalità antiattivistica e ricadere nell'oggettivismo: bisogna essere coerenti col concetto di autonomia e ricordarsi che « nessun contenuto in sè e per sè ha valore per lo spirito ». [6]

2. Il dogmatismo della concezione antidogmatica della « scuola nuova ».

Quanto abbiamo esposto non è forse del tutto insufficiente per fissare il tema centrale del nuovo umanesimo attivistico. Prima di passare alla valutazione ci preme mettere in rilievo come gli autori ricordati gettino continuamente l'accusa di dogmatismo su tutte le altre posizioni, ma non offrano mai a sostegno della loro idea alcuna prova che sia distinta dall'autorità del pensiero moderno stesso, interpretato per di più in senso univoco. Che nell'alveo di questo pensiero trovino posto tendenze soggettivistiche e concezioni della libertà simili a quella prospettata è fuori discussione. Ma su quali basi si asserisce che esse hanno diritto a monopolizzare l'intero pensiero moderno e ne costituiscono senz'altro la più alta conquista?

È proprio l'esigenza critica, « laica », come meglio piace chiamarla, che impone il rigoroso esame speculativo e storico di questa premessa. Le componenti del pensiero moderno sono molte: per quanto storicamente può constare, l'oggettivismo, il « metafisicismo » non è mai stato messo al bando. Anche se molte correnti moderne pretendessero di essere riuscite in questo intento, ciò che vale (come è ovvio) non è la pretesa o la semplice asserzione, ma il valore intrinseco degli argomenti e la loro aderenza alla totalità dell'esperienza umana.

Il concetto di libertà come autonomia creativa dello spirito è un

---

[5] *Ib.*, p. 53.

[6] *Ib.*, p. 63.

tipico esempio di quanto asseriamo. Aderire a questo concetto perchè lo si ritiene « conquista indubitabile del pensiero moderno », significa cadere a precipizio in quella acriticità dogmatica che si rimprovera agli altri con tanta prodigalità. A questo proposito converrebbe ricordare una vigorosa espressione di un filosofo non da tanto tempo scomparso, che, pur movendo da premesse idealistiche, seppe tuttavia combattere energicamente contro l'idealismo soggettivista allora dominante: « Siano pur sommi, eccelsi i nomi che i templi portano sul fronte, diritto di asilo in filosofia concedere non possono. Là dove si ardisce, perchè si deve, aprire gli occhi dinanzi alla sfolgorante luce di Dio, non v'ha luce di persona che possa farceli chiudere o chinare per un cieco assenso ». [7]

3. Valore filosofico del concetto « moderno » della libertà.

Ma supponiamo pure che la libertà sia intesa dal pensiero moderno nel senso voluto dal nuovo umanesimo. Lo spirito critico sospinge ineluttabilmente alla disanima del concetto: se lo troveremo rispondente ai dati dell'esperienza integrale di cui l'uomo dispone, e rigorosamente richiesto per una sua giustificazione filosofica, l'accetteremo; altrimenti non potremo assentire in nome di « nessun grande profeta ». Evidentemente non possiamo permetterci il lusso nè avere l'ingenua pretesa di un esame a fondo del problema della libertà. Ci limiteremo a sottolineare quei dati di esperienza (sul piano psicologico, morale e pedagogico), la cui giustificazione esige, a nostro avviso, l'ammissione di valori essenziali ed assoluti.

A - La libertà sul piano psicologico.

Chi voglia essere aderente ai dati fondamentali dell'esperienza della libertà, non può non riconoscere che essa si presenta come una proprietà della persona umana, dell'uomo in quanto tale, che è spirito incarnato. Attività quindi non astrattamente divelta e del tutto indipendente dalle condizioni cosmiche, materiali ed ambientali in cui l'uomo vive, ma tuttavia su di esse emergente, così come l'essere e il bene universale, quali orizzonti omnicomprensivi, cui l'uomo razionalmente si solleva, trascendono gli esseri e i beni particolari.

---

[7] P. Carabellese, *Il problema teologico come filosofia*, Roma 1931, p. 40.

La scelta umana si presenta indissolubilmente connessa con un atto giudicativo. Non è qualcosa di capriccioso e separato dal mondo della ragione, ma è atto germinante sul terreno della ragione e della volontà mutuamente intersecantisi. E tuttavia anche questa condizione non si rivela determinante e soffocatrice della libertà: essere liberi non significa scegliere senza giudicare, al di fuori di ogni motivo, ma essere padroni dello stesso giudizio e rendere sufficiente il motivo per sè insufficiente. In quanto potenza dell'universale, l'uomo trovandosi dinanzi ad oggetti particolari, non può per sè (finchè mantiene vigile la sua ragione) esserne catturato deterministicamente. Qualunque atto particolare, qualunque valore pratico o motivo ideale presentano caratteri positivi ed aspetti negativi, sicchè egli stesso dovrà, per uscire dall'inerzia, dare a questi motivi la forza di trascinarlo e superare d'un salto l'abisso che separa il bene universale da quello particolare: in questo salto entra veramente l'elemento specifico della libertà come potere di autodeterminazione.

La giustificazione filosofica di questa scelta esige non soltanto il riconoscimento di un potere razionale che salga all'orizzonte omnicomprensivo dell'essere e del bene, ma altresì una finalizzazione della volontà stessa verso il bene, verso la felicità o appagamento totale cui la volontà non possa sottrarsi e che costituisca la sua stessa struttura profonda. Negata tale intrinseca teleologia del volere, riescono inintelligibili le innumerevoli scelte umane, il muoversi stesso della volontà dalla sua inerzia, l'anelito grandioso e appassionato che ci porta a ricercare ininterrottamente la soddisfazione di mille tormentose esigenze in un confuso bene che tutti chiamiamo felicità.

Per conseguenza, partendo da una piattaforma psicologica comune (analisi della scelta umana e della tendenza universale alla felicità), la libertà si viene chiarendo come scelta motivata, giudicata, scaturente da un principio orientato finalisticamente e deterministicamente verso il bene totale, universale, e quindi libero nei confronti di tutto ciò che appare come particolare e finito. Sarà compito della ulteriore riflessione filosofica rispondere al quesito circa la possibilità o meno di definire in concreto questo bene, di pronunciarsi sul valore umano delle motivazioni: il che evidentemente suppone una presa di posizione sulla possibilità di scoprire nell'uomo in quanto tale un senso e un fine.

La scelta umana, come si è visto, è una scelta motivata: nessuno dei motivi però (come nessuna delle condizioni materiali e sociali in cui l'uomo coi suoi atti concretamente si trova immerso), è per sè necessitante; si apre ora il problema: tutti i motivi sono egualmente valevoli?

Per quel genere di attivismo di cui ci stiamo occupando, il problema non potrebbe ricevere se non una risposta storicistica, relativa cioè al tempo in cui l'uomo vive. Il pensiero moderno avrebbe dimostrato l'inanità del tentativo di risalire ad una natura umana, e quindi ad un senso, ad un significato essenziale e metastorico dell'uomo. Conseguentemente sarebbe impossibile parlare di un bene umano, di una motivazione umana, di una costruzione morale della persona secondo una direzione (o teleologia) già contenuta nell'essere umano. Orbene, questo atteggiamento agnostico, storicistico e relativistico è ben lungi dall'essere saldamente provato sul terreno gnoseologico e metafisico.

Analizzando l'uomo (evidentemente non sotto l'aspetto biologico, storico e sociale) nelle sue strutture profonde e nelle sue esigenze essenziali, facendo uso senza timori preconcetti della mediazione concettuale, si può giungere a disvelare il senso dell'uomo e quindi a conoscere il bene umano, l'ideale umano. Conseguentemente sarà possibile pronunciarsi sulla validità delle motivazioni passionali, sociali, razionali che l'uomo concretamente assume nella sua storicità. Si potrà dire se questa azione umana procede in armonia col senso e con la finalità dell'uomo in quanto tale, oppure se ne diverge.

Non vediamo altra via per salvarsi dalla gratuità degli atti.

Cioè, negata la possibilità di conoscere la struttura profonda e il fine dell'uomo, ogni atto necessariamente si equivale, una motivazione vale l'altra e la libertà viene per ciò stesso a ricadere e a identificarsi con la spontaneità capricciosa, con la libertà « iniziale »: viene tolta alla radice la possibilità di distinguere libertà psicologica e libertà morale umana.

Su questo punto ci si permetta di insistere.

4. Portata educativa della libertà, intesa come iniziativa creatrice.

Negato un quadro di valori assoluti ed affermata (acriticamente) l'impossibilità di assurgere al senso obiettivo dell'uomo e del mondo,

cade per ciò stesso la possibilità (filosoficamente giustificabile) di assegnare alla libertà un carattere positivo o negativo: rimane unicamente la libertà iniziale, psicologica, vuota, astratta, privata altresì della sua intrinseca finalizzazione al bene e quindi ridotta a pura perplessità e indifferenza di fronte ai valori.

Conseguentemente vien meno (e questo ha un'enorme rilevanza dal punto di vista educativo) il criterio razionale per svolgere ed attuare la libertà, che è data all'uomo germinalmente: cade infatti, insieme al quadro assoluto dei valori, ogni criterio oggettivo superiore al relativismo storicistico, con cui discriminare il bene ed il male morale.

Poichè a questo punto vien naturalmente fatto di pensare a nostre catastrofiche esagerazioni, converrà non dimenticare coloro che, movendo da promesse analoghe a quelle antidogmatiche, hanno avuto il merito di portare a fondo senza reticenze il principio della volontà come autonomia creatrice. È nota, ad esempio, la posizione di F. Nietzsche: ogni ideale storico è violentemente rigettato così come ogni apprezzamento sul bene e sul male in sè: è la volontà che assegna i valori alle cose e quindi crea il bene ed il male, le mète dell'umanità e il significato dell'essere. [8]

In questa stessa linea troviamo Sartre, per il quale non esistono valori assoluti, essenziali cui ci si possa rapportare come a norme o tipi di azione, ma esistono solo valori creati dalla libertà. L'azione veramente morale è quella che si progetta radicalmente. L'uomo che accetta questa sua libertà è l'uomo morale: l'uomo a cui si può dire: Tu non sei nient'altro che la tua vita. Questa vita morale, secondo Sartre, nasce dalla rivelazione privilegiata della *nausea,* cioè dalla presa di coscienza sentimentale del disvalore di ogni essere e dell'assurdità di ogni valore oggettivo. Questa nausea, condotta a fondo, libera: dalla *viscosità* (cioè da quel tipo decadente di libertà che aderisce, suicidandosi, a valori oggettivi o ad essenze presupposte); dalla *mala fede* (che cerca attenuanti per negare la propria libertà

---

[8] Cfr. « Così parlò Zaratustra »: « In verità che gli uomini definiscono a se stessi il loro bene e il loro male. In verità che essi non lo presero, non lo trovarono nè cadde loro giù come una voce dal cielo. Fu l'uomo che pel primo assegnò un valore alle cose, avendo per mira la propria conservazione; egli pel primo creò un senso alle cose, un senso umano. Perciò si chiama "uomo" cioè quello che valuta. Valutare è creare; uditelo, o creatori!... Solo attraverso la valutazione esiste il valore; senza valutazione il nocciolo della vita sarebbe vuoto... Sempre i fervidi e i creatori creano il bene ed il male » (trad. B. Allason, U.T.E.T. 1934, p. 91-92).

e totale responsabilità); dalla *serietà* o spirito di gravità, perchè tutto è gratuito e ogni scelta, purchè sia radicale, è sempre creatrice di valori. Nessun valore è nelle cose e tutte le attività sono equivalenti: « È la stessa cosa, in fondo, ubriacarsi in solitudine o condurre i popoli. Se una di queste attività è superiore all'altra, ciò non è a causa del suo scopo reale, ma a causa della coscienza che possiede del suo scopo ideale; e in tal caso il quietismo dell'ubriaco solitario vale di più della vana agitazione del conduttore dei popoli ».

L'equivalenza di tutte le umane attività, oltre che dal risultato finale che è negativo per tutte, risulta soprattutto dal fatto che emergono da una scelta assolutamente libera, e cioè priva di qualsiasi norma. Ogni valore nasce solo dalla scelta e vale nei limiti del progetto concreto: la scelta è responsabile del mondo, del suo modo di essere concreto; quindi non ci sono situazioni umane estranee all'uomo che sceglie il mondo. In questa possibilità di scelta radicale sta, secondo Sartre, la grandezza dell'uomo. [9]

Queste estreme posizioni hanno, dicevamo, il pregio di tirare fino alle ultime conseguenze i principi relativistici, e cioè fino all'asserzione netta ed esplicita che, soppresso Dio e le essenze, *i valori devono essere inventati.*

Ora, a parte tutti i rilievi gnoseologici e metafisici, sembra che una critica pertinente, sul piano pedagogico, sia proprio quella accennata: questa esaltazione del volere umano, attentamente esaminata, si rivela una larvata negazione della libertà razionale, cioè della libertà umana. Non soltanto perchè ci troviamo di fronte ad una assurda pretesa romantica (fatalmente destinata allo scacco) di trasporre l'infinito nella finitezza umana, ma soprattutto perchè, tolta la riferenza ai valori assoluti, immediatamente viene spenta la libertà razionale e rimane solo la spontaneità. In tanto ha senso la scelta umana in quanto è riferibile ad una norma assoluta, in base alla quale l'uomo può edificare se stesso e trasformare la libertà psicologica in libertà morale spirituale. Senza questa norma, tutto ciò che è nell'uomo (animalità, razionalità, spinte egoistiche od altruistiche ecc.) e tutto ciò che è nella storia, per ciò stesso che è, ha valore e l'uomo non può superare razionalmente le spinte istintive, passionali, i determinismi storici. Per emergerne razionalmente è indispensabile infatti operare una gerarchizzazione, una discriminazione. Ma appunto

---

[9] Oltre l'opera fondamentale di Sartre « L'être et le néant », si veda il breve scritto apologetico: *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, 1951.

questa è impossibile, quando si dichiari defunto il mondo delle essenze e ci si appelli unicamente all'esistente, allo storico. Nel regno della « fatticità », come direbbe Sartre, tutto è valevole e tutto è sprovvisto di senso: le due asserzioni hanno eguale diritto di essere pronunciate.

Si vede quindi come in questa posizione riesca difficilmente concepibile una rottura della libertà iniziale ed una marcia verso la libertà finale, umana, pregnante. Riesce del pari inconcepibile una qualunque educazione, supponendo che si voglia mantenere a questo termine un suo contenuto: educare — attivamente o meno — ha significato solo se c'è una mèta ed una vocazione rispondente all'essere umano come tale, cui la volontà, nell'originalità e nell'ineffabilità storica del singolo, debba consapevolmente adeguarsi. [10]

Nonostante le apparenze, ci troviamo di fronte ad un umanesimo estremamente anticomunistico e antieducativo e ad una pseudocelebrazione della libertà.

3. La libertà autonoma e l'istintività arazionale.

I fautori del nuovo umanesimo hanno previsto questo genere di accuse e tentano di parare il colpo. Ad esempio, Coen così difende l'attivismo laico dall'accusa di vitalismo istintivo: « L'attivismo (laico, il critico attivismo) proprio esso, non può essere cieco, istintivo,

---

[10] P. Agostino Gemelli, all'inaugurazione accademica dell'Ap. Istituto del Sacro Cuore, così si esprimeva: « La rinuncia alla propria volontà è un atto di libertà, cioè una libera scelta nella gerarchia dei valori, e togliere i valori è rendere inutile la libertà. Rimane l'istinto. Voi (si rivolge a Suore) avete piegato la vostra autonomia a quei fini che avete riconosciuti come sommi Valori, anzi avendo riconosciuto il supremo valore della vita che è la volontà di Dio, avete conformato la vostra volontà alla Sua... E così avete potenziato soprannaturalmente la vostra personalità » (da « L'Italia » di Milano del 4 dicembre 1953). In altre parole, l'atto della scelta, essendo un potere essenziale della persona, partecipa della natura di questa: ma la persona è fatta per completarsi comunicando con l'Assoluto: il libero arbitrio è dunque propriamente il potere che possiede la persona di completarsi comunicando con l'Assoluto. È quindi essenzialmente un potere *orientato*. « Innanzitutto è orientato totalmente verso Dio; sua missione è accogliere quel movimento felice che lo spinge dall'interno, ratificando quella dipendenza e quella chiamata che lo costituiscono. La libertà è fatta per servire: è il potere che noi abbiamo di attuarci obbedendo alla nostra legge interiore, o meglio alla nostra chiamata costitutiva; e poichè il fine della persona umana è l'unione con Dio, l'opera propria della libertà è compiere questa unione con un atto che è insieme obbedienza e dono » (E. MOUNIER, *Senso cristiano dell'uomo*, trad. it. Morcelliana, 1948, p. 179).

non può essere una glorificazione dell'azione irriflessa. Vuole anzi, pieno possesso delle forze proprie a ciascuno, il che significa un loro uso cosciente... Il criterio dell'educazione educativa rimane: non è né l'istinto, né la pura vitalità, ma quello che è la caratteristica degli esseri coscienti ». [11]

Riporre il criterio nella coscienza non risolve la difficoltà, se per coscienza s'intende, come sembra, la coscienza psicologica: ogni attività in questo senso sarebbe superiore alla spontaneità vitale istintiva, e quindi giustificata moralmente e pedagogicamente, per il semplice fatto di essere cosciente e orientata a qualche fine determinato. La coscienza, per essere criterio che salvi dalla spontaneità istintiva subumana, deve essere nutrita di valori: deve cioè divenire coscienza morale, giudicatrice, sceveratrice di ciò che è o meno armonizzabile col fine dell'uomo in quanto uomo e con la situazione e vocazione personale storica di ciascuno.

L'appello alla coerenza con se stessi, alla fedeltà alla propria vocazione umana e storica, al « Sii te stesso » (caro a Codignola), [12] ha un significato solo per chi ammetta la possibilità di individuare criticamente questo « se stesso » e questa vocazione umana essenziale ed esistenziale, metastorica e storica. Altrimenti ancora una volta rimane solo il capriccio romantico, l'adesione a qualunque movente, la perfetta gratuità d'ogni atto.

Conclusione.

Il nostro apprezzamento filosofico dell'idea di libertà, sottesa al nuovo umanesimo, così come ci è parsa di poterla intendere, è dunque senz'altro negativo. Siamo egualmente negativi sulle sue intrinseche oggettive possibilità umanistiche ed educative.

Siamo perfettamente consapevoli come tutti, sul piano etico e pedagogico, parlino di umanesimo. Anche Sartre rivendica l'umane-

---

[11] Cfr. « L'eco della scuola nuova », *l. c.*

[12] Cfr. *o. c.*, p. 6. La proclamazione del « Sii te stesso », secondo Codignola, non coincide affatto col supposto elementare imperativo della nostra natura animale, autoaffermazione contro tutto e contro tutti. Essere uomini significa liberarsi dall'io immediato attraverso l'ascesi e l'autocritica: importa inoltre un progressivo dilatamento della persona, per cui l'intero mondo, prima estraneo anzi nemico, viene ad essere inteso come un aspetto della nostra concreta umanità. Ciò che si rigetta è ogni preteso disciplinamento dall'esterno in nome di una legge che ci è estranea, perchè questo conduce alla povertà e all'inaridimento delle fonti della vita (cfr. p. 8-9).

simo dell'esistenzialismo di sinistra, così come altri parla di umanesimo marxista. Siamo egualmente convinti che le conclusioni proclamate umanistiche (siano esse l'angoscia, la volontà dionisiaca, l'antidogmaticità...) non possono essere criticate in se stesse, limitandosi a dichiararle ottimistiche, educative o antieducative. Il punto veramente essenziale è esaminare se realmente rispondono « a quello che l'uomo è ». L'umanesimo vero non deve a priori pronunciarsi per l'ottimismo o per il pessimismo: può essere l'uno o l'altro a seconda che la realtà dell'uomo, integralmente e spregiudicatamente considerata, impone.

Ora il concetto di libertà che abbiamo esaminato, riducendosi a spontaneità, non ci pare risponda alla realtà oggettiva dell'uomo, ma sembra nascere piuttosto da un mancato approfondimento delle possibilità intellettive e volitive umane, e quindi riveli un ingiustificato e acritico pessimismo (contrariamente a tutte le apparenze) sul valore della ragione come penetratrice dell'essere e del mondo dei valori.

Quanto poi al valore educativo, anche qui la nostra conclusione è assai chiara: educare, prescindendo per ora da tutto il problema tecnico e metodologico, ha un senso solo qualora l'uomo abbia la possibilità e giustifichi la doverosità di elevarsi dal piano del dato a quello del valore, di trasformare la libertà iniziale in libertà compiuta e svolta nella direzione imposta dalle esigenze assolute del suo essere umano e della sua teleologia.

Un'educazione che non riesca a giustificare criticamente la libertà e resti per la rinuncia ai valori, catturata dalla storicità, non può essere né liberatrice né educatrice. Si rivela così la profondità della parola che l'Inquisitore da cui abbiamo preso le mosse ricorda e rimprovera al Cristo silenzioso: « La verità vi farà liberi ». Solo il valore ideale assoluto, criticamente giustificato, libera, cioè dà pregnanza e contenuto umano alla libertà psicologica altrimenti vuota e destinata a cadere nella spontaneità istintiva.

Se in questa prospettiva oggettiva ed essenzialista che difendiamo abbia ancor senso parlare di attivismo, di tecniche nuove, di storicità, di iniziativa ecc., sarà un discorso da iniziare o continuare quanto prima. Per ora ci pare sufficiente concludere che il biglietto valido per salire sul famoso « omnibus » dell'attivismo non è certamente il concetto di libertà proprio di quello che si dice nuovo umanesimo. Che anzi un tale biglietto, risultando essenzialmente antieducativo, segna punti ancor più negativi della semplice clandestinità che ci veniva rimproverata.

GIUSEPPE MATTAI

EDUCAZIONE COMPLETA E PSICOLOGIA DINAMICA

di J. Nuttin

dell'Università di Lovanio (Belgio) [1]

Certi Autori credono di poter asseverare, a nome soprattutto della psicologia sperimentale, *che l'autentico attivismo deve essere « laicista » perchè solo così non si coarta lo spontaneo (e quindi, secondo loro, armonico e genuino) sviluppo del fanciullo, il che invece sarebbe inevitabile quando gli si imponesse una norma morale eterenoma e dogmatica. A controprova di questa tesi si parla di conflitti psicologici derivanti dal voler contrastare con ideali oggettivi e assoluti lo sviluppo delle tendenze profonde e quindi autenticamente umane. Questi conflitti sarebbero, invece, evitati da una concezione laicista e relativistica dei valori.*

L'A., che è una competenza riconosciuta nel campo della psicologia dinamica, si pone sul piano strettamente psicologico e cita dati e testimonianze di origine non sospetta che mostrano l'infondatezza delle pretese laiciste:

1) *non è scientifico concepire l'uomo come un organismo psicologico perfettamente armonico, che si sviluppa da sè.*

L'esperienza di grandi psicanalisti e studiosi di psicologia dinamica dice che l'origine dei conflitti non è data dall'uso di una norma morale ma dalla sua mancanza che impedisce all'uomo l'armonizzazione delle contrastanti sue forze psichiche;

2) *è inesatto, ed in particolare contrario alle risultanze della psicanalisi, sulla quale gli avversari pretendono di appoggiarsi, dire che i bisogni veramente umani sono quelli biologici, mentre gli altri sarebbero delle superstrutture;*

3) *le esigenze della morale cattolica non possono essere dette estrinseche e coartatrici del vero uomo, ma si deve, al contrario, riconoscerle, anche dal punto di vista puramente psicologico, come le più efficaci a promuovere lo sviluppo armonico ed integrale.*

Dalle conclusioni di ordine strettamente scientifico che l'A. ci presenta emerge chiaramente che la vera scienza psicologica, quando non venga mutilata dai pregiudizi o da altro, nulla ha da opporre alla filosofia e alla Fede, ma offre una visione dell'uomo atta ad armonizzarsi con quella data da esse.

1. Psicologia ed educazione.

Tutti gli educatori sono d'accordo nel dire che un buon sistema di educazione presuppone una psicologia adeguata dell'uomo e specialmente del fanciullo. In questa psicologia la conoscenza dei biso-

[1] Mentre ringraziamo l'illustre Professore belga di questo prezioso segno di collaborazione, ci permettiamo di segnalare ai nostri lettori la traduzione italiana della sua opera principale, *Psicanalisi e personalità*, (edita recentemente da Ed. Paoline, Alba), in cui l'A. sviluppa le basi scientifiche degli spunti qui accennati (*N.d.R.*).

gni, degli interessi, delle tendenze e delle aspirazioni umane è di primissima importanza per la pedagogia. Questi aspetti dinamici e affettivi della psiche costituiscono, di fatto, l'elemento motore di ogni sviluppo umano e quindi di ogni educazione.

Tuttavia, si costata che gli stessi educatori che desiderano fondare il loro sistema di educazione su basi psicologiche solide, commettono gli errori più funesti, perchè le loro conoscenze di psicologia dinamica, cioè degli interessi e dei bisogni umani, sono frammentarie e falsate da preconcetti ideologici. Non essendo essi specialisti in psicologia, interpretano spesso assai male i dati e le ipotesi che trovano nella scienza contemporanea dell'uomo; non ritengono che certe idee frammentarie, le quali confermano, essi pensano, i loro pregiudizi e le loro concezioni più generali.

Ciò che abbiamo detto è vero per educatori di tendenze e di scuole assai differenti. Questa deformazione della realtà psicologica completa dell'uomo si ritrova, infatti, sia in certi educatori di tendenza « tradizionale » che in molti promotori della scuola attiva. Ciascuno dal suo punto di vista è incline a dimenticare or questo or quell'aspetto dell'uomo.

Per questo motivo il nuovo sforzo pedagogico, di cui questa *Rivista* vuol essere espressione, dovrà tra gli altri scopi prefiggersi quello di aiutare a conoscere l'uomo nella sua realtà psicologica *completa.*

2. I bisogni e gl'interessi umani.

In questo articolo vogliamo dire qualche parola sulle tendenze e i bisogni profondi dell'uomo nel loro rapporto con l'educazione. Questi bisogni hanno un'importanza predominante nella vita e nella condotta umana, perchè costituiscono la base degli interessi, delle attitudini conoscitive e affettive che si sviluppano nel corso delle circostanze concrete della vita. La psicologia dinamica contemporanea ha studiato in modo particolare questi bisogni profondi. Il fatto fondamentale che scaturisce da questi studi è che le tendenze umane non vanno *in una sola direzione* e non perseguono *un solo* scopo. L'uomo ha bisogno di dare o di trovare un senso alla vita e al lavoro, così come sente la tendenza a soddisfare gli istinti biologici. Il dinamismo psichico è quindi assai complesso. Una prima cosa che bi-

sogna evitare è di voler ridurre a una sola forza questi bisogni molteplici che caratterizzano la vita umana.

Certi pedagogisti credono di conformarsi alle idee della psicologia contemporanea accentuando unicamente i bisogni biologici e « naturali » nell'uomo. Nulla di più inesatto. Anche coloro che vorrebbero appellarsi alla psicanalisi per giustificare questi atteggiamenti, sbagliano, perchè Freud non dice che il fanciullo può svilupparsi e divenire un uomo formato soltanto soddisfacendo ai propri bisogni « naturali ». Al contrario, soltanto quando gli impulsi istintivi sono trasformati, secondo Freud, in aspirazioni superiori, sotto l'influenza dell'ambiente, il fanciullo potrà partecipare più tardi alla cultura specificamente umana. Questa trasformazione non potrà avvenire che attraverso la funzione dell'« ideale ».

A questo processo di formazione dell'ideale e di « culturalizzazione » dell'uomo dovrà contribuire in larga misura l'educazione familiare e scolastica. Pur sostenendo che, in casi anormali, questo processo potrebbe provocare delle nevrosi, Freud, tuttavia, non dice affatto che si debba lasciar libero corso agli istinti e agl'interessi biologici. L'educazione d'un *Io* realista e d'un ideale sano ed equilibrato è precisamente la cosa essenziale nell'educazione del fanciullo.

Noi non vogliamo difendere qui le idee di Freud. Siamo, anzi, convinti che in certi punti sono per lo meno inesatte. Vogliamo soltanto sottolineare che gli autori che credono che la psicanalisi sostenga semplicemente lo sviluppo e la soddisfazione delle tendenze, dei bisogni e degli interessi biologici e « spontanei », conoscono assai male la psicologia dinamica. Essi dimenticano che Freud poteva dire di considerare il complesso morale dell'uomo come un qualche cosa di « naturale » e che, posti i nostri istinti, per la conservazione della natura specificamente umana, la morale è tanto necessaria quanto la tecnica. Essi dimenticano ancora la distinzione che convien fare tra il trattamento d'un caso patologico e il metodo di educazione normale. La larghezza e il « lasciar correre », che possono essere curativi per un malato, sono ordinariamente assai nocivi per lo sviluppo dell'uomo normale.

Tuttavia non bisogna che noi ci arrestiamo, su questo punto, a Freud.

La psicologia dinamica ha fatto da allora grandi progressi; ha scoperto precisamente l'importanza capitale dei bisogni superiori o specificamente umani. Questi bisogni superiori possono essere frustrati e «rimossi » quanto i bisogni biologici, e le conseguenze sono ugual-

mente funeste. Dopo una lunga carriera come psicoterapeuta, Jung potè dire che gran parte dei disturbi psichici negli adulti deriva precisamente dal fatto che questi bisogni superiori non sono soddisfatti: che l'uomo non trova, per esempio, un senso alla vita; che si sente gettato nell'esistenza senza appoggio e senza fondamento spirituale.

L'importanza di questi bisogni di natura spirituale è stata messa in evidenza da un gran numero di psicologi negli ultimi tempi, tanto in America che in Europa. Uno dei più grandi psicanalisti americani, Erich Fromm, ha dimostrato recentemente che l'uomo senza fede, senza affetto e senza verità non si sente a suo agio nell'esistenza e diventa ansioso. Fromm dichiara che lo squilibrio mentale è sovente il risultato del fatto che l'uomo non riesce a sviluppare le proprie responsabilità morali e spirituali.

Anche Henry Murray dell'Harvard University scrive, in un recente articolo sulla rivista « Dialectica », che si è troppo trascurata, negli ultimi tempi, l'importanza dei bisogni spirituali dell'uomo (« mental needs »). Lo spirito non è solamente al servizio del corpo per trovare i mezzi per soddisfare i bisogni biologici, ma anch'esso ha i propri bisogni ed interessi. Murray sottolinea il fatto che anche l'uomo primitivo ha usato la propria intelligenza e il proprio spirito, più che per metterli a servizio dei bisogni fisici, per creare, tra l'altro, tutto un mondo di spiriti, di credenze religiose, ecc... Ciò dimostra, dal punto di vista puramente psicologico, che esistono nell'uomo delle preoccupazioni profondissime, pur esse « naturali », in questi domini dello spirituale. V. Frankl di Vienna, nel suo libro « Der Umbewusste Gott », ha provato l'esistenza del medesimo bisogno umano dello spirituale e la possibilità di danneggiare l'equilibrio psichico dell'uomo trascurandone lo sviluppo armonico.

In un libro che ha ottenuto una risonanza straordinaria da milioni di lettori in America, Liebman pone come tesi centrale che l'uomo non può sorpassare la propria angoscia esistenziale se non avendo fede nel *significato* della vita. Ciò che può ristabilire l'equilibrio turbato, dice l'autore, è questa confidenza che Dio non ci abbandonerà, ma che Egli dà a ciascuno di noi un posto nel piano dell'Universo. Anche qui, il fatto che parole di questo genere riscuotano un'eco così larga nell'anima di milioni di lettori permette di dire che lo psicologo deformerebbe la realtà umana se non tenesse conto, nell'uomo primitivo come nell'uomo « culturale », e quindi nell'uomo in quanto tale, di questi bisogni profondi che sono tanto reali quanto i bisogni biologici. Si comprende come preparerebbe male alla vita reale

e ai suoi grandi problemi il fanciullo, colui che ne educasse soltanto gli interessi e i bisogni biologici e abbandonasse lo sviluppo dei bisogni superiori ai casi della vita.

3. Applicazione all'educazione.

L'educatore che vuole tenere conto della realtà umana completa non può, dunque, per il capriccio di concezioni o di pregiudizi filosofici artificiali, passar sopra a questo aspetto delle tendenze e degli interessi umani. L'educazione deve favorire l'espansione di tutte le aspirazioni positive e costruttive. Ciò è specialmente importante per le aspirazioni spirituali, perchè esse nei fanciulli non esistono se non in una forma embrionale. È una legge di natura che le potenzialità superiori sono più lente a maturare e a svilupparsi che non le attività elementari. Così, esse si manifestano con minor chiarezza nei fanciulli ed è più facile trascurarle. Tuttavia, che esse esistano sotto forma di *potenzialità reali* è provato dal fatto che nell'età adulta si manifestano con tanta forza nell'uomo lungo il corso di tutta la sua evoluzione culturale. Il trascurarle sistematicamente nell'educazione può condurre a frustrazioni e a « rimozioni » dannose per lo sviluppo armonico ed umano.

È vero che questi bisogni spirituali possono essere soddisfatti in maniere assai differenti. Negli uni una filosofia atea soddisfa il bisogno di dare un senso alla vita, mentre negli altri la religione risponde a questo bisogno. Considerando noi, qui, il problema dal punto di vista puramente psicologico, non è necessario esaminare *il valore reale* di queste differenti maniere di soddisfare il bisogno intellettuale. Quest'ultimo problema va risolto sul piano filosofico.

Una vera educazione dell'uomo non potrà, quindi, mai accontentarsi di soddisfare i bisogni e gl'interessi quali esistono sotto una forma attuale e pronunciata nel fanciullo. Essa dovrà stimolare il risveglio delle forme latenti dei bisogni superiori. Divenire uomo, praticamente, è in gran parte provare e coltivare in sè queste aspirazioni umane superiori che sono alla base dello sviluppo spirituale dell'umanità. È, dunque, un atteggiamento antipedagogico e antipsicologico quello di credere che l'educazione non debba fare appello che alle sfere d'interessi attuali e « naturali » (nel senso biologico) del fanciullo. L'essenziale è di partire dagli interessi del fanciullo quali si

rivelano a un dato momento per svegliare, stimolare e coltivare l'interesse meno immediato per i valori morali e intellettuali.

È evidente che ciascun sistema pedagogico si studierà di sviluppare nel fanciullo le tendenze e gli interessi spirituali nella direzione che corrisponde a una certa concezione dell'uomo. Come dicevamo più sopra, i bisogni spirituali possono di fatto venir soddisfatti nel quadro di concezioni filosofiche differentissime. Ma è naturale che i bisogni profondi saranno, in linea di principio, meglio soddisfatti nel quadro di una concezione che corrisponde alla *realtà oggettiva* della natura umana e al suo posto reale nell'universo.

Si può dire che la concezione cristiana dell'uomo risponde a queste esigenze? O si deve forse dire che questa concezione cristiana è una ideologia estranea alla psicologia umana e che tende a suscitare interessi artificiosi? Il Cristianesimo appoggia forse una concezione dell'uomo che non è suscettibile di conformarsi alla realtà della natura umana? Cerca forse essa di distogliere il fanciullo o l'uomo da ciò che è realmente? Gli impone forse un ideale estraneo alla sua natura profonda?

Questo è un problema che sorpassa, sotto certi aspetti, il quadro della psicologia. Ma una cosa è certa, ed è che la dottrina cristiana dell'uomo, il suo ideale morale e pedagogico, rivela una preoccupazione esplicita e assai accentuata di conformarsi in tutto alla vera *natura* dell'uomo. I trattati di morale cristiana, per esempio, prendono ad ogni istante la natura come base delle regole di condotta. E per ciò che riguarda il dominio della grazia, il cristianesimo è preoccupato di mostrare come questo dominio soprannaturale *presupponga* quello della *natura* e costituisca uno sviluppo ulteriore *nella linea delle aspirazioni più profonde della natura medesima.*

D'altra parte, il fatto che questa concezione cristiana dell'uomo trovi un'eco in tanti milioni di spiriti umani, attraverso i secoli e in tutte le culture, costituisce la prova migliore che lo sforzo del cristianesimo di appoggiarsi alla vera profonda natura dell'uomo non è un desiderio vano, ma una realtà. Di qui il ridicolo di certe persone che, in nome d'una concezione della vita che si presenta come ben misera cosa a confronto della grande realtà umana rappresentata nel Cristianesimo, rimproverano alla nostra concezione cristiana della vita che essa è estranea ai veri bisogni della natura umana.

Di più, bisogna tener presente ancora un fatto essenziale. Come abbiamo già detto, il dinamismo umano, cioè le tendenze, i bisogni, gl'interessi e le aspirazioni dell'uomo, non vanno in una sola

direzione. L'uomo, che obbedisce senza riserva agli impulsi biologici del momento, dovrà soffocare in sè certe aspirazioni spirituali. A pari, colui che desidera divenire « uomo » nel senso pieno della parola, dovrà rinunciare a certi impulsi « naturali », e dovrà stimolare in sè delle aspirazioni che, spesso, si fanno valere a fatica. È una legge fondamentale della vita, che la pianta, di cui si lasciano crescere i rami in tutte le direzioni senza controllo, si sviluppa in vie meno feconde che non un albero ben potato. È un'illusione psicologica delle più funeste per l'educazione il credere che il dinamismo umano sia un sistema ben equilibrato in sè e per sè, che basti lasciar sviluppare spontaneamente. L'uomo che vuol vivere la vita umana in tutta la sua ricchezza conosce necessariamente conflitti interni, sacrifici e rinunce.

Noi non ci poniamo qui dal punto di vista morale, ma da una visione puramente psicologica. Non parliamo di tendenze o di aspirazioni « cattive ». Ma la psicologia come tale costata che una *legge interna* del dinamismo umano — e non soltanto una legge esterna imposta dall'alto — obbliga l'uomo a stabilire, nella sua condotta, una scelta di valori per poter « scegliere » nei momenti di conflitto e per potersi dirigere nelle vie di fecondo sviluppo. Altrimenti egli finisce necessariamente col dissipare le sue forze psichiche in direzioni non coordinate.

Ecco le lezioni che una sana psicologia dinamica può dare per una educazione *completa* dell'uomo. Noi abbiamo parlato soprattutto dei bisogni e degli interessi superiori che bisogna coltivare ed educare nel fanciullo. Tuttavia, ciò non ci deve far dimenticare che una sana pedagogia non può in alcun modo trascurare i bisogni biologici. Essa non avrà, di fronte a questi bisogni, un atteggiamento puramente negativo. Questi bisogni, di fatto, hanno un posto e una funzione da compiere nella personalità umana, e quindi anche nell'educazione. Soltanto colui che accetta *tutto* l'uomo può essere un buon educatore.

J. Nuttin

L'ESERCIZIO DELLA LIBERTÀ NEGLI ALUNNI DEGLI INTERNATI

di G. Dalla Nora

È innegabilmente un problema educativo importante per l'individuo e per la società: per l'individuo, perchè è risaputo che non si dà efficace formazione senza un *conveniente* esercizio di libertà; per la società, perchè oggi gli internati sono numerosi e sfornano annualmente diecine di centinaia di alunni nella sola Italia: la società manifesta delle attese al riguardo, — che non si traducono in pretese, perchè essa non è in strette relazioni di giustizia con le case di educazione, — e si domanda come vengano a trovarsi i nuovi soggetti nel suo ambiente, destinato a diventare per essi il vero e definitivo. Si trovano in equilibrio o in disarmonia? Sono rimorchiati o trascinatori, parassiti o donatori? Si comprende bene come essa esprima l'interesse, e se ne riprometta un arricchimento.

Sul piano giuridico, due società avanzano esigenze in corresponsione a prestazioni: sono lo Stato e la Chiesa. Lo Stato le giustifica in base e nella misura degli aiuti che concede. La Chiesa le fonda su dati più remoti, di fatto e di diritto insieme. Di fatto molte, se non la gran parte, delle « istituzioni » che detengono l'internato sono « religiose », e in quanto tali ricevettero un'investitura dalla Chiesa attraverso l'approvazione ufficiale della loro organizzazione, e inoltre continuano a riceverne la sollecita vigilanza. Perciò esse sono responsabili dei risultati di fronte alla Chiesa. E che richiede la Chiesa? Che si forgino dei cristiani integrali, cioè uomini di carattere, veritieri, coraggiosi e benefici.

Infine indirettamente il problema interessa anche società minori, le « istituzioni » nominate. Direttamente esso concerne responsabilità individuali, e cioè responsabilità più di attuazione e di esercizio che di pensiero: in questi limiti esso propone un'analisi non solo possibile ma anche utile, nè solo prudente ma anche gradita,

perchè parte dalla costatazione che il singolo anela naturalmente al perfezionamento della sua arte e della sua scienza ed al successo migliore. Per questa via, attraverso gli individui, arriva talvolta a riflettersi sulle « istituzioni ». Ma, ripetiamo, non le abborda di proposito, perchè non è suo compito nè sua competenza: ciò infatti importerebbe un giudizio su responsabilità collettive, cioè su responsabilità più di pensiero e direttiva che d'attuazione ed esercizio. Giudizio assai complesso: perciò non se lo avoca. Del resto, se lo tentasse, compirebbe azione non solo indebita, ma anche imprudente e inutile.

D'altronde non si tratta tanto di sistemi quanto di persone. Chi educa non è il sistema, ma la persona. Ogni sistema che si propone la verità per norma ed oggetto è buono; ogni sistema buono è efficace se applicato con intelligenza. Il sistema è tradotto in pratica dalla persona; per quanto ottimo teoricamente, resta impoverito praticamente qualora venga applicato secondo la lettera e non secondo lo spirito: allora esso opprime, deforma, uccide. No, non esso opprimerebbe e deformerebbe e ucciderebbe, ma la persona dell'educatore a suo nome e col suo pretesto. La persona, dunque, dell'educatore è il condizionante prossimo più importante dell'educazione; ed è essa soprattutto che noi dobbiamo tener presente, insieme con le componenti ambientali e le istanze sociali, nella soluzione del problema.

1. Istanze.

Appartengono a due categorie distinte. Le une sono esteriori, le altre interiori; le prime storico-sociali, le seconde logiche; entrambe appellano a coerenza, fra risultati e metodo le prime, fra metodo e scopo le seconde.

Nel settore tecnico facciamo gran conto dell'esperienza ed alla sua scuola realizziamo il progressivo dominio del mondo, e lo costringiamo ad offrire le sue risorse a nostro servizio. Ci riusciamo perchè ci adeguiamo alla realtà. Non ci riusciremmo se ci intestassimo a non voler osservare la realtà. Il collaudo del primo aereo a reazione qualche anno fa fu conchiuso da un disastro: l'apparecchio, raggiunta la velocità di circa 1200 Km, subì violente oscillazioni e si frantumò in aria. Esclusi sabotaggio ed anomalie tecniche, ci si domandò la ragione dell'insuccesso. Si ritentò una prudente ed attenta prova con altri: all'avvicinarsi dei 1200 Km/h si avvertono le stesse paurose vibrazioni: per prevenire catastrofi si ridiscende. E si studia e si esamina. L'apparecchiatura motrice è valida; la fu-

soliera invece presenta fratture. La fusoliera dunque non resiste alla nuova velocità: la si corregge nella forma e nel materiale e così varca il muro del suono. Ora un collaudo del genere non lascia perplessi: progettisti, ingegneri, operai vi assistono soddisfatti e fiduciosi, e ammirano i nuovi aerei divorar lo spazio con crescente velocità.

Si costata tristemente un elevato insuccesso educativo: giovani che soggiornano anche lunghi anni tra le mura di un istituto al primo volo spezzano l'ala e precipitano. Sono incoerenti, senza vigore, senza solidità, senza amore, senza felicità: sono fuscelli. Non si sognavano così, crediamo. Si volevano resistenti al volo, dominatori. È logico cercarne le cause e provvedere di conseguenza.

« La causa è l'ambiente di vita », si dirà. Indubbiamente, esso non è quello di un secolo fa: è ambiente di velocità ultrasonica, ormai. Ma è saggio persistere nella costruzione di aerei con fusoliera di alluminio o di stagnola, quando la gara nella vita è impegnata fra robusti e veloci aerei a reazione? L'errore, pertanto, va piuttosto ascritto agli ingegneri della fabbrica « umana », ad un loro persistente inadeguamento alla realtà, che all'ambiente.

Il collaudatore meccanico sa per esperienza interpretare il triste destino che attende il motore che stride qualora non venga corretto a tempo. L'educatore esperto arriva a conclusioni analoghe quando costata un giovane che urge nell'evasione: esso è motore che stride. Se è saggio e buono, si darà attorno perchè il giovane eserciti la sua libertà nella semplicità e nella lealtà, perchè solo così sarà veramente libero, motore che canta, resiste e lavora.

L'istanza empirico-storica è specificazione di un'altra istanza, più ampia e profonda, interiore: l'istanza teleologica. Questa urge categoricamente e costantemente alla visione del fine generale dell'educazione, che è la formazione di caratteri solidi nei principi, coerenti nelle azioni, amanti della verità ed operatori del bene. La sua presenza continua, pertanto, semplifica il contegno e lo adegua efficacemente allo scopo; equilibra con sapienza autorità e libertà; diffonde l'ambiente di famiglia, che è palpitante e ordinata sintesi di disciplina e d'iniziativa.

Le grandi personalità maturano in ambienti avvolti ed intrisi di visioni di questo tipo; non crescono in ambienti meschini, dove, pur con la buona volontà e la retta intenzione, è norma e legge la considerazione miope e la mietitura del successo esterno ed immediato. Esse si nutrono di interiorità e di ideale, perchè vi intravvedono valori che non ingannano, valori che liberano sul serio. Curano l'immediato e l'esterno solo alla condizione e nella misura che sia inne-

stato con l'eterno; diversamente non dànno loro peso.

L'educazione vera è opera di strategia, non risultato di tattica. La tattica vince la battaglia, la strategia la guerra. Che importa vincere la battaglia se si perde la guerra? Val la pena sprecare autorità, tempo e beni per la occupazione di settori estranei al fronte di conquista? Non si corre il rischio di compromettere la vittoria finale per esaurimento e mancanza di forze? Quella sola tattica è intelligente, — e merita attenzione e va eseguita — che mira alla conquista di punti nevralgici, perchè non è gioco isolato, ma rientra in un piano organico e diventa elemento strategico.

2. Limiti.

Un conveniente esercizio di libertà è condizione indispensabile della formazione della personalità. Dicendo *conveniente* intendiamo sottolineare la relatività estrinseca dell'esercizio stesso: esso non misura il suo valore ed il suo beneficio dall'ampiezza esteriore; lo trae dall'interno, da una diffusa sicurezza d'animo, da una coscienza di possibilità d'iniziativa da parte del soggetto. Pertanto esso è egualmente lontano dalla licenza e dalla standardizzazione.

La *licenza* è capriccio, cioè caotica attuazione di disordinati e mutevoli impulsi organici e sentimentali. Essa è ben lontana dalla libertà, che è ordinato e spontaneo ossequio a valori superiori conosciuti, stimati ed amati. La licenza è schiavitù, egoismo, occasionalismo, atomismo. È la tomba della personalità, perchè ne pregiudica ad un tempo unità, apertura sociale, fermezza, fiducia. Tutto perchè basata su un non-valore, il capriccio. Siccome veste la divisa della libertà, càpita venga confusa con la libertà; è una confusione grave in educazione perchè non condiziona la formazione dei forti e dei liberi.

La *standardizzazione* opera primieramente sulla massa, ma mira ai singoli: essa tende a ridurli entro linee di uno schema comune imposto a e da l'ambiente. È anch'essa una deviazione della libertà, una forma di schiavitù. È il pericolo più frequente degli internati. Essa impone compiti che non hanno ragione d'essere imposti, erigendo a dignità di valori finali elementi aventi carattere di pura strumentalità. Essa crea il « tipo » ed uccide l'individuo; nel caso, condiziona il « collegiale » e depreda l'uomo.

La libertà educativa si muove tra questi due estremi, evitandoli naturalmente entrambi. Essa assume aspetti esteriori multiformi, in dipendenza soprattutto della finalità particolare dell'istituto e del-

l'età degli alunni. Tutti intendono che in un seminario si può esigere una disciplina più rigorosa che in un collegio ordinario; e parimenti che l'ordinamento di un orfanotrofio di fanciulli conviene sia più dettagliato dell'orario di un internato di liceisti. Sono cose intuibili. L'organizzazione esteriore adeguata esprime un bisogno e una statura interiore; adempie per la persona la funzione del vestito per il corpo. Non si domanda al vestito di essere molto grande: ingombrerebbe; e neppure di essere corto e stretto: farebbe male. Gli si domanda di *andar bene:* così sostiene il suo compito di protezione ed ornamento.

Questo « andar bene » traduce la nota diagnostica e costitutiva più intima e sicura dell'esercizio della libertà: essa è valida ed applicabile universalmente. In pratica regola i rapporti fra stato psicologico e intento educativo, e si sostanzia in equilibrio dinamico. Per tal fatto dovrebbe essere in continua evoluzione, come è in continua evoluzione il vivente e l'ambiente cui si applica: alla pari del vestito che si rinnova periodicamente all'individuo che cresce.

Ciò spiega, crediamo, l'inefficacia attuale di alcune forme di educazione ritenute stereotipate: si intestano a conservare il vecchio vestito tale e quale, perchè credono che condizioni l'essenza e l'esistenza dell'istituzione. Compiono un errore storico e prospettico: non si tratta di buttar a mare l'esperienza e lo spirito, che sono i veri valori formativi intramontabili, ma di adeguarne l'applicazione: non si tratta di cambiare i rapporti, ma di aggiornare le misure, in modo che il vestito « vada bene ».

In pratica la soluzione non si presenta tanto semplice: risente di numerosi elementi che la rendono complessa e laboriosa. Ne tentiamo l'analisi nelle sue principali circostanze condizionatrici: con ciò ci addentriamo nel punto più vivo della questione.

3. Condizioni.

Come accennavamo, sono numerose ed interferiscono reciprocamente con ampiezza ed intensità varie. Si possono raccogliere, per comodità analitica, attorno a tre sorgenti principali: l'educatore, l'allievo e l'ambiente. Le prime due costituiscono i poli metodologici primari dell'educazione, intesa come rapporto fra persone nella verità e nell'amore; la terza contrae relazioni indipendenti sia con l'educatore, in quanto ne è o ne può essere direttamente condizionata, sia con l'allievo, cui funge ad un tempo da campo di esperienza, di

esercizio e di limite della personalità. La più importante delle tre è ovviamente l'educatore.

L'educatore.

La persona dell'educatore, nella sua concretezza storica, è l'elemento formativo prossimo più efficace: l'educatore non forma solo con quel che dice, come talvolta si corre il rischio di credere: esso forma con quel che fa, con quello che pensa, con quello che è. Quindi *eleva* se è possessore e fattore della verità, o almeno suo cultore assiduo e generoso, essendo la verità — la verità in tutta la sua estensione naturale e soprannaturale — l'unica vera forza plasmatrice e liberatrice dell'uomo; diversamente deforma e opprime. Non si fa caso spesso a questo punto, perchè è sottile; perciò di fronte ad insuccessi educativi — all'incostanza dei giovani nella virtù e nel bene — ci si affanna a ricercare cause e a proporre rimedi in circostanze e innovazioni contingenti, di superficie. Fatica gettata: nessun mezzo positivo, preventivo o dispositivo vale a supplire la forza energica e durevole della verità: è solo essa che libera pienamente e plasma permanentemente: è la chiave di volta della persona.

Applichiamo pure all'educatore e all'educazione. L'educatore che anzitutto *non ami* la verità integralmente è un banditore di schiavitù, non solo morale ma anche fisica, e tanto più tristemente quanto più consapevolmente.

Il caso più frequente al riguardo è fornito dall'istruttore — non merita proprio di essere chiamato col nobilissimo nome di educatore — che mantiene un contegno volutamente agnostico, o peggio avverso, di fronte alla verità soprannaturale; egli priva gli allievi di un valore di cui sentono implicitamente sete. Egli è costretto a ricorrere alla minaccia ed alla coercizione per domarli. « O religione o bastone », concludeva un lord inglese venuto a trovare Don Bosco a Torino.

Inconsapevole ma non per questo meno efficace limitatore di libertà di spirito è l'educatore che nell'opera di *diffusione* della verità non ne gerarchizza gli aspetti e i valori. Il meno che operi al riguardo è l'angustia. Angustia significa etimologicamente strettezza. Psicologicamente denota uno speciale stato di limitatezza di coscienza da mancanza di visuale ampia. L'idea è tradotta bene da una figura di primo piano in fotografia: essa copre o sfoca le altre, perchè riduce l'angolo di visuale. Una costante presentazione in primo piano di un valore anche grande, ma secondario, produce nella co-

scienza l'effetto di sfocarle i primari direttivi finali, angustiandola a sua insaputa, sottraendole gioia e libertà. Càpita in ambienti e ad uomini che offrono un indubitabile atteggiamento generico di simpatia per la verità, ma che urgono, per es., su una virtù come la purezza, lasciando in penombra la lealtà interiore e la carità che della virtù stessa sono il motivo e il sostegno. È un errore sottile che lascia perplessi, quando è alleato con la buona fede, perchè non si sa come rimuoverlo.

Infine segnaliamo solo, chè la cosa non ha bisogno di essere esplicitata, « la vanificazione », come la chiamerebbe S. Paolo, dell'efficacia della verità, dall'*incoerenza* fra parole e vita dell'educatore, o fra i suoi insegnamenti in momenti diversi. Quanto ricompone il giovane nella libera disciplina interiore ed esteriore non è la fornitura successiva di nozioni, ma la costante ed unitaria visione ed azione della verità; non è il mucchio di mattoni ma il palazzo; non è la cultura ma la sapienza. I « compartimenti stagno » nell'ambito della verità conosciuta e vissuta gli esteriorizzano la norma di condotta, gliela fanno riporre alla mercè delle circostanze e del tornaconto e lo avviano fatalmente al libertarismo: in breve, lo rendono uno schiavo dell'occhio altrui, del superiore, del maestro, del compagno.

Quale specificazione dei « compartimenti stagno » tra la verità detta e fatta, sta la posizione della *intenzione.* Una costante protesta esteriore di verità ed un'altrettanto occulta ricerca della propria personalità da parte dell'educatore sconcertano profondamente la libertà interiore del giovane e la fiducia nella vita. Egli s'abitua a considerare le proteste di servizio ai valori sommi della verità e della bontà quali utili paraventi di inconfessabili meschini egoismi: egli casca, dal primo triste avvertimento della diffrazione, nel gorgo di un'incolmabile agitazione, e non è più libero, perchè il gorgo non concede libertà.

Oltre che come uomo comune, l'educatore condiziona l'ambiente con la mentalità propria derivante dalla sua eventuale professione religiosa, e dalla concezione e dall'esercizio del compito educativo.

La mentalità « religiosa », in se stessa, rappresenta un vantaggio per ogni missione umana: essa infatti significa distacco dalle cose e dal mondo e culto dei valori dello spirito. Pertanto essa dispone gli animi a quella aperta alterità, attraverso la quale si attua anche l'educazione. Ma reca dei pericoli, in pratica, proprio perchè è una mentalità, cioè un ordinato sistema di idee ed azioni stabilite in base ad una gerarchia di valori conosciuti, riconosciuti ed eletti. Essa non rappresenta una depauperazione personale del religioso,

perchè non sottrae alle azioni ed agli istanti il crisma della libertà, — che solo è capace di renderli significativamente umani e meritori, — ma lo fa loro rifluire attraverso la definitiva donazione iniziale. Perciò essa rappresenta un particolar modo di concepire ed interpretare la vita, il mondo, le cose. Come qualsiasi mentalità, dunque essa è qualità di adulto, e per di più di adulto non comune, « religioso ».

Si comprende subito che tale mentalità non può essere indiscriminatamente estrapolata ai giovani ed all'educazione. Non ai giovani, perchè essi non sono... adulti, cioè non dispongono del pieno possesso della conoscenza e della libertà, e poi perchè di fatto non hanno assunto alcun impegno del genere. Non all'educazione, perchè essa avanza esigenze e finalità proprie, non sempre coincidenti con le esigenze e finalità della vita religiosa.

Teoricamente l'estrapolazione non è giustificata; in pratica tuttavia è spesso compiuta. Non crediamo intenzionalmente; capiamo anzi perchè: perchè è lo stesso uomo il religioso e l'educatore, e se non è vigile, è portato, per una innata tendenza dello spirito all'unità ed alla semplicità, al ricoprimento pratico delle due professioni, la personale religiosa e la sociale educativa. Il danno arriva a quest'ultima e si riflette sugli allievi, la cui libertà di spirito viene turbata, minacciata di sfasatura o addirittura sfasata la coscienza, ed essi spesso pregiudicati nella formazione e resi ribelli.

Si pensi all'imposizione, « quale volontà di Dio », circa l'osservanza del regolamento, del silenzio disciplinare, della frequenza a pratiche divote supererogatorie; si pensi ai limiti di notizie oneste e confortevoli, di affettuosità spontanea, di formatrice iniziativa, postulati in nome di rinuncia cristiana. Non si dice, no, che non debba vigere la disciplina: è indispensabile l'osservanza di un regolamento che distribuisca nella giornata, secondo sagge finalità educative, lavoro, preghiera, silenzio, sollievo, e che prevegga e prevenga abusi. Solo si domanda se conviene che sia presentata ai giovani ancorata a principi che suppongono un livello di maturità intellettuale, affettiva e spirituale a loro ancora inaccessibile, anche se tornano tanto ovvi alla mentalità « religiosa ». Agli effetti educativi tale contegno è attestato oggi negativo da numerosi fatti. È necessario ragionare la situazione, giustificarla davanti alla ragione ed alla fede individuale, e dosarla, per non indurre i tristi fenomeni, — possibili nello spirituale, non solo nel fisiologico, — di inibizione, saturazione, rigetto, immunizzazione, impermeabilità...

Attraverso l'opera di costante e amabile chiarificazione, la menta-

lità « religiosa » si trasforma in mentalità educativa. Così essa libera e forgia. Diversamente porta la *violenza* e desta la reazione proprio nel più intimo. E non ottiene nulla; od ottiene che gli allievi, dall'istante in cui diventano ex-allievi, non mettano più piede in chiesa per la Messa festiva, con la scusa di averne ascoltate a sufficienza per tutta la vita nel tempo del collegio. Triste effetto. E magari durante la costruzione ci si illudeva che il palazzo dovesse sfidare il tempo e gli uragani. E invece bastò tirar via i ponti perchè rovinasse, senza attendere nè l'usura del tempo nè la furia degli uragani. Crediamo proprio perchè non si usò con pazienza il filo a piombo della convinzione e non si legarono pilastri e travi con l'anima di acciaio della libertà interiore.

Simile conseguenza, tuttavia, anche se illustrata per la eventuale mentalità « religiosa » dell'educatore, deriva assai più frequentemente da altre cause, direttamente connesse col « professionismo » educativo, principalmente dal concetto di educazione e dal suo esercizio.

Chi intende per educazione lo sviluppo delle singole facoltà del giovane, lo snatura nel cammino e lo assilla. Abbiamo alluso all'accentuazione in campo morale, quando non si gerarchizzino correttamente i valori. Sul piano delle facoltà si ripete un fenomeno analogo.

L'educatore che miri esclusivamente e primieramente all'*istruzione,* cioè allo sviluppo intellettuale, polarizza l'attenzione dell'alunno sulla cultura, lo determina all'emulazione su questo settore, chiudendolo progressivamente agli altri profondissimi valori umani: ne fa un meschino. Per quanto importante, l'istruzione non è mai scopo supremo: essa è mezzo, — il principalissimo insostituibile mezzo, quando è inteso nella sua nobile dignità di donazione ragionata del vero integrale, e non nell'accezione frequente di vano culturame senza riflessi vitali. — Ma appunto perchè mezzo, non esaurisce in concreto l'educazione.

Parimenti imprigiona lo spirito il *volontarismo,* denunciato implicitamente dianzi. Il volontarismo non forma, perchè non concede respiro alla persona. Esso fa appello sì a motivi, ma a motivi estrinseci o capricciosi: l'autorità o il sentimento. Ora l'autorità personale è argomento valido per le menti dei fanciulli, che per la loro psicologia assimilano le ragioni alla persona; ma non è più argomento sufficiente per gli adolescenti: l'autorità efficace per loro è l'autorità della verità: con essa si sentono sempre liberi. Il sentimento poi si sa quanto sia aleatorio e irreggimentabile, perchè ci si possa fidare: è

come barca a vela senza remi nè timone alla mercè dei venti.

Libertà educativa e concezione educativa, dunque, stanno in rapporto reciproco molto stretto. L'educazione, intesa come formazione integrale della persona,. condiziona una libertà interiore totale ed una libertà esteriore equilibrata ed efficace; l'educazione, intesa come sviluppo di una facoltà dell'allievo, sacrifica alla vanità immensi valori di dilatazione d'animo, di iniziativa e di gioia ristoratrici.

Di ciò è data conferma nella pratica. Si analizzi l'organizzazione del collegio: si mira alla cultura, al successo negli esami, alla fama? Allora non esiste, nell'estimazione e nell'attuazione, che lo studio e ciò che vi è immancabilmente legato; il resto non ha valore.

Si analizzi l'assistenza. Essa ha il compito di tener ordine nella massa, e l'ordine è indispensabile all'esercizio della funzione educativa, e occorre sempre. Perciò l'assistenza è rivestita di autorità ed è continua. Essa quindi mette a contatto prossimo i due poli educativi, l'autorità e la libertà. Come ne risolve il rapporto? Dalla sapienza della soluzione essa condiziona la sua efficacia formativa. Si limita all'ordine esterno, sociale, di massa? Essa ottiene un effetto esterno; può accontentare gli organizzatori dell'istituto, i responsabili, ma non educa, perchè implicitamente appella all'autorità giuridica, che tiene l'ordine sì, ma non penetra gli animi. Essa è una incoazione di coazione, per non definirla una coazione semplice. Differisce assai poco dalla vigilanza carceraria: necessariamente non educa.

L'assistenza può valersi dell'autorità morale, visto che di autorità non può farne a meno. L'autorità morale differisce assai dalla giuridica: essa è una autorità di persona, non un'autorità di investitura. Perchè di persona, agisce primieramente sulle persone e attraverso ad esse sul gruppo. Essa ha il beneficio di conciliare l'ordine nella libertà. È la sola autorità educativa possibile. Essa suppone nell'educatore una vocazione non un mestiere, un mezzo di campar la vita; essa suppone una generosa formazione a bontà e grandezza, a paternità di spirito. Il padre è aperto alla simpatia: anche se interviene con autorità per correggere, non ha l'anima del carceriere: egli prevede, previene, scusa, attende. Egli soprattutto non sospetta ed apre gli animi alla fiducia: con ciò pone le condizioni di un ambiente di famiglia, che è ambiente eminentemente educativo, perchè naturale equilibratore fra autorità e libertà.

L'assistenza materiata di autorità morale è come una guida. La guida alpina non limita la libertà ai turisti. Essa invece l'assicura con la sua presenza: più che infondere timore, infonde fiducia. Essa non fa legge per gli altri dei propri capricci: essa segna la

strada quando occorre, quando occorre richiama l'attenzione e presta una mano nei passi difficili. Essa rappresenta ad un tempo la saggezza, la prudenza e la forza. A tali condizioni si comprende che l'assistenza non compromette l'esercizio della libertà degli alunni, ma al contrario concorre a svilupparlo nella direzione giusta.

L'Allievo.

L'alunno rappresenta una componente primaria nella risultante dell'esercizio della sua libertà. Egli vi concorre con il suo passato, il presente, l'ideale.

Il ragazzo che trascorse un'infanzia festosa in una famiglia numerosa ed ordinata è assai socievole e non incontra difficoltà ad adattarsi alla « ordinaria » disciplina di collegio: vi si trova anzi a suo agio, perchè gode la compagnia di coetanei chiassosi. Più esigente si mostra il figlio unico, soprattutto se viziato in casa, abituato alla strada e « ficcato in collegio per castigo ». La risultante ambientale, nell'ipotesi d'un ambiente composto di elementi simili, è condizionata da uno spostamento esterno verso la componente inferiore e da un'accentuazione della razionalità sulla affettività spontanea.

Il presente dell'alunno è fornito dallo stato d'animo e dagli impulsi psicofisiologici dell'età.

Una preoccupazione di qualsiasi genere si riflette immediatamente nella condotta del ragazzo e dell'adolescente: essi diventano taciturni e solitari se la preoccupazione è d'ordine psicologico e l'ambiente non li urge alla manifestazione confidente e liberatrice; si isolano e si fanno caparbi e indocili se la preoccupazione ha un'origine morale. Il peccato anche occulto stanca maledettamente, perchè obbliga il giovane a un doppio contegno, uno esteriore, fatto di apparente riso, e l'altro, l'autentico, interiore, tormentato. Nella divisione di se stesso non regge, ed esplode meccanicamente nelle affermazioni di libertarismo e di indisciplinatezza. Non si tratta, nel caso, di allargare i confini della libertà esteriore, ma di sanare il male interiore ridonando libertà e pace allo spirito. Infatti non si allarga l'indumento perchè un membro s'è tumefatto, ma si guarisce il membro. È osservazione comune di pedagogisti che l'esercizio della libertà è incomparabilmente più facile, leale, spontaneo e profittevole tra gli alunni che vivono in grazia di Dio, che non tra giovani nei quali la grazia non regni e serpeggi invece l'omertà. L'educazione, sia come esercizio sia come mèta, si rivela sempre un'opera « comprensiva », solidale, totalitaria.

Le istanze psicologiche giocano un ruolo importante per la libertà dell'adolescente. Distinguiamo brevemente.

Il fanciullo vive in un mondo di fantasia e di quiete, e s'appoggia fiducioso nell'autorità, perchè detenuta dai grandi, e per lui i grandi sono l'ideale concreto del suo crescere. D'altronde egli è affettività diffusiva, e perciò stabilisce una intensa corrente di idee e di sentimenti fra il mondo circostante e sè, in particolare fra il superiore e sè.

L'adolescente è un panorama diverso. Egli s'apre al mondo dei valori. Egli non s'accontenta della benevolenza generica; non accetta più l'argomento di autorità. Ambisce affermazione e considerazione. Prova una immensa gioia a donarsi, e domanda un ideale da amare e da servire. Poi vuol essere libero, vuole evadere. E nonostante è insicuro e instabile.

La libertà con lui sta sul serio nascendo. Domanda rispetto, considerazione ed aiuto, perchè è libertà « di crisi ». La disciplina esteriore si ovatta di piccole iniziative e di atti di fiducia: rimane nonostante disciplina, per quanto pazientemente ragionata, al fine di sostenere l'instabilità e prevenire la pigrizia.

Il potere dell'ideale per l'accettazione di valori e sacrifici è notissimo in tutti i campi. Esso, quando non sia spontaneo in educazione, va acceso, inserito e alimentato, perchè è una potenza formidabile in mano a chi lo sa adoperare. La presenza di un alto ideale assicura l'esercizio di una libertà educativa sufficiente: esso sopporta anche le leggi di una disciplina ferrea, se è proporzionato. I seminaristi, dicevamo, sottostanno ad una disciplina più rigida dei coetanei collegiali, perchè sorretti da un ideale più profondo: essi non sono minacciati nella loro personalità: spesso anzi *si sentono* più liberi degli altri, perchè *sono* più liberi interiormente.

L'Ambiente.

Nonostante tutte le previdenze e la buona volontà, l'ambiente d'internato impone di necessità molte restrizioni ineliminabili della libertà. Le trae dalla sua natura di ambiente di massa. La massa esige disciplina: la esige per se stessa, perchè massa, non perchè massa di ragazzi: lo fosse anche di adulti, quando si tratta di prestazioni comuni. vuol disciplina: si guardi all'esercito. E la disciplina, fino ad un certo punto, meccanizza la persona, perchè l'obbliga a compiere nello stesso modo, per finalità sociali, movimenti e spostamenti che altrove compirebbe variamente. Poi stanca per la riflessività continua, im-

posta perfino nelle circostanze più gioiose della vita quotidiana come le refezioni. Infine, in certi settori, impoverisce, perchè priva del contatto reale della vita che tanto ristoro concede con la sua multiforme varietà: sempre le stesse stanze, lo stesso orario, le stesse occupazioni, gli stessi individui, gli stessi stimoli sensoriali, le stesse... notizie. Infine condiziona dei rischi anche nel piano sociale e religioso: senza dire di altro, limita la spontaneità dell'iniziativa e le occasioni di esercitarsi nel coraggio e nell'apostolato, che pure infondono tanta fiducia nella persona.

Conclusioni.

Un « conveniente » esercizio di libertà è ritenuto indispensabile ai fini educativi anche per il giovane d'internato: esso ha lo scopo soprattutto di crescerlo fiore di campo e non fiore di serra, di prevenirne la spersonalizzazione sotto la compressione del rullo standardizzante. Non è valore che si misuri esteriormente dai limiti disciplinari: è inserito nell'animo, nel quale rappresenta sentimenti di fiducia e di iniziativa. Esso « va bene » quando compone la pace interiore, — la spontaneità naturale del ragazzo e quella più pensosa ma sentita dell'adolescente, — con la finalità formativa: esso è equilibrio dinamico. Richiede il concorso ordinato di numerosi fattori: nel piano dei valori la circolazione generosa, semplice e coerente della verità; nel piano dei condizionatori umani l'amabilità e la saggezza dell'educatore e la collaborazione dell'allievo; da parte dell'ambiente un ordinamento adeguato. Quest'ultimo ha la sua importanza. Si sa che esso non risolve da solo l'educazione, (questa, in ogni caso, è completata sempre da un rapporto personale), tuttavia la condiziona molteplicemente. L'ambiente migliore, — prescindendo dallo spirito che l'informa, che ha evidentemente il suo peso, — è quello costituito da masse d'allievi non troppo grandi. I grandi collegi diluiscono per sè la personalità dell'allievo, perchè lo stabiliscono in una situazione costante di officialità, di legalismo, di impersonalità, di « numero ». Per essere efficaci possono creare nel loro seno delle sottocomunità opportune. Nel piccolo gruppo ognuno esplica spontaneamente e continuamente, — « umanitariamente », — la sua personalità, entra a contatto pacifico con quella dei compagni e degli educatori, può effondersi in iniziative e servizi: si educa integralmente, attraverso un efficace esercizio della libertà.

G. Dalla Nora

Il caposcuola della Pedagogia sperimentale in Europa: RAYMOND BUYSE

1 - Discepolo prediletto di Decroly.

Il nome del dott. Ovidio Decroly è ben noto anche in Italia. Chi, oltre il nome, ne conosce con precisione anche il pensiero e le opere, ricorderà che alcuni volumi del grande pedagogista belga sono firmati pure da R. Buyse. [1] Non ci pare di mancare alla discrezione nè di togliere nulla al merito del Decroly rivelando che quelle opere erano dovute soprattutto alla penna del suo giovane discepolo e collaboratore. Ciò che ci è assicurato non solo da testimonianze dirette, ma anche dall'analisi del contenuto di quegli studi, che presentano idee e rivelano preoccupazioni divenute poi caratteristiche del Buyse e ad alcune delle quali (a quella, per es., di una pedagogia « quantitativa ») il Decroly era meno aperto, per non dire estraneo.

Abbiamo pensato di rendere un buon servizio ai lettori della nostra Rivista con l'iniziare la pubblicazione di profili storici — che illustreranno la figura dei più eminenti pedagogisti e psicologi dell'educazione contemporanei — presentando l'opera di Raimondo Buyse, attualmente professore all'Università Cattolica di Lovanio (Belgio), che si può ritenere, secondo il giudizio autorevole di R. Dottrens (in

---

[1] Così a firma « DECROLY, DR. O. et BUYSE, R. » sono:

— *Les applicationes américaines de la psycologie à l'organisation humaine et à l'éducation*, Lamertin, Bruxelles, 1923;

— *La pédagogie universitaire aux Etats Unis*, Lamertin, Bruxelles, 1924;

— *L'enseignement spécial et l'assistance aux enfants anormaux aux Etats Unis*, Lamertin, Bruxelles, 1924;

— *La pratique des tests mentaux*, Alcan, Paris, 1928;

— *Introduction à la pédagogie quantitative*, Lamertin, Bruxelles, 1929.

Lexikon der pädagogik, 3 Band, Bern, 1952, p. 75), « il capofila e il rappresentante più illustre della pedagogia sperimentale in Europa ».

Non è solo per noi una magnifica occasione per dare ad un Maestro indimenticabile il tributo di un grato riconoscimento, ma è portare l'attenzione su di un uomo che ha saputo porsi risolutamente sulla strada del più ardito progresso pedagogico senza abbandonare la solida base della filosofia e della teologia cristiana, e senza lasciarsi tentare dal fascino di novità non rigorosamente provate. Ci pare infatti che il significato più valido dell'opera del Buyse stia proprio in questo: accettare dal movimento pedagogico moderno l'istanza attivistica — giustificarla e « aggiustarla » alla luce di una filosofia schiettamente tomistica e sui fondamenti della psicologia scientifica — pretendere e già tentar di realizzare un controllo sperimentale delle tecniche educativo-didattiche, trasponendo e applicando ai problemi pedagogici il metodo delle scienze positive. Attivismo cristiano e sperimentazione pedagogica: queste le due idee che l'illustre pedagogista belga ha cercato durante tutta la sua operosa esistenza di maturare, di esprimere e di diffondere.

Seguire l'itinerario della sua formazione e le tappe della sua attività scientifica, sarà porre le condizioni per comprendere tutta una corrente della pedagogia contemporanea, che ha un sicuro avvenire.

2 - La sua formazione.

Raymond Buyse è nato l'8 Settembre 1889 a Tournai, da padre francese non naturalizzato. Della sua origine nella città prediletta da Giovanna d'Arco e già così presa nei confini culturali della Francia, egli ha conservato non solo tutta la fierezza, ma anche dei chiari riflessi nel carattere brioso, nella inesauribile e brillante conversazione, nella « presentazione » fine e perfetta. Chi potesse solo leggerne le opere, nelle quali lo stile è necessariamente piegato all'esigenza del contenuto severamente scientifico e sovente « numerico », arriverebbe facilmente ad immaginarsi una personalità tutta diversa da quella che è in realtà: come il Casotti, il quale — andato al Congresso Pedagogico di Santander, nell'estate del '49 — con l'attesa d'incontrare in Buyse un uomo « voluminoso, barbuto, piuttosto trasandato nel vestire; grave nel portamento e nei gesti », si trovò invece innanzi « un giovane (tale è il suo aspetto) alto, snello, elegantissimo, pieno di *verve* parigina (se non si sapesse che è belga, tutti gli asse-

gnerebbero per città natale Parigi), conversatore instancabile e piacevolissimo ». [2]

L'interesse per il « quantitativo » sembra quindi meno naturale in lui, che pare piuttosto portato, per vocazione spontanea, al « qualitativo », all'artistico. Di fatto egli ha mantenuto sempre i contatti con i capolavori dell'arte e della letteratura contemporanea, specie francese, portando anche nei corsi a contenuto più tecnico un afflato artistico e un senso dell'unità e integralità dei valori, che non è facile trovare in uomini di scienza.

Il Buyse veramente non è mai stato uno scienziato puro, o, meglio, la sua fu una vocazione alla scienza *pedagogica,* e cioè a quel ramo della scienza che più di ogni altro esige una preparazione universale, nel senso di una sensibilità a tutti i valori a cui l'educazione deve aprire e di una coscienza della complessità del fatto educativo, sul quale non si può ricercare con la stessa rigidità e assolutezza con cui si ricerca sul fatto fisico, ma unendo all'*esprit de géométrie* molto *esprit de finesse.* È poi indispensabile l'esperienza vissuta della realtà dell'educazione. Il pedagogista dev'essere stato prima pedagogo.

Ora la preparazione del Buyse fu, si può dire, ideale in tal senso. Compiuti i suoi studi secondari nel settore umanistico, prese il diploma di maestro e in seguito i certificati di attitudine all'insegnamento speciale e alle funzioni di ispettore scolastico. Durante il tirocinio pratico si venne preparando agli studi universitari, che coronò col dottorato in scienze pedagogiche nel 1918, con una tesi dal titolo: *Introduction à l'Etude psychographique de la fonction motrice* (pubblicata nel 1920 a Parigi nel *Bulletin de l'Institut Gén. Psychologique*). Intanto, dopo dieci anni di insegnamento nelle scuole primarie e secondarie, era stato nominato ispettore delle scuole di Stato, mansione che ricoprì per venticinque anni.

Per la formazione scientifica egli ebbe la fortuna di beneficiare dell'apporto di autentici maestri, quali soprattutto la professoressa J. Joteyko e il dottor Decroly. [3]

---

[2] *Supplemento pedagogico*, serie X, nº 1, Dic. 1949, p. 112.

[3] Tali professori insegnavano all'Università libera di Bruxelles, la cui tendenza « liberale » (nel senso storico della parola) è ben nota a tutti. Non è però raro il caso di famiglie cattoliche che permettono a figli particolarmente dotati e preparati la frequenza di corsi a quella Università, allo scopo di venire a contatto più intimo col pensiero di avversari che non si vuol combattere senza conoscere a fondo. È evidente che per scolari particolarmente brillanti, come il Buyse, non poteva mancare al termine degli studi l'invito da parte di quell'Università ad una collaborazione nell'insegnamento, che la fedeltà ai principi religiosi spinse a declinare, nonostante le prospettive di un più promettente avvenire.

Del dottor Decroly, già dicemmo, egli fu uno dei discepoli prediletti, benchè — a sua confessione — « meno ortodosso », e collaboratore diretto. Dal 1923 al 1927 gli fu assistente al laboratorio di psicotecnica scolastica all'*Institut de Hautes Etudes de Belgique.* Con lui egli partì in viaggio di studio presso quattordici università degli Stati Uniti, nel 1922. Dal dottor Decroly egli assimilò soprattutto:

1) la metodologia delle ricerche pazienti di psicologia infantile, e specialmente il senso dell'importanza dello studio diretto del bambino nella sua vita spontanea e dell'*alunno* nell'atto d'apprendere (al di fuori dell'ambiente artificiale del laboratorio);

2) la tecnica dei nuovi mezzi di misurazione e di controllo, specie dei *tests* mentali a uso scolastico e in funzione d'orientamento vocazionale: il libro già citato, *La pratique des tests mentaux,* è frutto di collaborazione, ma si può dire anche la prova ben riuscita di un buon apprendimento nell'uso e nella costruzione di strumenti psicometrici di primaria utilità per gli educatori ed i ricercatori in campo pedagogico-didattico;

3) e infine — forse più preziosa di ogni altra eredità — egli attinse dal contatto intimo col pensiero del Decroly e con l'opera sua la certezza della validità della soluzione *attiva* del problema dei rapporti tra maestro ed alunno. L'educazione, anche quella intellettuale, non è solo un « montare un meccanismo di riflessi », ma una « liberazione delle tendenze profonde del fanciullo », un venir incontro alle sue aspirazioni spontanee. Anche la lezione dev'essere una risposta a degli interessi dell'alunno: il maestro *occasiona* la risposta che è l'alunno a fornire, secondo la linea dei suoi bisogni e secondo il grado della sua *maturazione.* (Vedremo in seguito con quali cautele il Buyse accetti il messaggio decrolyano, le cui ambiguità dottrinali non pare però riesca a individuare con assoluta chiarezza).

Oseremmo dire che pari e forse, per certi aspetti, superiore a quella di Decroly fu l'influenza culturale sul Buyse della professoressa J. Joteyko. Polacca di origine e costretta all'esilio fino a che, dopo la prima guerra mondiale, potè rientrare a Varsavia (per morirvi dopo breve tempo), essa offrì per parecchi anni il suo lavoro all'università di Bruxelles, creando una scuola ben caratterizzata da uno spirito critico e da una serietà scientifica non comune, uniti ad una notevole precisione terminologica e concettuale, specialmente nel campo della ricerca psico-pedagogica. Per lei il Buyse serbò sempre il più grato ricordo, difendendola pure efficacemente contro i molti nemici che l'attaccarono con accanimento.

Ed infine chi molto ispirò l'opera del Buyse fu un illustre e troppo dimenticato psicologo francese, Alfredo Binet. [4] Il contatto prolungato con le sue opere, e specialmente la meditazione del volume, per tanti aspetti anticipatore, *Les idées modernes sur les enfants*, contribuirono non poco a perfezionare la preparazione del Buyse come psicologo e scienziato dell'educazione.

Per essere completi, o quasi, dovremmo pure ricordare come essenziale l'apporto formativo di opere classiche di metodologia scientifica, generale e applicata alla ricerca pedagogica. Così risulta evidente dalla lettura specialmente dell'opera principale, *L'expérimentation en pédagogie*, quanto egli si sia ispirato all'opera fondamentale di Claude Bernard, *Introduction à la médicine expérimentale:* e merito del Buyse l'aver compreso e messo in risalto l'affinità tra il campo della cura medica e quello dell'azione educativa, e l'aver quindi intuito la possibilità di trasporre per la ricerca pedagogica la metodologia così limpidamente teorizzata dallo studioso francese e che passi così decisivi ha fatto compiere alla scienza medica.[5]

Chiudendo questa nostra inchiesta sugli uomini tra i quali il Buyse selezionò saggiamente chi lo ispirasse nella sua rapida preparazione scientifica, dobbiamo accennare pure ad alcuni tra i più forti ricercatori americani, e specialmente al McCall, il cui volume *How to Experiment in Education* deve soprattutto al Buyse la fama che ha ora in Europa. Il viaggio fatto negli Stati Uniti al termine degli studi universitari e agli inizi della carriera scientifica e d'insegnamento, permise al Nostro un utile confronto delle idee e delle tecniche già personalmente acquisite sotto l'ispirazione dei maestri europei con i lavori dei ricercatori americani che, postisi risolutamente alla costruzione di quella che due tedeschi, Lay e Meumann,[6] chiamarono pedago-

---

[4] Di lui son ricordati quasi esclusivamente gli studi che hanno portato alla costruzione, in collaborazione col dottor Simon, della famosa *scala metrica dell'intelligenza*, ma il significato della sua azione è in realtà ben più vasto, e se anche in Francia quasi nessuno seppe riconoscerla e continuarla, ciò non toglie nulla al merito dello scienziato che tanto fece per convincere dell'opportunità e necessità di portare della precisione nel campo pedagogico e didattico.

[5] Di quell'affinità, a cui si rifaceva, esemplificando, anche San Tommaso (cfr. ad es. *Summa Theol.*, q. 117, a. 1), il Buyse dà una riprova in una specie di prefazione a *L'expérimentation en pédagogie*, dove viene premesso un brano dell'*Introduction à la médecine expérimentale* che si adatta perfettamente, con lievi varianti, a esprimere la problematica e la metodologia della *pedagogia* scientifica.

[6] Anche di questi due entusiastici precursori del movimento scientifico in Pedagogia il Buyse rivelò e valorizzò

gia e didattica *sperimentale,* avevano già offerto coi risultati delle prime ricerche le grandi linee della metodologia scientifica della ricerca psico-pedagogica.

Come si vede, tre sembrano le componenti essenziali della formazione del prof. Buyse:

1) il contatto intimo e prolungato con alcuni grandi psicologi e pedagogisti o con le loro opere più significative: Decroly, Joteyko, Binet, Winch, Lay, Meumann, McCall, Thorndike... uomini d'avanguardia nel campo della psicologia pedagogica e della nuova pedagogia, tutti orientati chiaramente verso una direzione strettamente « scientifica » ed anche sperimentale;

2) l'esperienza, si può dire ininterrotta, della vita della scuola e dell'educazione: tutto il suo lavoro di ricerca ne ha beneficiato, svolgendosi su di una problematica educativa concreta ed attuale, mentre beneficio notevole ne traggono pure i suoi allievi universitari che, in lezioni sempre vivaci ed a volte anche « a dialogo », risentono l'eco di tutta un'esistenza passata a sperimentare, come attore e come osservatore, la vita della scuola. Anche ora che gli impegni della ricerca e dell'insegnamento universitario non gli permettono più come prima di esercitare funzioni didattiche o amministrative nella scuola, egli non ricusa di collaborare in Commissioni ministeriali alla soluzione di problemi vivi dell'insegnamento statale e privato, e segue con attenzione il movimento educativo e didattico, nazionale e internazionale; [7]

3) una vera vocazione all'impresa educativa e al ricercare rigoroso su di essa: vocazione che è in concreto fascio di attitudini straordinarie per l'insegnare e l'educare, preoccupazione per i problemi che vi sono legati, passione per la ricerca che li risolverà. La raggera d'influenze ambientali — l'ispirazione dei suoi maestri e quella della sua

---

l'apporto (che fece studiare in tesi in corso di pubblicazione), pur notandone le intemperanze e le imprecisioni terminologiche. Cfr. *L'experimentation en pédagogie,* p. 86-87.

[7] Un'attenzione speciale ha sempre avuto per le vicende scolastiche e pedagogiche del nostro Paese. Oltre una sincera ammirazione per i nostri grandi educatori e pedagogisti, soprattutto per San Giovanni Bosco (che vedrebbe volentieri Patrono delle Scuole tecnico-professionali), per Lombardo-Radice e per Maria Montessori (a cui non risparmiò qualche critica acuta), e una franca diffidenza per le « nebulosità » del nostro idealismo pedagogico, egli ha dimostrato interesse per le successive soluzioni date al nostro problema scolastico. Ne sono prova le tesi che egli ha voluto fossero fatte da suoi alunni (una, ad es., sulla pedagogia fascista ed un'altra, recentemente, sul nuovo progetto di riforma della scuola italiana).

propria esperienza — potè avere un'azione efficace solo perchè si è innestata sul centro dinamico della personalità tutta orientata vocazionalmente all'azione e alla riflessione educativa.

3 - L'attività al Centro Universitario di Lovanio.

Nel 1923 l'Università cattolica di Lovanio, che da poco aveva creato un'*Ecole de Pédagogie,* chiamò il giovane Professor Buyse a far parte del corpo dei docenti di quella promettente istituzione. Fervente cattolico [8] egli si sentì onorato dell'invito ed accettò. E così dal 1923 al 1928 fu « Maître de conférences », dal 1929 al 1945 « chargé de cours » e poi, dal 1946, professore ordinario alla Facoltà di Filosofia e Lettere, della quale l'*Ecole de Pédagogie* — trasformata poi in *Institut de Psychologie appliquée et de Pédagogie* — faceva parte.

Qui egli sostiene oggi i corsi principali a carattere pedagogico (dal Corso introduttivo o Enciclopedia della Pedagogia a quelli di Pedagogia e Didattica sperimentale, di Psicopedagogia, al Corso teorico-pratico sui *Tests* mentali, a quello sui metodi pedagogici moderni, sull'organizzazione scolastica, ecc...). Dirige inoltre il laboratorio di Pedagogia Sperimentale, la Collezione « Studi e ricerche di Pedagogia Sperimentale » (edita da Nauwelaerts, Louvain), nella quale sono stati pubblicati alcuni — troppo pochi, in verità — dei lavori di tesi dell'Istituto. Sono ormai sessanta le tesi dottorali e cinquanta le « *mémoires* » per il grado della Licenza che Buyse ha impostato e diretto, con una cura che i suoi allievi non esitano a dire eccessiva: è questo il lavoro forse più prezioso per la formazione dei ricercatori di domani e per il progresso della scienza pedagogica. [9]

---

[8] Non fece mai misteri sui suoi sentimenti religiosi, anche in ambienti dichiaratamente ostili, nei quali si acquistò simpatia e stima col prestigio della sua perfetta onestà scientifica. Si onorò sempre di aver dato alla Chiesa l'unico figlio (affrontando per ciò una vita di solitudine).

[9] Un significativo riconoscimento della serietà scientifica di tali lavori ebbe il Buyse ad una difesa di laurea, quando il presidente della Commissione, prof. A. Michotte, uno dei più illustri psicologi contemporanei, si felicitò sinceramente con lui per aver constatato con sorpresa (pari alla diffidenza che gli psicologi hanno spesso per ricerche di *pedagogia* scientifica) con quanta correttezza metodologica fosse stato trattato l'argomento in questione, ed espresse quindi la convinzione a cui era giunto, della possibilità di lavori di Pedagogia e Didattica condotti secondo le regole di una stretta applicazione del metodo scientifico-sperimentale.



Raymond Buyse, professore all'Università Cattolica di Lovanio (Belgio).

A questa massa di lavoro ordinario, bisogna aggiungere le cure che gli vengono, oltre che dalla partecipazione a Congressi, dalla sua posizione di Presidente o Membro di Commissioni, di Centri e di varie Associazioni psicologiche e pedagogiche nazionali e internazionali: è infatti presidente della Commissione Consultiva Universitaria di Pedagogia, della Commissione Interuniversitaria degli Istituti di scienze pedagogiche, del Centro Nazionale di Psicotecnica scolastica, ecc. Nel 1949, al Congresso Pedagogico di Santander, furono gettate le basi di una *Società Internazionale di Studi e di Ricerche Pedagogiche,* destinata, secondo l'affermazione del Casotti, che ne fu uno dei più ardenti promotori, « a collegare tutti quegli studiosi che lavorano nell'ambito della civiltà cristiana »: del nuovo organismo, che prese il nome di *Paedagogica,* il Buyse fu eletto primo presidente.

Per valutare esattamente il significato dell'attività del Nostro, converrà che tentiamo di dire brevemente della posizione culturale e del compito che l'Università cattolica di Lovanio ha avuto ed ha ancor oggi nel quadro della cultura cristiana europea. Poche suggestioni, senza asseveranza e senza alcuna pretesa di completezza.

Forte di una tradizione plurisecolare e posta come all'incrocio delle più svariate influenze (si disse il Belgio punto d'incontro e di sutura delle culture francese, tedesca e anglosassone), l'Università di Lovanio ha ricevuto in questi ultimi cent'anni un impulso straordinario ad opera di spiccate personalità, la più nota delle quali è in Italia quella del card. Mercier. Uno dei suoi meriti fu quello d'intuire l'importanza del nuovo movimento — d'origine tedesca — di psicologia non più filosofica, ma scientifico-sperimentale, e di pensare ad organizzare un Centro di ricerca e di studi psicologici.

Però il fatto di aver inviato alla scuola di Wundt degli uomini, come Michotte, che quel Centro sostenessero, come pure la susseguente creazione — a opera dei successori — d'un Centro universitario di Pedagogia, rivelano un piano ed un principio che comanda l'impostazione organizzativa dell'Università. Tale principio è, se non erriamo, il seguente: conviene mantenere un'apertura, fatta di vigilanza e simpatia, per tutti i movimenti culturali, dovunque essi nascano e si sviluppino; soprattutto porsi in grado di raggiungere il livello di serietà metodologica della scienza *positiva* moderna, in tutti i suoi svariati settori per assumere francamente gli apporti validi e poi mostrare, restando sul piano scientifico, quanto di erroneo si possa in essa nascondere. È una maniera caratteristica di affrontare gli avversari moderni, che in gran parte pretendono poggiarsi sui risultati delle

scienze induttive: non limitarsi a scalzarne i preconcetti teorici con argomenti filosofici, ma raggiungerli nei loro presunti fondamenti scientifici, dimostrando *da scienziati* la debolezza *scientifica* che li inficia. Gli esempi che presenteremo, tratti dal settore che qui più ci interessa, chiariranno quanto abbiamo ora affermato.

Il prof. A. Michotte, dopo una perfetta formazione nei laboratori tedeschi e americani, organizzò a Lovanio una serie di ingegnose e pazientissime esperienze, dimostrando efficacemente, sul piano dei fatti, gli errori del fenomenismo positivistico, e quindi, indirettamente, la verità delle tesi scolastiche sui concetti di causalità, di sostanzialità, ecc.

Il prof. G.de Montpellier, uno dei più acuti discepoli di Michotte, affrontò invece, tra l'altro, il problema dell'intelligenza animale: contro gli estremismi materialistici dell'evoluzionismo contemporaneo, specialmente americano, che sostiene la continuità qualitativa tra intelligenza umana e intelligenza degli animali superiori, egli oppose l'analisi positiva di una serie di fatti, che sono inconciliabili con quella tesi.

Il prof. A. Fauville, ora Presidente dell'*Institut de Psychologie appliquée et de Pédagogie,* si è impegnato in accurate esperienze per chiarire il concetto fondamentale di « maturazione », per vagliare scientificamente le tesi di Watson sull'emozione, ecc., così da portare un contributo essenziale alla critica del behaviorismo ambientalistico e antispiritualistico.

Il prof. J. Nuttin ha affrontato invece il campo delle psicologie del profondo. Con sicurezza teorica e metodologica, egli ha posto in crisi i principi e i dati proposti dal freudismo e, sempre da psicologo, ha offerto argomenti definitivi per giustificare il rigetto delle sue interpretazioni estremiste, pur riconoscendo e accettando in una nuova sintesi sulla personalità normale (che già il de la Vaissière aveva auspicato) ciò che è accettabile delle ricerche di psicologia dinamica.

Come si vede, tutti i problemi e le correnti più importanti della psicologia contemporanea sono affrontati o, meglio, accostati: con lo scopo di difendere dei valori che fossero compromessi ma, direi soprattutto, per assumere degli impegni di franca collaborazione, con uno spirito di simpatia e di libertà che a qualcuno potrebbe anche sembrare a volte imprudente, ma che è sempre dettato dal rispetto della verità ovunque essa si riveli.

In tale piano di lavoro, come si è inserita e come si giustifica l'opera di R. Buyse?

Per rispondere, ricorderemo quale fosse la situazione della peda-

gogia nei primi 20 anni del secolo. Schematicamente, potremmo ridurre, col Buyse, le varie correnti a queste tre espressioni:

1) *Pedagogia tradizionale:* quella vissuta nella stragrande maggioranza delle istituzioni scolastiche-educative del tempo, a base empirica, « logicistica », centrata sul maestro... ma già migliorata da sussidi intuitivi e da influssi delle scienze ausiliarie;

2) *Pedagogia « nuova »:* quella dei novatori (Dewey, Montessori, Decroly, Claparède...), che si ispira a Rousseau e pretende di essere scientifica perchè si poggia su più o meno sicuri risultati delle scienze dell'educazione, specie della psicologia e della sociologia: una pedagogia « qualitativa », che il Buyse ama chiamare « esperianziata », e non ancora sperimentale, perchè ancora mancante di un controllo rigoroso dei fondamenti e dei risultati;

3) *Pedagogia sperimentale:* quella che si appoggerebbe unicamente sulle basi solide della sperimentazione propriamente detta, la cui metodologia sarebbe saggiata da ricerche precise di tipo veramente scientifico.

Il Buyse, a cui è dovuta questa schematizzazione, si trovò di fronte a queste tre direzioni: l'esperienza della scuola gli faceva conoscere bene i meriti e soprattutto i gravi difetti della pedagogia scolastica tradizionale; il contatto intimo con Decroly e con altri corifei della scuola « nuova » gli rivelarono la forza e la debolezza del nuovo movimento; e infine il contatto con gli studi dei primi costruttori della pedagogia sperimentale lo iniziarono alle loro idee.

Davanti a queste alternative, il Buyse prende una posizione che gli è caratteristica e personale. Alla metodologia corrente, e in pratica alla didattica di tipo herbartiano, egli rimprovera di ridurre il rapporto tra maestro e alunno a *monologo,* snaturandone l'essenza di dialogo in cui l'allievo ha una parte essenzialmente attiva. Il Buyse si unisce dunque al coro, non sempre composto e intonato, dei riformatori, che protestano contro quella riduzione ed accetta l'istanza di un energico rinnovamento in direzione attivistica. (Era un invito che ci faceva volentieri: « Prendete la Didattica — e cioè la sistemazione classica dei rapporti scolastici in cui l'insegnante fa la parte del leone — e torcetegli il collo, due volte! »)

Degli uomini (ma sono soprattutto donne!) della scuola « nuova » egli ammira l'entusiasmo, la passione per l'educare, l'interessamento per la situazione psicologica di ciascun allievo, la preoccupazione per farlo agire ed espandersi in piena gioia e spontaneità, in un ambiente accogliente... soprattutto, in generale, l'esigenza di render *attivo* il lavoro scolastico, individualizzandolo e socializzandolo. Ma

sa distinguere il lato coreografico ed appariscente dalla sostanza delle scuole nuove, le intuizioni più o meno felici dai principi e dalle tecniche ben controllate, che scarseggiano. Parla così, proprio anche a proposito di Decroly, di « ipotesi di lavoro » tratte da *teorie* biopsicologiche più o meno sicure, di *tentativi* prescientifici. Insomma: accettazione dell'istanza attiva in generale, raccomandazione di certi procedimenti che sembrano dare buoni risultati (come il Piano Dalton), ma insieme atteggiamento critico di fronte ai vari « sistemi » e alle diverse tecniche minute che pretendono imporsi senza la garanzia di validità presentata da ricercatori seri. Da una stessa tesi psicologica (per es. dalla constatazione della funzione di globalizzazione), che diversità di tecniche didattiche pretendono dedursi (ad es. quanti « metodi » globali di lettura)! Chi può dire quale sia la migliore?

Ed ecco allora la necessità del passaggio ad un controllo rigoroso, possibilmente sperimentale, dei metodi e delle tecniche. L'esigenza di un'assoluta garanzia di fronte alle concrete realizzazioni attivistiche, ha così portato il Buyse *al di là della scuola nuova.*

Il campo della pedagogia sperimentale a cui si vide sospinto dalla logica dei fatti, non era però esente da intemperanze e confusioni. Non era lontano il tempo in cui A. Lay, lanciando la sua *Didattica sperimentale* (1903), aveva dichiarato con pretenziosa intransigenza: « Non ci sarà più una pedagogia sperimentale accanto alla pedagogia generale: la pedagogia sperimentale sarà tutta la pedagogia ». E lo stesso Binet, in un primo tempo, aveva espresso idee non molto dissimili. Si trattava dell'influenza dell'ottimismo scientifico del positivismo che, con Spencer e da noi con Gabelli, Ardigò ecc., portò in pedagogia quell'ondata di fiducia messianica nella infallibilità della trasposizione del metodo scientifico per la soluzione di tutti i problemi educativi. [10] Bisognava non lasciarsi tentare da una facile critica ad una simile semplicistica posizione e, sceverando le scorie filosofiche che la rendono inaccettabile, ricavarne l'idea, e cioè l'intuizione della possibilità del metodo positivo nella ricerca pedagogica. *Buttare a mare il positivismo e mantenere la positività!*

Il Buyse — più, crediamo, per equilibrio istintivo che per ragionata risoluzione — seppe fare quella cernita. Accettò in pieno l'idea ma ricusò la riduzione dei positivisti che negavano a ogni altro che non

---

[10] Cfr. in proposito un ottimo studio di P. Braido, *Positivismo e positività in pedagogia,* in « Salesianum », a. XIV, n. 4, p. 461-475.

fosse « sperimentalista » il diritto di parlare in pedagogia e inoltre concedevano allo scienziato dell'educazione il diritto di sperimentare su tutti e su tutto. Il Buyse:

1) affermò la necessità di una scienza pedagogica, filosofico-teologica, dei *fini*, che sfuggono alla presa dello sperimentatore,

2) negò il diritto di sperimentare su qualunque cosa: su certi problemi (come quello della vocazione religiosa, dell'iniziazione sessuale, ecc.) non si può *moralmente* istituire una vera sperimentazione. Su certi problemi non lo si può *tecnicamente.* [11]

La sua posizione — nel quadro dello schieramento lovaniense — è dunque ben chiaramente individuata: anch'egli, come gli altri colleghi dell'*Institut de Psychologie appliquée et de Pédagogie,* è impegnato nella difesa dei valori umani e cristiani essenziali, sui campi della pedagogia moderna, ma la sua non è pura azione di difesa: egli lavora assieme a tutti quelli che, in posizione d'avanguardia, e partendo dalle più svariate concezioni filosofiche, tendono onestamente a far progredire la scienza pedagogica e a risolvere seriamente gli infiniti problemi educativi che ci angustiano. Egli anzi, proprio nel settore più propriamente scientifico della pedagogia, è considerato, da amici e da avversari, il « caposcuola ».

E non crede affatto che tale sua posizione sia in contrasto con le idee filosofiche e tanto meno con la fede religiosa di cui si onora. La vera scienza, ideale della pedagogia sperimentale (ancor più della pro-scienza su cui poggia la pedagogia « nuova »), non teme i confronti con la Verità.

Dell'opera del Buyse, come scienziato dell'educazione, diremo ora con la solita brevità, esprimendo pure di essa un rispettoso giudizio.

4 - « L'expérimentation en Pédagogie ».

Per comprendere la posizione del Buyse è interessante notare come egli non abbia posto come titolo della sua opera principale

---

[11] Il Buyse è anzi tanto preoccupato dei pericoli, specialmente d'ordine morale, di una sperimentazione indiscriminata, che tende a ridurre il campo di questa alla sola problematica *scolastico-didattica,* negando in pratica la convenienza e la possibilità di una vera *pedagogia* (e non solo *didattica*) sperimentale. Riduzione che il Casotti — il quale pure è su quasi tutti i punti d'accordo col Buyse — non crede, giustamente, di dover accettare (cfr. *Pedagogia generale,* vol. II, p. 47).

« *Pedagogia sperimentale* », ma « la sperimentazione in Pedagogia ». È più che una distinzione nominale: egli volle così far notare subito la differenza di fondo con i primi teorizzatori tedeschi della pedagogia sperimentale. Lo rivela egli stesso nell'*Avant-propos,* quando afferma: « *I metodi di investigazione in Pedagogia tecnica:* tale è il titolo che avevamo scelto in un primo tempo per sottolineare insieme lo scopo e i limiti dell'argomento trattato. Si trattava infatti di giustificare l'importanza del compito che la sperimentazione ben compresa deve avere nella costituzione di una pedagogia scientifica, ma anche di limitare nettamente l'uso di tale metodo di studio alla parte tecnica del problema dell'educazione ».

Abbiamo posto subito tale citazione perchè chiarisce bene la portata e l'equilibrio di quest'opera che costituisce l'espressione più matura e più compiuta del pensiero del Nostro, ed a cui ci si può riferire per scoprirne le idee più caratteristiche.

Il volume, di quasi 500 pagine, uscì presso l'editore Lamertin di Bruxelles nel 1935, ma era già pronto per la stampa nel 1932. Era il punto di arrivo di un lavoro di lenta maturazione, in cui venivano a confluire la remota preparazione degli studi universitari e della esperienza didattica e organizzativa, l'influenza del contatto personale coi ricercatori americani, prolungato nella meditazione delle loro opere che « popolano » la sua ricca biblioteca, l'informazione diretta presso i teorici della riforma pedagogica, i risultati delle prime ricerche realizzate da allievi sotto la sua guida, ed anche i riflessi dell'insegnamento universitario, iniziato sull'argomento già dal 1926.

L'opera è destinata, secondo l'intenzione dell'Autore, all'*élite* del corpo insegnante, al quale vuole offrire una guida pratica per l'uso del metodo sperimentale nella soluzione dei problemi scolastici. Si svolge in tre parti: una prima parte in cui sono dibattute alcune questioni teoriche sul significato della pedagogia tecnica e sulla natura della didattica sperimentale; una seconda in cui viene data la metodologia della ricerca pedagogica; ed un terza in cui sono offerti già, in sostanziosi *résumés,* i risultati delle prime ricerche di didattica sperimentale.

Le due parti più utili per il pubblico degli insegnanti sono certamente la seconda e la terza, dove l'Autore dimostra una sicurezza ed una competenza metodologica non comuni. La prima parte è più difficile, meno perspicua, e risente delle vivaci discussioni tra le quali il volume è nato. Sappiamo che il Buyse stesso ha in progetto una revisione del volume, in cui, — tolti gli ingombranti ri-

ferimenti a opere ormai superate — si chiarisca il quadro dei concetti essenziali, integrandovi precisazioni di natura epistemologica che servano a giustificare meglio certe distinzioni e a fondare con più precisione certi principi. Ci auguriamo ardentemente che il progetto si possa realizzare.

Allora un'opera di tale importanza — affidata ad un editore di maggiore iniziativa — potrà avere quella rapida diffusione che è mancata alla prima edizione. I tempi infatti non erano maturi per la comprensione di tali idee, almeno nei paesi di lingua francese (nè questi paesi pare siano maturi oggi: la patria di Binet, incantata dal « qualitativo », capisce a stento il valore del « quantitativo »). Nei paesi di lingua spagnola il terreno era meglio preparato: accanto alla traduzione delle opere in compendio di Lay e di Meumann, non poteva mancare una traduzione spagnola del volume del Buyse.

Ma coloro che concorsero più di ogni altro alla diffusione dell'opera del Maestro, furono i suoi allievi sparsi ormai in tutto il mondo, dalla Cina al Brasile. Il più illustre di essi è certo *Emile Planchard,* belga di origine e professore all'Università di Coimbra in Portogallo. Le sue numerose pubblicazioni riecheggiano, pur con originalità di impostazione, le idee più care al Buyse. In Italia, chi per primo intuì il valore nuovo del messaggio del Nostro fu il prof. Casotti, che se ne fece entusiastico propagatore e tentò anche l'applicazione della metodologia scientifica in ricerche scolastiche di indubbio interesse. [12]

5 - Le idee centrali.

In questo che vuol essere solo un profilo di uno studioso dalla personalità abbastanza complessa e un'introduzione che favorisca la comprensione della sua opera scientifica, non dobbiamo dire molto di più di quanto abbiamo rapidamente accennato. L'accostamento diretto darà l'approfondimento desiderato di quell'opera.

Però prima di concludere desideriamo avviare a quell'approfon-

---

[12] Abbiamo detto dell'opera principale del Buyse e, all'inizio, abbiamo elencato gli studi pubblicati in collaborazione col Decroly. Citeremo ancora qui due tra gli studi più importanti dal punto di vista storico: *Etude critique sur les origines de la pédagogie moderne,* in « Questions actuelles de pédagogie », Juvisy, 1931, p. 151-181; e *Gestaltisme et globalisation,* in « Miscellanea psychologica Albert Michotte », Institut Supérieur de philosophie, Louvain 1947.

dimento ponendo in rilievo le idee di base, quelle cioè che il Buyse stesso considera come i piloni centrali che sorreggono la sua costruzione. Le esprimeremo a modo di affermazione a cui faremo seguire un breve commento. [13]

1) A fondamento di ogni scienza pedagogica deve porsi una concezione personalistica cristiana. - L'accettazione di una filosofia e teologia dell'educazione di ispirazione cattolica e il senso della loro fondamentalità sono chiari nel Buyse, anche se filosofi e teologi — incontentabili per professione — non trovino sempre in talune sue valutazioni la precisione da essi desiderata e che non si può pretendere da uno scienziato a cui, nella sua formazione, è mancata forse quest'unica grazia: un'iniziazione filosofico-teologica specifica. [14]

2) Affermata la superiorità dei fini dell'educazione e quindi delle scienze che se ne occupano (tra le quali non sappiamo se il Buyse porrebbe anche una pedagogia, generale e speciale, di tipo deduttivo), **resta urgente la necessità di migliorare i mezzi pedagogici.**

---

[13] Per chi desiderasse più ampie precisazioni, ci permettiamo di rimandare ad un breve studio informativo da noi pubblicato sul volume « Ragguaglio 1952 » (Istit. di Propaganda Libraria, Milano 1952, pp. 145-158), col titolo *Pedagogia sperimentale.*

[14] Non è senza una certa compiacenza che il Buyse, nella prima parte dell'*Expérimentation en pédagogie*, dedicata appunto alla « Pédagogie technique », afferma: « ... resta chiaramente inteso che non si desidera studiare che dei problemi *tecnici*, lasciando ad altri il compito, certo molto più nobile, di consacrarsi alla soluzione delle divergenze filosofiche » (p. 20). Il guaio è che è quasi impossibile sfuggire, anche in questioni di metodologia pedagogica, a discussioni filosofiche precise. (Così un giudizio sull'impostazione metodologica del Decroly non può non implicare *anche* un ricorso a considerazioni d'ordine estrascientifico: ad es., a molti non pare che basti « giustapporre » ai centri d'interesse di tipo biologico altri centri d'interesse a contenuto spirituale: tutto il sistema sarebbe da ripensare in forma più organicamente spiritualistica). Quanto veniamo dicendo sulla « invadenza » filosofica in campo tecnico è tanto più d'attualità in un Paese come il nostro, dove la speculazione filosofica in campo pedagogico è sempre stata in fiore (fino ad esagerazioni ed esclusivismi, anche recenti, non certo giustificabili). Ogni passo dello scienziato in educazione sarà, da noi, controllato dal filosofo dell'educazione: e ciò non perchè questi voglia interferire nella ricerca scientifica in quanto tale, ma per discuterne i punti di partenza e per conservarne il valore nei suoi giusti limiti. È però auspicabile che tutti i nostri filosofi comprendano che la pedagogia sperimentale, come dice L. Barbey (uno dei più illustri discepoli di Monsignor Dévaud), « nei suoi giusti limiti è estranea a ogni concezione filosofica o religiosa; è la sola parte della pedagogia che si possa dire veramente neutra » (*Pédagogie expérimentale et chrétienne*, p. 23).

La « pedagogia tecnica », di cui esclusivamente vuole occuparsi il Nostro, è appunto il risultato ideale di quello sforzo di costruire una metodologia pedagogica sicura. Tutta la originalità del Buyse starà nel metodo di ricerca: non pura intuizione o catalogazione di esempi dei grandi maestri, ma controllo severo ed anche possibilmente sperimentale.

3) L'educabilità del soggetto è primordiale: l'educatore è sua guida. - Ecco un primo criterio di discriminazione dei metodi pedagogici: i metodi che rispetteranno praticamente quella primordialità delle forze *attive* del soggetto avranno un primo punto di validità, gli altri che la negheranno saranno automaticamente scartati. Educare è orientare uno sviluppo (ciò che il Buyse trova così bene espresso nel titolo del volume del Rimaud: *Education, direction de la croissance*). E la giustificazione di quel criterio attivistico il Buyse la trova in San Tommaso stesso (ad es. nella q. II del *De Veritate)*, prima che nelle conclusioni della moderna psicologia dell'apprendere. Sul piano pratico, il Buyse — senza estremismi « libertari » — è per una conciliazione dell'autonomia dell'educando e dell'autorità dell'educatore, dello studio personale e dell'insegnamento.

4) Ad una psicologia differenziale deve corrispondere una pedagogia differenziata. - È un secondo criterio, fondato sui risultati della psicologia individuale, per giudicare della validità di metodi didattici e di organizzazione scolastico-educativa. [15] Il Buyse, dieci anni prima che uscisse il noto volume del Bouchet su *L'individualisation de l'enseignement,* aveva stabilito, con riferimento a ricerche precise, il principio psicologico e ne aveva tratte deduzioni didattiche, in un articolo dal titolo *L'individualisation du traitement pédagogique,* pubblicato sulla « Revue belge de pédagogie » (1923).

5) Bisogna « taylorizzare » l'istruzione per valorizzare l'educazione. - È qui implicita una preziosa distinzione tra *istruzione* —

---

[15] Si noti che abitualmente il Buyse, parlando di *pedagogia*, intende connotare la pedagogia *scolastica*, e a volte solo l'analisi della metodologia della formazione *intellettuale*. È una terminologia corrente fra i pedagogisti moderni, benchè non sia difficile provarne l'unilateralità e l'improprietà, soprattutto contro chi ammetta una pedagogia « integrale », in cui la considerazione dell'aspetto didattico-organizzativo e della formazione intellettuale non dovrebbe essere che parziale e da integrare nel quadro, più propriamente *pedagogico*, della formazione morale, sociale, religiosa, ecc., scolastica ed estrascolastica.

intesa soprattutto come montaggio di automatismi, come comunicazione di tecniche (quelle elementari, ad es., del leggere, scrivere e far di conto) e di nozioni — ed *educazione,* intesa come cultura dello spirito, formazione della personalità.

Il Buyse sostiene dunque che bisogna guadagnar tempo nell'istruzione, studiando scientificamente la maniera più rapida e meno costosa per comunicare tecniche e nozioni, per dedicarsi poi alla loro utilizzazione favorendo un sempre più precoce e più ampio accesso ai valori spirituali (come con Taylor la divisione scientifica del lavoro e lo studio della tecnica stessa di lavorazione ha fatto diminuire le ore lavorative e aumentare quindi le ore disponibili per le altre attività della vita). Dunque, nessuna meccanizzazione della scuola che soffochi lo spirito: il Buyse vuole solo razionalizzare sempre di più metodi e organizzazione, per offrire al più presto allo spirito i mezzi per la sua espansione.

6) I procedimenti e i metodi di insegnamento vanno vagliati rigorosamente, se possibile con metodo strettamente sperimentale. Il criterio sperimentale è il più sicuro che la metodologia scientifica moderna possa offrire per controllare l'influenza di un fattore (nel nostro caso, di un metodo didattico) su di una data situazione (ad es., sull'aprendimento di una serie di nozioni). Tutta l'opera del Buyse è stata rivolta a far comprendere la possibilità e la necessità di quel controllo sperimentale, ad esprimerne la modalità, a tentarne, con grande senso di misura, l'applicazione e a farne conoscere i risultati. Con *L'expérimentation en pédagogie,* e soprattutto con la serie di ricerche realizzate sotto la sua guida — anche se per ora rivolte quasi solo a perfezionare i mezzi di misura (tests, scale, ecc.), a preparare il terreno con studi storici, a saggiare su punti particolari le tecniche di ricerca — egli ha dato il via, nel campo della pedagogia tecnica, ad una trasformazione paragonabile a quella che la medicina moderna deve all'opera oggi classica di Claude Bernard.

Su altre idee care al Buyse (come quella della necessità di studiare i processi mentali dello *scolaro* nell'atto di apprendere le diverse materie scolastiche, e non solo del fanciullo in generale; quella dell'utilità di unire l'intuizione alla misura precisa nello studio dell'alunno; quella della natura vocazionale dell'orientamento, inteso come opzione vitale, ecc.), non crediamo necessario soffermarci. L'essenziale ci pare sia stato detto per fissare i tratti caratteristici della sua figura e far risaltare il significato della sua opera.

6 - Conclusione.

Agl'intimi il Buyse è solito raccontare, con serena imperturbabilità ma con la garbata malizia che gli è propria, un episodio della sua vita scolastica. Primo della classe: la classifica dei voti lo assicura, non manca che la conferma alla festa della premiazione. Ma ecco che al momento della proclamazione ufficiale, davanti al gran mondo degli invitati, un altro — il figlio del nobile signore X — viene proclamato il primo. Al piccolo Raymond viene dato il primo premio, ma dopo, in disparte...

Il ricordo di quella piccola ingiustizia fa sorridere ora il Maestro. Ma si può dire che tutta la sua esistenza sia stata uno sforzo continuo per far scomparire dalla scuola quella ed altre ingiustizie: l'ingiustizia soprattutto di non dare al ragazzo, nell'azione educativa, la parte che gli spetta, riducendo tante volte a « disco su cui si incide » (« Le convalescenze e le vacanze sono per un adolescente delle grazie di stato: può finalmente pensare »!).

Suo merito principale non è tanto quello di indicare nuove strade per il rinnovamento da tutti auspicato (il Buyse non è inventore di nessun « piano » o sistema), ma di offrire uno strumento di controllo — la sperimentazione scientifica — per saggiare sul piano dei fatti la giustezza di tutte le strade.

PIER GIOVANNI GRASSO.

« Falso è ogni naturalismo pedagogico, che in qualsiasi modo esclude, o menoma, la formazione soprannaturale cristiana nell'istituzione della gioventù; ed è erroneo ogni metodo di educazione che si fonda, in tutto o in parte, sulla negazione o dimenticanza del peccato originale e della grazia e quindi sulle sole forze dell'umana natura. Tali sono generalmente quei sistemi odierni di vario nome, che si appellano ad una pretesa autonomia e libertà sconfinata del fanciullo e che sminuiscono o anche sopprimono l'autorità e l'opera dell'educatore, attribuendo al fanciullo un primato esclusivo di iniziativa ed una attività indipendente da ogni legge superiore naturale e divina, nell'opera della sua educazione. »

(Dall'Enciclica « *Divini illius Magistri* » di Pio XI).

IL METODO COLLETTIVO NELL'EDUCAZIONE SESSUALE

di Gino Corallo

Se c'è un principio della « scuola nuova » che sia universalmente accettato, e anzi proclamato come l'essenziale *differenza specifica* che separa la nuova dalla vecchia scuola, la moderna dall'antica, la progressiva dalla tradizionale, e adottato come il canone fondamentale dell'educazione attiva, esso è, fuor d'ogni dubbio, il principio della « individualizzazione », o, meglio, della « personalizzazione » dell'insegnamento e, in generale, dell'educazione.

La guerra contro la scuola di « massa », la scuola fatta per delle « medie » inesistenti, la scuola che trascura la realtà viva, concreta e singolare dello scolaro, si può considerare vinta, almeno per quanto riguarda la parte teorica: per l'attuazione pratica, legata a mille condizioni di cose e di persone, il discorso dovrebbe essere un altro.

Momenti diversi dello sviluppo (anche a parità d'età); originalità assoluta, per ogni singola persona, del ritmo dello sviluppo stesso e perciò della curva dello sviluppo in tutti i campi; diversità di indole, di ambiente, di esperienze, di eredità, di ingegno, ecc., ecc., fanno sì che si possa considerare antipedagogico per definizione, e perciò assurdo, ogni trattamento educativo che non tenga conto, nel modo più assoluto, di questi dati personali oggettivi.

Per questo è tanto meraviglioso a vedere, quanto difficile a comprendersi, il fatto che in molte scuole nuove, o, in generale, in nome dei principi dell'educazione moderna, si propugnino riguardo all'« educazione » sessuale dei metodi che sono in flagrante contraddizione col principio di sopra accennato.

Tali sono i metodi di educazione sessuale largamente usati nelle scuole di vari Paesi, consistenti nel trattar questa materia, alla stregua di ogni altra, davanti a tutta la classe, come parte integrante del programma scolastico.

Come si può giustificare o spiegare un tal procedimento?

Per chiarire il problema, e porlo nei suoi termini giusti, converrà anzitutto distinguere un'« educazione » sessuale che sia veramente educazione, da una qualunque « iniziazione », che sia fine a se stessa e tratti i problemi del sesso isolatamente, nel loro aspetto puramente fisiologico, o animale, e a scopi che non oltrepassino le misure sanitarie e igieniche. Di tale *iniziazione*, qualunque sia il metodo usato, è unanime la condanna presso tutti gli onesti. È importante però osservare che non è affatto tanto raro come forse si crederebbe, il caso che l'« educazione sessuale » impartita collettivamente nella scuola, sia come « materia » a sè, sia come una parte dello studio di fisiologia, di biologia, o di igiene, *finisca col restare o col diventare una pura e semplice iniziazione ai fatti relativi alla riproduzione umana*, con pochi o punti riferimenti al complesso dei valori personali, a base etica, e quindi anche religiosa, nel cui quadro l'attività sessuale trova la giustificazione teorica e la guida pratica. Solo inserita in questa cornice totale l'iniziazione o istruzione sessuale può diventare un'*educazione* sessuale. In pratica, invece, l'educazione sessuale offerta oggi nella scuola non va, generalmente, più in là di una *istruzione* che, non sufficientemente equilibrata dai molti altri fattori che pur sarebbero necessari, non può non essere estremamente pericolosa. E questo avviene, quasi per inevitabile necessità, anche contrariamente alle migliori intenzioni.

Come ho potuto costatare di persona in una mia recente visita a molte scuole degli Stati Uniti (tanto per recare un esempio) la *sex education* in quella nazione fa parte, nelle scuole in cui è impartita, del normale programma scolastico, ed è generalmente trattata nei corsi di *Physical education* (qualcosa di più vasto che la nostra educazione fisica), o di biologia, di fisiologia e di igiene. Molto usati, come sussidi didattici, sono dei *films* dal non equivoco titolo di *Human reproduction* (tra cui famoso, per le polemiche cui ha dato luogo, è l'*Oregon film*, così appunto intitolato).

Di un'ottantina di scuole medie pubbliche da me visitate, solo una (la *Aptos Junior High* di San Francisco) sostituisce degli insegnanti specializzati e preparati agli insegnanti ordinari quando si tocca questo punto. Il Preside della scuola mi disse di aver fatto ricorso a questo metodo dopo un'esperienza poco sodisfacente: « Per quanto competenti nelle loro discipline, non tutti gli insegnanti sono capaci di trattare l'argomento come esso va trattato: la prima cosa da curare è la scelta dell'insegnante ». Dopo una preparazione generale dal punto di vista scientifico, gli allievi partecipano alle lezioni speciali, in cui viene messo in rilievo anche l'aspetto morale e spirituale della questione. Le pellicole usate per questo insegnamento vengono prima proiettate ai genitori, i quali possono chiedere che il proprio figliuolo o la figliuola siano dispensati dalla visione. Altrove (per esempio nella *Mission Senior High* di San Francisco) il corso, della durata di sei settimane, è impartito insieme agli scolari dei due sessi. Il corso costituisce un

experimental program, in quanto questa scuola, a differenza di tutte le altre, fa della *sex education* un insegnamento separato, non abbinato quindi ad altre materie. Il contenuto del corso è stabilito di volta in volta in base a un *interest-inventory,* e cioè in base alle richieste degli allievi dedotte dalle risposte a un precedente questionario.

In qualche altra scuola (per esempio nella *Bronx H. S. of Science* di New York) i due sessi vengono separati quando si giunge a questo punto del programma: un compromesso che rivela un disagio, ma che non rimedia a nulla. Anche i dirigenti della *Dalton School* di NewYork mi dissero che l'insegnamento relativo all'educazione sessuale si teneva ai due sessi separati in vista degli inconvenienti verificatisi.

A Winnetka, com'è noto, si comincia molto presto a impartire questo insegnamento (fin dal 5° grado), e lo si continua fino al 7° grado. Ma già i bambini del 2° grado, che hanno in cura dei piccoli animali, hanno avuto occasione di assistere ai loro parti e, mi disse una delle insegnanti, « posseggono già il vocabolario completo: sperma, mestruazione, ecc. ».

L'insegnamento è impartito ai due sessi insieme; ma ciascun gruppo può poi chiedere di riunirsi separatamente per domandare ulteriori spiegazioni.

Passando dalle scuole elementari alle *High Schools,* il problema viene trattato anche nei suoi aspetti sociali, finchè negli ultimi anni (*Senior High School)* si discutono, nel quadro delle *human relations,* i problemi del matrimonio, della famiglia, ecc.

Questi pochi accenni, facilmente moltiplicabili, mostrano, come si è detto, che il più delle volte, nella pratica dell'« educazione » sessuale collettiva. non si fa altro in realtà che della *iniziazione* o, se la parola non piace, dell'*istruzione* sessuale collettiva.

Che da essa derivino degli inconvenienti e dei danni è dimostrato dall'infinita varietà di ripieghi e di compromessi con cui ogni scuola cerca di ovviarli, — per altro inutilmente, se vogliamo credere al Washburne, il quale nel suo libro del 1941 sulle scuole di Winnetka (*A Living Philosophy of Education*) confessò che *anche* tra i bambini e le bambine del 5° grado (11 anni) si erano lamentati inconvenienti in relazione alla *sex education;* e se vogliamo prestar fede alla notizia pubblicata nel Febbraio 1949 dalla rivista *Information* sotto il titolo: *Statistiche vergognose:* « L'anno scorso sono nati circa 50.000 bambini illegittimi da fanciulle in età scolastica » (scuola media). E questi sono soltanto gli inconvenienti conosciuti e controllati.

Si capisce, la colpa non è solo dell'« educazione sessuale » ricevuta nella scuola, ma chi oserebbe dire che essa non vi abbia avuto una gran parte?

Un'altra osservazione si può fare a questo proposito: si sente spesso, e con troppa facilità, asserire che l'istruzione sessuale avrebbe come effetto buono la « *desessualizzazione* » dell'ambiente in cui essa viene impartita, e che, una volta tolti i veli del mistero, il fanciullo e la fanciulla si avvezzerebbero a pensare ai fatti sessuali come « alla maturazione delle ciliegie »

o come « al ritmo delle stagioni o al volo degli uccelli » (M. PERCHERON, *Mon fils, ma fille et moi,* Parigi, 1952, p. 91). Lasciamo stare che bisognerebbe intendersi sul senso di questa « desessualizzazione » e sulla sua utilità invero molto discutibile, ma è essa realmente un effetto (sia o no desiderabile) dell'educazione sessuale collettiva?

Certo, alcuni sintomi esteriori svaniscono: svaniscono gli atteggiamenti di curiosità morbosa e ansiosa causati dall'attrazione per il frutto misterioso e proibito; si può riscontrare una più composta espressione esterna nelle relazioni « cameratesche » tra i due sessi, ed è osservabile come il senso istintivo del pudore si attenui. Ma quali sono gli effetti reali e interni sul carattere e sull'atteggiamento sessuale di tutta la persona? Le manifestazioni esterne delle morbose curiosità giovanili decrescono non tanto per una ipotetica estenuazione della spinta psichica alla sessualità, quanto piuttosto per una sua artificiosa e intempestiva saturazione: estenuazione e saturazione le quali, è bene notare, sono tutt'altra cosa di quel tranquillo dominio che deve essere il frutto di una sensata educazione sessuale. È troppo facile quindi, e semplicistico, citare a conforto della tesi favorevole a una indiscriminata e collettiva istruzione sessuale, certi effetti i quali, fossero anche indubitabilmente buoni (il che è da dimostrare), sono ottenuti a prezzo di danni ben maggiori, sui quali si è ancora lungi dal poter portare un giudizio tranquillizzante documentato dall'esperienza e da una seria psicologia che rifugga dalle facili e seducenti improvvisazioni.

Fin qui ci siamo fermati prevalentemente su considerazioni di ordine pratico: non certo inutili, del resto, dato che, discussioni a parte, l'educazione sessuale deve essere fatta e viene fatta a ogni modo e in ogni momento nella scuola o nella strada, nella famiglia o nel crocchio. Se però questa urgenza pratica può spiegare e, fino a un certo segno giustificare, come un male minore, taluni interventi meno felici in materia di educazione sessuale, essa non può in alcun modo essere invocata per stabilire una teoria nè per giustificarla.

Domandiamoci allora se gli inconvenienti registrati nelle varie esperienze di « educazione » sessuale collettiva, e la quasi automatica riduzione di essa a una pura istruzione, siano derivanti da difficoltà di indole pratica, superabili con l'approfondimento del problema e il miglioramento delle tecniche, o se invece essi non denunzino un vizio d'origine insito nel sistema stesso. Prendiamo il caso teoricamente più fortunato, quello in cui si tratti di una *educazione* sessuale nel senso vero e pieno della parola, e non quindi di un'istruzione nè di un'iniziazione a scopi informativi o, tutt'al più, igienici.

Si potrà, in questo caso almeno, sostenere la convenienza (se non la necessità) di un'educazione collettiva da impartirsi quindi, naturalmente, nella scuola?

Per rispondere affermativamente alla domanda bisogna buttare a mare a cuor leggero nè più nè meno che lo stesso principio fondamentale dell'educazione moderna, come si è visto. Ed ecco il punto dove molte scuole « progressive » sembrano giocare con dadi falsi: il principio della individualizzazione e della tempestività psicologica, in rispondenza all'« interesse » e al « bisogno » dei singoli, mentre viene applicato (talora anche con esagerazione) negli insegnamenti ordinari, non viene qui preso in nessuna considerazione. E si noti che proprio questo è il campo in cui il principio ha la sua massima applicazione. Nel campo puramente istruttivo si tratterà solo delle differenze intellettuali o con queste direttamente connesse, mentre nel campo dell'educazione sessuale, se — come supponiamo — si voglia veramente fare dell'*educazione,* c'è impegnata tutta la personalità dell'allievo e con essa tutto il suo mondo interiore e esterno. Se è difficile tenere una lezione che vada bene, sotto tutti gli aspetti, per venti allievi, è — per definizione — impossibile agire su una massa con un atto educativo di questa portata.

Ond'è che, *necessariamente,* l'atto educativo si degrada (nel migliore dei casi) al puro livello istruttivo, e di qui tutti gli inconvenienti imaginabili derivati dall'acquisto di un gruppo di notizie che l'allievo non è in grado, e l'educatore ha trascurato, di armonizzare con la complessa singolarità della sua persona.

Il propugnare un'indiscriminata e collettiva educazione sessuale (la quale come si è detto non potrà essere altro che una semplice *iniziazione* sessuale) non può quindi essere che frutto di un grosso equivoco, o forse di un buon numero di equivoci.

A parte l'ignoranza, o la negazione, delle innate tendenze perverse che l'uomo riceve come prima trista eredità, (a parte cioè il dogma naturalistico che però spesso è il fattore decisivo), qui giuoca una psicologia sommaria e estemporanea che si ferma su alcuni risultati apparenti senza sufficientemente valutarli, e senza indagare il quadro complessivo dei risultati; vi si aggiunga la trascuratezza o l'ignoranza di quello che è l'essenza stessa di ogni atto educativo (che veramente sia *educativo*), consistente non in un puro arricchimento nozionale, ma nella capacità di inserire la notizia nel quadro etico e caratterologico di tutta la personalità, e quindi di dominarla, come cosa propria, senza esserne dominati.

Ora questa capacità, è risaputo, l'educando non può darsela da sè, anche quando possa procurarsi da sè la notizia: tocca all'educatore aiutarlo a crearsi questa capacità. Ma quest'aiuto indispensabile, basato di volta in volta sui dati concreti della personalità dell'educando, oltre che, s'intende, sui più rigorosi principi scientifici, non lo dà e non lo può dare l'educazione collettiva, appunto in quanto è collettiva.

Se la definizione di educazione come un « rapporto interpersonale » ha

un senso e un valore rigoroso, essa lo ha in primo luogo nell'educazione sessuale.

Onde non ci sembra neppur possibile sostituire l'educatore con un libro, per quanto avveduto esso possa essere.

Proprio in questi giorni me ne è capitato in mano uno [1] che tratta questo tema con tutta la cautela e la castigatezza che la materia richiede e permette: esso inoltre non si ferma alla « spiegazione », ma inquadra tutto, senza nervosismi e con premurosa dolcezza, nella più ampia cornice umana e cristiana. Un libro, sotto questo punto di vista, perfetto. Esso è dedicato alle fanciulle dagli undici ai quindici anni, e porta per sottotitolo: « Ciò che una adolescente del XX secolo deve sapere ». Per me ha un solo difetto: dovrebbe essere dedicato non alle fanciulle, ma alle mamme e alle educatrici, per insegnar loro *come si deve parlare alle adolescenti del mistero dell'amore.* Giacchè quando la fanciulla ha undici anni non ne ha quindici e anche nel XX secolo ci sono molte differenze tra un'adolescente e un'altra: nè l'urgenza di trattare con esse il problema giustifica il mezzo, di dare cioè a ciascuna in mano un libro perchè se lo legga: essere nate nel XX secolo è un denominatore comune che non cancella nessuna delle differenze di età, di ambiente, di sviluppo, di preparazione, di bisogni.

In conclusione: aboliamo l'educazione sessuale? Tutt'altro! Diamola invece, e molta. Ma che sia veramente *educazione,* nella sostanza e nei metodi. Che siano pochi i genitori preparati a questo supremo dovere paragonabile a una seconda generazione, è purtroppo vero: per questo ci auguriamo che si agiti il problema, si scuotano le coscienze e si pubblichino dei libri (quale potrebbe essere quello citato) che educhino i genitori a educare. Accanto ai genitori i veri educatori troveranno anch'essi il modo di guadagnarsi quella confidenza necessaria per poter ascoltare e parlare al momento opportuno.

Ci sono alcuni punti che vorrei porre qui a termine, i quali mi sembra che, a parte ogni divergenza di vedute, debbano riscuotere l'unanime assenso:

1) I giovani *hanno bisogno* dell'educazione sessuale, e questa deve essere fatta dagli educatori e non lasciata al caso — con tutte le imaginabili conseguenze. Il tacere, il dissimulare, l'evadere, quando un problema si impone, è una delle soluzioni peggiori.

2) L'educazione va fatta tenendo conto delle supreme leggi della « personalità » e della « gradualità »: senza anticipi, ma senza pericolosi ritardi. Tutto quello che si dice — vale anche qui il principio che si suole enun-

---

[1] Luisa Guarnero, *Il mistero dell'amore: ciò che una adolescente del XX secolo deve sapere,* Torino, 1953.

ziare per l'insegnamento religioso — deve essere *vero*, anche se incompleto: l'incompiutezza si giustifica solo per l'assenza di un problema, interno o esterno, al riguardo.

3) All'istruzione sessuale va sempre aggiunta la parte propriamente educativa, in cui ci si deve valere di tutti i mezzi a disposizione, fisici, psicologici e morali, naturali e soprannaturali. Compimento indispensabile di questa educazione è la vigilanza e la scelta dell'ambiente: a poco varranno i metodi anche più provveduti, quando il giovane, fuori dell'ambiente educativo, è lasciato in balia di forze antagonistiche superiori alla sua non ancor stabile capacità di resistenza.

L'educazione sessuale non è impresa facile, è anzi tra le più difficili per un educatore. Non sarà quindi mai abbastanza giustificata la diffidenza per ogni metodo di soluzione parziale e sintomatica, la quale, anche se produce qualche effetto collaterale buono, lascia intatto, e spesso anzi pregiudicato, l'intero problema.

Tale ci sembra, ancora una volta, il metodo dell'educazione collettiva.

GINO CORALLO

DIFFICOLTÀ SCOLASTICHE E «PROVE DIAGNOSTICHE»

di Luigi Calonghi

Si sta sempre più sviluppando in Italia una rete di centri medico-psico-pedagogici che si occupano del *dépistage* degli anormali per farli beneficiare di una adeguata scolarità nelle classi differenziali. Questi Centri si interessano pure in misura più o meno ampia, a seconda delle loro possibilità e della maggiore o minore comprensione incontrata, delle difficoltà più gravi degli alunni delle scuole regolari, di quelle difficoltà cioè che sono connesse con disturbi o insufficienze delle facoltà superiori (specie attenzione, memoria ed intelligenza) e con perturbazioni complesse o profonde del carattere.

Gli educatori però scorgono nei loro alunni una serie di altre difficoltà che non rivestono una gravità tale da costituire l'oggetto dei Centri medico-psico-pedagogici, ma che non cessano per questo di preoccupare chi segue passo passo gli alunni nella loro formazione intellettuale. Vogliamo parlare di quei tipi di deficienze che sono legati a *situazioni intellettuali passeggere* del ragazzo (provocate ad es. dal fatto che la scuola richiede al ragazzo questa o quella nozione, il concetto di questo o quel rapporto, mentre l'alunno non è ancora maturo per quelle idee) o a *difetti dell'apprendimento* dovuti a situazioni ambientali (in conseguenza di assenze, dell'impossibilità di esercitarsi a casa su quanto è stato insegnato nella scuola...), a *metodi* di spiegazione meno consoni alla menta-

lità di certi alunni, infine, a delle *negligenze* e a dei *difetti* nel metodo di lavoro adottato dall'alunno, così da compromettere l'esattezza, la rapidità del risultato o da costituire comunque un qualcosa di meno sicuro o di meno pratico.

Queste difficoltà sono in genere cosa da poco, se prese all'inizio, mentre se trascurate possono portare come conseguenza l'incomprensione di altre nozioni connesse con le precedenti (si pensi a quello che può capitare in algebra o in geometria se non si comprendono fin dall'inizio certi concetti), e alla formazione di un complesso emotivo di timore ingiustificato o di ripulsa per quella tal materia, per cui l'allievo vi pensa il meno possibile, non fa esercizi o ripassi supplementari, cerca di copiare, ecc., aggravando così la sua situazione.

L'insegnante che segua con occhio vigile i singoli alunni e che sia fornito di un certo intuito e di una certa esperienza, *nota queste difficoltà* nell'alunno, in una forma più o meno chiara e generalizzata. Il meglio sarebbe tuttavia poter avere una conoscenza più sistematica e più precisa delle difficoltà degli allievi e tale da non dovervi dedicare un tempo superiore alle possibilità concrete dell'insegnante e dell'orario. A questo fine sono state affrontate, in alcuni paesi, delle prove dette « *diagnostiche* », perchè vorrebbero *aiutare l'insegnante a scoprire sistematicamente ed a descrivere in maniera esatta queste difficoltà, le loro cause e la loro diffusione* nella scolaresca. Queste prove, nonostante il qualificativo un po' altisonante, sono delle prove alla portata degli insegnanti e sono la risultante delle esperienze condotte da alcuni di loro sotto la guida di un ricercatore di professione. La descrizione sommaria di una di esse ci aiuterà a farcene un'idea. Sceglieremo delle prove di aritmetica elementare (i *tests* diagnostici di Schonell), perchè sono tra le più curate e perchè permettono, anche a chi non insegna questa materia, di seguirne più facilmente la descrizione.

Questi « *diagnostic tests* » si propongono di aiutare il maestro nell'individuare le difficoltà inerenti all'apprendimento delle quattro operazioni (addizione, sottrazione, moltiplicazione, divisione).

L'Autore ha analizzato, una ad una, tutte le difficoltà che l'alunno deve saper superare per risolvere correttamente le quattro operazioni ed ha raggruppato in una quindicina di prove la serie di operazioni che danno modo di vedere il fanciullo delle elementari cimentarsi con tutte queste difficoltà. Delle cinque prove riguardanti la divisione, la prima comprende 90 operazioni semplici ma fondamentali in cui si dividono dei numeri inferiori a cento per i numeri inferiori a dieci. L'applicazione di questa prova ha mostrato che gli errori aumentavano quando nelle operazioni entrava lo zero o quando si trattava delle seguenti divisioni:

54 : 9	54 : 6
42 : 7	24 : 3
2 : 2	3 : 3

Queste 90 operazioni comprendono solo delle divisioni che non dànno resto, ma l'alunno che le sa risolvere, sa cavarsela in genere anche in altre operazioni consimili che diano un resto. Tra queste ultime, però, 105 racchiudono difficoltà che meritano una particolare attenzione e furono quindi riunite in una prova supplementare. In un'altra prova vengono proposte all'alunno 11 serie di 4 divisioni il cui dividendo può avere fino a 5 cifre, mentre al divisore figurano numeri dal 2 al 12. Ogni serie di 4 divisioni ha una sua caratteristica: la prima serie ha al dividendo solo cifre pari e non vi è nè resto nè riporto; la seconda ha gli stessi caratteri della precedente ma è composta di cifre più grandi; la terza aggiunge la difficoltà dello zero al dividendo; la quarta pone lo zero alla fine del dividendo; nei gruppi successivi si introducono le difficoltà inerenti al resto, al riporto, ai numeri dispari nel dividendo e nel divisore, ecc. Nelle altre due prove le divisioni si fanno più lunghe

e complicate, introducendo, per ogni serie di 4 operazioni, sempre nuove difficoltà.

La *graduazione delle difficoltà* in questo genere di prove è cosa essenziale e decide della bontà della prova stessa, perchè, se genialmente preparata, permette di vedere quali sono le deficienze dell'alunno. Se la graduazione è sommaria o meno precisa, ne risulterà una informazione insufficiente. Per ogni tipo di difficoltà conviene dare più di una operazione (nella prova da noi citata come esempio ne venivano date 4), per non lasciarsi trarre in inganno da eventuali disattenzioni dell'alunno e per permettere alla sistematicità dell'errore di rivelarsi.

La scelta e la formulazione delle difficoltà da introdursi nelle prove verrà suggerita dall'esperienza fatta in precedenza con un congruo numero di allievi; essa dirà quali sono i punti in cui occorre fare maggiore attenzione e come si mettano in evidenza certe difficoltà. È chiaro che questo può diventare cosa ardua quando la materia si complichi, e può esigere un'accurata analisi e una sagacia non comune. In questa esperienza confluiranno le osservazioni e gli sforzi degli insegnanti, coadiuvati da un ricercatore che conosca le tecniche e i metodi idonei, in modo da garantire la serietà scientifica dello strumento ed usi gli accorgimenti statistici richiesti per una generalizzazione.

Con questi reattivi non si tratta, insistiamo, di imporre all'alunno una corsa ad ostacoli per il gusto di vederlo cadere una volta o l'altra, bensì di sottometterlo ad una prova che consenta all'osservatore di rendersi conto delle difettosità specifiche e precise della sua preparazione, in vista di un'azione di correzione. E questo deve esser reso possibile non per un solo alunno, o per un unico tipo di difficoltà, ma per tutti gli alunni e per tutte le forme di difficoltà che si possono incontrare, senza tuttavia render le prove troppo macchinose (quelle preparate dallo Schonell richiedono circa 15 minuti, raramente di più).

Prove del genere di quelle descritte da noi in questa nota si prestano ad *usi molteplici* per utilità dell'alunno e dell'insegnante. Per cominciare da un'utilizzazione laterale ma legittima, diremo che queste prove possono essere usate come reattivi di rendimento semplice o come reattivi di rendimento a tempo assegnato (nei quali cioè oltre alla conoscenza si richieda la padronanza e una certa prontezza nel maneggio di un procedimento). Possono quindi essere usate per la valutazione ordinaria dell'allievo, come pure nelle eventuali ricerche didattiche che l'insegnante volesse compiere. Nel caso, ad es., in cui si voglia sperimentare l'efficacia di un metodo d'insegnamento, in un settore scolastico determinato, si possono usare queste prove per valutare la situazione iniziale degli allievi e per valutarla poi dopo l'applicazione del metodo d'insegnamento che forma l'oggetto dell'esperimento, per giudicare così del progresso realizzato. L'uso principale tuttavia è quello di *individuare le difficoltà*, descrivendole in modo preciso e ricercandole sistematicamente anche nelle loro cause. A questo scopo possono essere amministrate in varie occasioni: quando si ha una scolaresca nuova (ad es. una prima media) o degli alunni provenienti da altre scuole; si possono pure dare all'inizio dell'anno per valutare gli effetti della dimenticanza inerente al mancato esercizio delle vacanze; si possono stralciare dalla prova passaggi particolari qualora si avessero già indizi sul genere di difficoltà che l'alunno incontra o si volesse accertarsi che da tutti è stata compresa una certa spiegazione. Queste prove però sono soprattutto indicate nei casi di ragazzi arretrati o aventi particolari difficoltà.

Nell'*amministrazione di questi reattivi*, quando ci interessi vedere come il ragazzo affronta certe difficoltà, converrà non porgli limiti di tempo, per permettergli di affrontare tutti i passaggi della

prova. In genere, converrà pure dare la prova per iscritto e a tutti gli allievi, perchè con la correzione della medesima, si possa dalla natura degli errori trarre un'indicazione sulla situazione della classe, evitando di trascurare ragazzi che si trovassero in reali difficoltà. Nel caso, ad es., dei « *diagnostic tests* » citati sopra, si procede così: si mette su ogni foglio di prova compilato dagli alunni un segno accanto ai risultati sbagliati; uno sguardo sommario alla distribuzione degli errori ci dirà la situazione del ragazzo: una prova, ad es., che abbia pochi errori e questi siano distribuiti un po' in tutti i settori, così che nessuna delle 11 serie sia stata interamente male eseguita, ci permetterà di concludere che il ragazzo non soffre di difficoltà sistematiche. Una volta operata questa prima cernita, si potrà venire ad un esame più accurato degli altri lavori nel punto in cui l'allievo ha sbagliato sistematicamente. In certi casi converrà non limitarsi al foglio scritto dell'alunno, ma si dovrà piuttosto fargli eseguire quelle operazioni, od altre analoghe, sotto i nostri occhi per osservarne il metodo di lavoro e gli si potrà chiedere di esprimere a voce i suoi ragionamenti e le sue esitazioni, completando l'informazione che ci è necessaria con opportune domande. In questo lavoro l'insegnante non andrà però alla cieca, in base unicamente alle sue capacità intuitive, ma verrà grandemente aiutato dalla prova stessa, la quale dice già qual è il genere di difficoltà proprio a quella serie di operazioni che l'alunno ha sistematicamente sbagliato. Inoltre queste prove diagnostiche sono corredate da manuali d'istruzione nei quali sono indicati i molteplici tipi di errori e i segni caratteristici rivelatori di certe insufficienze. Questi reattivi possono dunque evitare all'insegnante molti tentennamenti; essi possono venir paragonati a dei « *rivelatori* » *degli errori*, in relazione ad una tipologia e ad una eziologia schematicamente stabilite. È ovvio che questo aiuto fornito dalla prova non esimerà l'insegnante da un certo esercizio e da un certo adattamento, perchè il rapporto didattico è interpersonale e perchè non ci sono due insegnanti e due alunni identici. È chiaro anche che la riuscita sarà commisurata alla sagacia dell'insegnante e alla sua padronanza della materia; tuttavia queste prove sorreggeranno lo sforzo di chi non ha particolari doni e potenzieranno le possibilità singolari degli altri, offrendo loro ipotesi di lavoro precise, dei mezzi già provati e un quadro riassuntivo dell'esperienza altrui.

Va infine notato che il genere di prove di cui parliamo *non è estensibile* a tutte le materie o a tutti gli aspetti nell'insegnamento di una materia, ma vale soprattutto dove si ha a che fare con delle regole precise, come nell'insegnamento della matematica e della geometria, della grammatica e delle lingue.

Sarebbe desiderabile, dopo aver presentato queste prove, poterne indicare alcune al lettore, perchè ne prenda conoscenza e magari le utilizzi. Purtroppo ci si deve riferire unicamente a delle prove straniere, [1] perchè in Italia, a nostra conoscenza, non sono stati messi a punto reattivi di questo genere.

Ora mentre le prove di matematica sono applicabili con relativa facilità anche al nostro ambiente scolastico (ci ripromettiamo di tornarvi sopra in altra occasione), le altre prove connesse con lingue diverse dalla nostra serviranno solo di indicazione per quei ricercatori o per quei gruppi di sperimentazione didattica che intendessero prepararne di adatte alla scuola italiana.

LUIGI CALONGHI

---

[1] Le due opere seguenti descrivono varie prove diagnostiche, inquadrandone l'uso in un insegnamento curativo:

BRUECKNER, L. J., and MELBY, E. O., *Diagnostic and Remedial Teaching*, Houghton Mifflin Co., 1931, pp. 598.

FERNALD, GRACE M., *Remedial Techniques in Basic School Subjects*, Mc Graw-Hill, 1943, pp. 349.

RASSEGNA DELLE RIVISTE

Storia della Pedagogia contemporanea

Naturalmente, vasto è il campo offerto all'indagine storica nel settore della Pedagogia. Ci limiteremo, qui, a segnalare alcuni motivi ricorrenti con maggior insistenza, tenendo presenti tre principali gruppi di argomenti: l'attivismo e la scuola «nuova», il marxismo, la pedagogia cattolica.

L. Borghi, *Il pensiero pedagogico italiano nei suoi rapporti colle maggiori correnti pedagogiche del mondo contemporaneo*, SC 1952, 11-12, p. 374-382, 417-423.

L'Autore presenta con una certa obiettività cinque diverse correnti pedagogiche italiane contemporanee, di estensione e di importanza teorica e pratica molto disuguale. Accanto alla soluzione *cattolica* colta prevalentemente attraverso un'analisi dell'Enciclica di Pio XI *Divini illius Magistri*, egli espone, successivamente, la soluzione *marxistica* (richiamandosi soprattutto a Kalinin), *idealistica* (Gentile) e l'*educazione nuova*, nel duplice indirizzo, *montessoriano* e *deweyano*. Quinta fra cotanto senno, viene prospettata una pedagogia *religiosa non confessionale*, difficilmente localizzabile, ma che si identifica, forse, con la concezione pedagogica di Borghi stesso. Tale pedagogia vorrebbe costituire un inveramento e un perfezionamento dell'attivismo deweyano, in quanto la *socialità* dell'educazione verrebbe arricchita dalla considerazione della *persona* e la *strumentalità* del pensiero verrebbe integrata dall'affermazione del « valore del pensiero anche come fine a se stesso ». Gruppi religiosi liberi (Pentecostali, Società degli Amici...), il Vedanta Movement, l'International Association for Liberal Christianity and Religious Freedom sarebbero portatori di questo nuovo messaggio pedagogico, che fa leva sul concetto di libertà inteso come « sentimento dell'unità profonda di tutti gli esseri in un'apertura senza limiti e escludente ogni violenza, unità-amore in cui si celebra la vita divina », disancorandosi (naturalmente!) « da ogni posizione dogmatica ». Si tratta, insomma (per chi non avesse ancora compreso la misteriosa alchimia di tale posizione...

speculativa!), di « una tendenza religiosa invocante un'educazione che faccia del metodo della libertà e della socialità una leva per l'instaurazione di una realtà di puro valore ».

L. Borghi, *Le principali correnti del pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti d'America*, SC 1953, 3-4, p. 105-111, 155-161.

Per aprirsi la strada alla presentazione della terza corrente (quella del « cuore », evidentemente), si incomincia con una descrizione settaria, paradossale (insistendo su alcune espressioni, che staccate dal contesto apparirebbero dettate dal più vieto e sclerotizzato tradizionalismo e « oggettivismo ») del *perennismo* e cioè, in fondo, della pedagogia di ispirazione cristiana e cattolica, basata sulla visione filosofica realistica e oggettivistica del mondo, della vita e dei Valori e sostenitrice di un umanesimo integrale personalistico e comunitario (che non esclude, però — contrariamente a quello che vorrebbe far credere il Borghi — l'apporto della psicologia e delle tecniche psicopedagiche moderne). Anche la seconda corrente, già più simpatica, perchè « moderna », l'*essenzialismo* pedagogico non riscuote larga comprensione dal Borghi, preoccupato a denunciarne, l'« oggettivismo », l'affermazione del primato del « contenuto », l'assimilazione di valori assoluti (reali o ideali) proposta come scopo dell'educazione. In più spirabil aere, invece, passiamo con il *pragmatismo naturalista* di *J. Dewey*, tanto più che da esso il Borghi prende le mosse (come abbiamo visto precedentemente) per la costruzione di un nuovo attivismo religioso adogmatico e aconfessionale.

L. Borghi, *Il fondamento dell'educazione attiva*, SC 1952, 3-6, pagine 86-96, 127-135, 171-176, 203-217.

Partendo da un concetto unilaterale e storicamente e teoreticamente discutibile di « scuola attiva », legandolo al concetto di una libertà senza verità e ideali assoluti, si rintracciano le radici di tale « attivismo » libertario nel pensiero moderno idealistico, pragmatistico e nel marxismo: « in generale si può dire che il concetto del conoscere come fare e dell'azione come condizione costitutiva del pensiero sta alla base di tutto il pensiero moderno »; « è ben noto che tutto il movimento della scuola attiva si fonda su questa nuova concezione del processo conoscitivo ». Ma sia l'idealismo che il marxismo non avrebbero sviluppato i motivi fecondi da essi portati. I concetti fondamentali, quello della libertà creativa, dell'attivismo (connessione .tra pensare e fare), del lavoro come valore umano sono tutti ripresi e svolti dal pragmatismo di James e dallo strumentalismo di Dewey. Ma anche per la pedagogia di Dewey si impone — secondo Borghi — la necessità di una integrazione, mediante una teleologia personalistica che esalti l'individuo sulla socialità, garantendone la genuina libertà intellettuale, etica e religiosa. In che cosa consista questa libertà l'autore non specifica ulteriormente. O meglio lo fa catturandoci in una nuova ateleologia. « L'umanità supererà la sua crisi se saprà creare nei suoi membri un atteggia-

mento di intrepidezza di pensare, la volontà di non subordinare la ragione a nessuna determinazione esterna... La libertà morale e politica si fonda sulla libertà dell'intelligenza e la sua fondazione è lo scopo più alto dell'educazione. Il principio e il metodo dell'educazione attiva sono strettamente legati a questa suprema esigenza di liberazione... Se la conoscenza non è rispecchiamento, ma costruzione dell'oggetto, essa non può mai esser compiuta da uno per un altro, ma deve essere il risultato di un'esperienza personale insostituibile... Chi cerca di " inculcare " una idea, una dottrina, consegna un oggetto, riempie la mente di un altro di un contenuto, ma non fa opera di promuovimento della verità e del pensiero; asservisce e non libera ». Naturalmente chi, invece, come questi simpatici e pontificanti... liberi pensatori, partendo da « dogmi » (per es., quello della « creatività » del pensiero umano in quanto tale) che nessuno ha mai « dimostrato » (nè Hume nè Kant nè Fichte..., nè tanto meno il Prof. Borghi), « inculca » i « veri » del libero pensiero, allora costui non riempie la mente del suo adepto di « un'idea », di « una dottrina », ma lo... libera.

DE BARTOLOMEIS, *Le origini dell'educazione nuova*, SC 1953, 3-4, p. 111-119, 139-150.

Il Prof. de Bartolomeis, iniziando il suo articolo con una aperta professione di relativismo gnoseologico, si preclude ogni possibilità di risolvere il problema che si propone, e cioè arrivare a un concetto di « attivismo » che gli permetta di distinguere la vera *scuola attiva* in mezzo al groviglio delle *scuole nuove*, storicamente affermatesi nell'ultimo sessantennio. Tuttavia, nonostante il suo relativismo, la sua ingenuità speculativa riesce a fargli raggiungere questo concetto non più « storico », ma « assoluto », dal momento che il suo *attivismo* implica concettualmente la negazione di fini educativi assoluti, esclude qualsiasi « mondo sovrastorico di principi definitivi », aborre da ogni « preformazione ideologica » e da ogni « cristallizzazione » propria di parecchie famose scuole « nuove ». « Nuove », quindi, ma non « attivistiche », come sentenzia con poco senso... relativistico il dogmatico relativista Prof. de Bartolomeis.

L. STEFANINI, *Il vaglio umanistico della scuola attiva*, RP 1953, 1-2, p. 3-25.

Che cosa pensino dell'attivismo i « perennisti » (per adoperare una parola suggeritaci dal Prof. Borghi), lo possiamo rilevare da questa brillante messa a punto del Prof. Stefanini (di cui sono noti, in proposito, i due volumi « *Mens cordis. Giudizio sull'attivismo moderno* », Padova, Cedam 1933 e « *Il momento dell'educazione. Giudizio sull'esistenzialismo* », Padova, Cedam 1938). Nella prima parte dell'articolo si tenta una presentazione storica della scuola attiva attraverso i suoi « tratti essenziali ». Di più vitale interesse è la seconda parte: *Motivi essenziali di un attivismo umanistico e integrale*. Partendo dal principio « nè rifiuto totale, nè indiscriminata accettazione » dell'attivismo precedentemente delineato, lo Stefanini prospetta la neces-

sità di un attivismo *autentico* (basato sulla libertà di fronte a Valori e non sulla libertà-spontaneità o istinto), *illuminato* (primato del sapere per la verità sul sapere come utilità), *totale* (fondato sugli interessi totali), *accentrato* (gerarchia degli interessi), *endogeno* (non meccanicistico-behavioristico), *temperante* (attività regolata), *graduato*, *disciplinato*, *bilaterale* (« tanto più è attivo e libero lo scolaro quanto più è attivo e autorevole il maestro »), *sociale*, *fondato* (conoscenza bio-psicologica dell'educando), *esemplare* (fuori dalle formole e dalle etichette).

W. WOLF, *Zu den grundlegenden Gedanken von Karl Marx über Erziehung und Bildung*, Pk 1953, 3, p. 166-194.

Da una Rivista scientifico-propagandistica (e noi sappiamo che nel marxismo sovietico contemporaneo tutto è scientifico, anche la propaganda « ideologica », soprattutto quella), ci si doveva attendere una presentazione (solenne ed encomiastica) del « più grande scienziato, che il popolo tedesco ha dato » (p. 166). Naturalmente, Marx con il suo materialismo dialettico-storico getta le basi per una nuova educazione *classista e socialista*, che sfocia ad un nuovo « Umanesimo realistico », nel quale mezzi di produzione, condizioni sociali, esigenza di liberazione del proletariato mediante la lotta e la rivoluzione e la successiva dittatura, creazione della « *nova societas* » fondata sul lavoro produttivo pianificato rappresentano i motivi più ripetuti. Connessa con l'esaltazione del nuovo umanesimo socialista e della esclusiva origine sociale del nostro valore o disvalore, sta la negazione del concetto di « ereditarietà » biologica. Inoltre, « poichè la forza dell'Umanesimo non deve essere commisurata al singolo ma alla società, perciò l'educazione socialista può essere soltanto collettivistica; essa sviluppa la personalità del singolo nel collettivo e per il collettivo ».

W. I. WOLKOW, *Der Kampf W. I. Lenins um Festigung und schöpferische Weiterentwicklung der Erziehungstheorie von Marx und Engels am Ende des* 19. *Jahrhunderts*, Pk 1953, 3, p. 195-215.

Si tratta di una presentazione del pensiero di Lenin intorno all'educazione e la sua soluzione del problema della scuola, quale gli veniva suggerita dai principi del marxismo applicabili e attuabili in una società borghese nel periodo prerivoluzionario. Lenin « considera la formazione dei lavoratori in connessione con la loro illuminazione politica e con lo sviluppo della lotta di classe del proletariato ».

Mentre la morte di Stalin dà occasione a « Pädagogik » di celebrarne la grandezza anche nel campo pedagogico (tutto il numero 4° del 1953 è dedicato a lui), non si dimenticano i grandi pedagogisti antichi come Comenio e Rousseau, che si fanno precursori di idee caratteristiche del marxismo.

Così K. SCHRADER, *Die pädagogischen Gedanken Rousseaus*, Pk 1953, 8, p. 561-590 trova nel Rousseau un sostenitore della tesi marxistica della interdipendenza tra situazione eco-

nomica e situazione sociale e culturale. Pur non ponendosi il problema della legge di sviluppo della società, il « vero » Rousseau ha intuito che i fatti spirituali e culturali sono condizionati dalla situazione economica. Inoltre, anche per Rousseau la *socialità* (nella società nuova del *Contratto sociale*) corona l'edificio educativo. « Emilio non doveva essere educato ad essere " cittadino " nel senso del *Contratto sociale*, perchè doveva vivere ed agire nella società feudale. Tuttavia egli deve acquistare tutto il sapere, le virtù e le qualità che lo abilitano a diventare elemento rivoluzionario nella società feudale e a diventare " cittadino ", se si fosse realizzato il nuovo ordine sociale ».

* * *

Con grande ampiezza di visuale la Rivista pedagogica bresciana *Pedagogia e Vita*, del valoroso e attrezzatissimo gruppo de La Scuola, ci offre vasti e frequenti sondaggi nella recente e passata storia della pedagogia.

Così M. Calvi, *Celestin Freinet et l'imprimerie à l'école*, PV 1953, 5, p. 379-396, ci dà interessanti informazioni circa il noto metodo didattico del maestro francese, descrivendoci la genesi della sua attività educativa e pedagogica, le idee che l'ispirano (di marca nettamente e dichiaratamente marxistica) e le iniziative che l'accompagnano e continuano. Si tratta di una tecnica didattica interessante, che, per sè, non è legata ad alcuna particolare ideologia.

V. Biloni, *Le libere scuole dei Fratelli Cavanis*, PV 1953, 5, pp. 397-408, ci presenta due nobili figure di educatori cristiani della prima metà del secolo scorso, che irraggiarono da Venezia un'attività educativa tutta ispirata al senso della *libertà* scolastica a servizio della *carità* cristiana.

E. Petrini, *La Scuola des Roches*, PV 1953, p. 211-223 presenta con rapidi cenni questa celebre scuola « nuova », in cui la « novità » e l'attivismo affondano le loro radici (attingendone vigore e vitalità) in una visione umanistica cristiana della vita e dell'educazione.

Alcuni simpatici e positivi cenni sull'azione e sul pensiero educativo di M. Montessori troviamo nella rivista francese « *Educateurs* ». L. Raillon, *Le message de Maria Montessori*, Es 1953, 44, p. 81-83 considera come elemento centrale della pedagogia montessoriana la « questione sociale » del fanciullo. M. Montessori con l'occhio penetrante del veggente, del poeta e dello scienziato ha intuito la portata sociale del fanciullo, spesso confinato ai margini della vita degli adulti, dimentichi che solo da questo fragile essere nascerà il mondo del domani, che tutti sperano meno aspro e bellicoso. Più che nel « metodo » l'originalità della Montessori si rivelerebbe in questa più ampia visione pedagogica.

Ad. Ferrière, *Maria Montessori et l'éducation nouvelle* (*ib.*, p. 86-90), a sua volta traccia l'evoluzione dell'interesse pedagogico della Montessori, che si esprime inizialmente con una prevalente attenzione al proble-

ma del metodo, terminando, dopo la seconda guerra mondiale, con l'aspirazione ad una *Pedagogia della pace*, intesa a « formare i fanciulli compenetrati del senso della pace, quella vera pace che rivela una esistenza dove trionfano giustizia e amore ».

Una grande figura di educatore cattolico è ancora viva nella storiografia pedagogica cattolica, soprattutto dopo la sua proclamazione a Protettore dei Maestri e delle Maestre (1950): S. Giovanni de La Salle. Evidentemente al centro di tutte le rievocazioni sta la sua figura di organizzatore su vasta scala della scuola elementare per i poveri, della scuola professionale e della scuola normale. Così P. HERMES, F.S.C., *Teachers' Teacher: Patron of all Teachers*, CER 1953, p. 320-329 e AD. HEUSER, *Der Patron der Lehrer*, VWP 1953, 2, p. 81-93. G. MARINSEK, *Il realismo pedagogico di S. Giovanni B. de La Salle*, RL 1953, p. 209-215, mette in rilievo la « modernità » dell'opera educativa del La Salle, che, pur mirando ad una educazione schiettamente religiosa, ha vivo il senso della realtà psicologica e della « situazione » sociale in cui la sua opera viene ad inserirsi, tenendone conto in tutta la sua organizzazione educativa.

PIETRO BRAIDO

Biologia e educazione

Va aumentando di importanza da qualche anno lo studio dei fenomeni biologici in funzione educativa. Nel decorso anno ne trattarono di proposito M. Lariccia, con *Ritratto biopsichico del discepolo*, in NRP, n. 2, 1953, pp. 34-40, e Fr. Sigismondo, con *Eredità ed ambiente nell'esperienza educativa*, in RL, Marzo 1953, pp. 59-84.

Il primo, più che altro, prospetta un'impostazione critica del valore, metodo e limiti della conoscenza dell'educando, più precisamente dell'alunno. Ed anzitutto afferma la necessità di tale conoscenza, perchè l'educazione si corona sulla persona: un'educazione collettiva, che tende a livellare anzichè a sviluppare le energie individuali, non è educazione, come non è educazione la standardizzazione di valori a base di voti operata nella metodologia scolastica corrente: questa deve dirsi più istruzione che educazione, più imposizione di nozioni che formazione a principi, più cultura della memoria che educazione intellettuale vera, perchè non si propone il bene integrale della persona ma un certo fine sociale collettivo, un certo rendimento.

Stabilita la necessità della valuta-

zione dei singoli individui da parte dell'educatore, l'A. si domanda se sia possibile una conoscenza *oggettiva, dall'esterno*, e se metodologicamente si riveli utile. Risponde affermativamente ad entrambi i quesiti, perchè, dichiara sulla scorta di San Paolo (*I Cor.*, 15, 46), l'elemento materiale è prima e lo spirituale poi.

Quanto al rilievo del « ritratto » suggerisce di non trascurare nessun mezzo che si prospetti utile; quindi, oltre all'impiego dei tests, suggerisce di valersi dell'astrologia, della grafologia e della fisiognomica.

Accanto a queste « scienze » — che sinceramente non vediamo quale utile serio e sicuro siano in grado di portare all'argomento, tanto a tutt'oggi si manifestano aleatorie e leggere — raccomanda il conforto dell'osservazione dell'allievo nei momenti di libera manifestazione: nel lavoro e nel giuoco: in questi è possibile co gliere le espressioni fugaci, ma veritiere di intime energie potenziali, di tendenze.

Infine insiste sulla retta applicazione delle conoscenze non ingannevoli acquisite: non si deve pretendere di creare tendenze inesistenti allo scopo di rispondere a schemi preconcetti o a sogni meschini; si fallirebbe. Non si debbono del pari torcere o comprimere le tendenze esistenti, ma si debbono invece eventualmente *trasferire* (il termine è di sapore psicanalitico, ma rende chiaramente l'idea) su valori nobili ed alti. La « transferta » può importare *disciplina:* la si impieghi, come si imbrigliano le acque torrentizie di montagna nel loro libero corso e si immettono nelle condutture forzate perchè eroghino energia nell'ordine a beneficio, e non si scatenino impetuose nel disordine a distruzione.

Sostanzialmente, l'A. ha analizzato la giustificazione razionale della necessità, utilità, metodologia redattiva e finalità del ritratto biopsichico dell'alunno: egli non ne ha delineato il quadro. Per la comprensione ed il rilievo di questo ci si vale dell'ausilio della cartella biotipologica.

Più concreto è lo studio di Fr. Sigismondo. Esso affronta un problema vivo e centrale della pedagogia — e non della sola pedagogia — di ogni tempo.

Egli si pone la domanda: « È possibile educare? » E giustifica la domanda stessa dimostrando come molti mettano in dubbio l'influsso dell'ambiente ed attribuiscano la intera pregnante realtà individuale al cieco sviluppo di latenti ineluttabili energie ereditarie. Risponde che è possibile. Lo dimostra vagliando con rapida critica il significato delle leggi genetiche mendeliane e delle dottrine costituzionalistiche: queste non rappresentano una fatalità: descrivono un terreno di cultura, che certo ha la sua importanza, talora anche notevole, mai però tutta ai fini della resa. Si sa infatti che le condizioni atmosferiche e le cure dell'agricoltore possono intervenire con altrettanto se non con superiore peso, e modificare la prospettiva del seme in meglio o in peggio. Le condizioni atmosferiche sono, per l'educazione, le condizioni sociali generiche, e le cure dell'agricoltore l'opera educativa propriamente detta. Si è dimostrato che le anomalie psichiche, se traggono una predisposizione da natura, vengono però « attuate » sotto l'impulso di circostanze di ambiente.

Infine, nella costruzione della personalità interferisce, come terzo elemento, la libera accettazione delle offerte esteriori da parte del soggetto. Questa accettazione rappresenta una disposizione affettiva, alogica o logica secondo il grado di interiorizzazione raggiunto, — talvolta perfino illogica, cioè contro gli interessi più evidenti ed immediati, — la quale investe tutta la persona e la dirige nella cernita e nell'assimilazione dei molteplici impulsi circostanti. Essendo di natura affettiva, l'orientazione positiva è condizionata dall'educatore soltanto mediante la creazione di un ambiente di stima e di simpatia sul modello di quello familiare, che permetta lo *spontaneo* dischiudersi dell'animo ai valori offerti e la conseguente progressiva *spontanea* adeguazione ad essi.

In breve, i distinti contributi bio-ereditari ed ambientali nella formazione personale, sono riassunti da due termini inglesi, che per l'assonanza dànno il beneficio della facile mnemosi. I due termini sono: *nature* e *nurture*. Il secondo — che significa genericamente nutrimento — comprende tanto le offerte spontanee (ambiente fisico, sociale e storico) e riflesse (ambiente educativo), quanto la loro libera assunzione ed assimilazione da parte del soggetto.

G. Dalla Nora

Problemi di orientamento e di Psicologia applicata all'educazione

A. Gemelli, *L'orientamento professionale è azione integrativa della educazione e perciò ha carattere continuativo*, HF, 1953, 21, p. 1223-1227.

« L'opera di orientamento non può essere il frutto di un giudizio pronunciato una volta per sempre, ma deve seguire le varie fasi della vita evolutiva ». Deve perciò « essere virtualmente connessa con l'azione educativa che aiuta l'uomo nel formarsi della sua personalità e deve durare quanto dura l'azione educativa stessa ». La scuola pertanto è quella che deve contribuire maggiormente alla conoscenza della personalità in sviluppo, perchè è quella che meglio la può seguire e dare di essa un profilo che faciliterà all'orientatore professionale il compito di dire come possa essere convenientemente sfruttato il suo patrimonio attitudinale in armonia con le condizioni sociali in cui essa si attua. L'orientamento non deve risolversi in una tecnica di diagnosi, ma deve

integrare l'azione educativa. Dev'essere cioè « il frutto d'un'opera continuativa che dura quanto dura l'età evolutiva ».

J. MALLART CUTO, *La unificacion terminologica en orientacion y formacion professionales*, RE, 1953, 9, p. 20-27.

La lettura delle opere di coloro che si dedicano a lavori riguardanti i problemi dell'orientamento e della formazione professionali, dimostra che sono molti i punti di disaccordo circa la denominazione delle varie branchie della materia. Questo con non piccolo danno della chiarezza e dell'intesa. L'A., recente fondatore della Associazione Iberoamericana per il rendimento e la gioia nel lavoro, propone un piano di unificazione della terminologia e, con profondo senso critico e competenza, analizza e discute il senso dei vocaboli in uso, presentando le definizioni che egli ritiene le meno ambigue. Particolarmente interessante è la sua discussione sui termini orientamento professionale, vocazionale, educativo: altro è educare, altro guidare ad una professione; altro è seguire una vocazione. Attività diverse, terminologie diverse, dunque.

M. DUTILLEUX, *Regards sur l'orientation professionelle.* « Pour une saine comprehension de l'O. P. », CPOP, 1953, 2, p. 37-48.

È dato al termine « Orientamento Professionale » un senso assai ampio (e per noi anche più vero) comprendente anche l'attività che va sotto il nome di Orientamento scolastico (che in fondo non è che una parte integrante e un'attività in funzione dell'O. P. che tende ad avviare l'individuo al genere d'attività professionale conveniente per lui).

Sono presentati i criteri fondamentali per l'efficace riuscita dell'esame e delle conclusioni d'una seria diagnosi di O. P.

La ricca documentazione e la critica fine ed arguta fa risaltare evidentemente l'idea dell'O. P. opera d'arte, di comprensione, di dedizione che si svolge sul substrato d'una tecnica.

P. DELANAYE, *Orientation Professionelle, école et cinema*, NRPq, 1953, 6, p. 367-373.

L'O. P. non è solo un mezzo per analizzare un fine terrestre, ma anche una maniera di collaborare al piano di Dio. Ognuno ha la « sua » vocazione: orientamento professionale più propriamente, pertanto, dovrebbe dirsi orientamento vocazionale o almeno dirlo col Tiberghien « un'opera d'amore rischiarata da una tecnica ».

Ad impedire al caso e all'ignoranza di decidere in questo problema così vitale della scelta della professione, la scuola è chiamata ad esercitare la sua missione di aiuto e di guida cercando con l'alunno una concreta risposta alla domanda: « Cosa diverrò, cosa farò da grande? ».

Uno dei mezzi utili sia per scoprire o dar occasione ad interessi ed attitudini a rivelarsi, sia per far conoscere meglio i vari mestieri e le loro possibilità di soddisfazione ai vari tipi di bisogni ed esigenze umane, è sicuramente quello del cinema.

Per un'efficace informazione professionale conviene:

1) presentare dapprima agli alunni films generali che trattino della scelta d'uno stato nella vita;

2) in un secondo tempo films ancora generali su alcuni rami di attività professionali mostrando come queste si connettono e si applicano ai vari generi di lavoro;

3) si può poi passare alla proiezione di films relativi a professioni ben determinate: medico, professore, elettrotecnico... e, infine

4) servirsi anche di quei films che, pur non essendo stati fatti appositamente per un fine di O. P., possono fornire insegnamenti su professioni militari e industriali.

Perchè da tutto ciò si ricavi il vantaggio desiderato, è condizione essenziale la formulazione d'un piano, il commento ragionato dell'insegnante, la discussione con gli alunni, costanza e continuità.

R. Derivière, *L'incidence de l'école et de la famille sur les intérêts professionnels de l'adolescent*, RBPP, 1953, 63, p. 89-103.

Orientamento Professionale non vuol dire chiedere all'interessato qual è il mestiere che desidera fare e verificare se in lui si trovano o no le attitudini richieste. Far questo sarebbe trasformare l'O. P. in un controllo selettivo, asservire l'uomo alla produzione senza preoccuparsi della sua adattazione vitale al lavoro.

In questo processo d'adattamento l'interesse ha un posto preminente: conoscere la differenziazione degli interessi e il loro valore nativo deve essere uno degli obiettivi principali per favorire una facile adattazione.

L'Autore presenta le sue ricerche in proposito.

V. Zambito, *I Centri di O. P. di Roma e di Milano*, HF, 1953, 20, p. 1208-1209.

Nell'istituire nel 1950 i nuovi Istituti Professionali, il Ministero della Pubblica Istruzione ravvisava anche l'opportunità di istituire a loro fianco un servizio di O. P. per avviare a tali studi i giovani più adatti.

Per « aiutare i giovani nella scelta di una professione appropriata alle loro capacità e tendenze, tenendo presenti le necessità dell'ambiente economico e cercando di avviarli verso quelle attività meglio adatte a favorire lo sviluppo della loro personalità, procurando loro soddisfazione e guadagno », furono aperti al pubblico, nei primi mesi del 1951, un Centro di O. P. a Roma con sede provvisoria presso l'Istituto tecnico Commerciale « Duca degli Abruzzi » e un Centro a Milano presso la sede del Consorzio.

L'opportunità di diffondere il servizio di O. P. e l'entusiasmo destato dai primi risultati fece scaturire, da parte dei Consorzi, l'idea di costituire una commissione di studio per coordinare e sommare tutte le iniziative dirette alla soluzione dei vari problemi posti dall'esercizio dell'opera di O. P.

Fu così che i rappresentanti dei Consorzi di più di 40 città italiane si radunarono per la formazione di questa Commissione. Essa ha sede in Roma (Via del Corso, 184) presso l'Unione Nazionale dei Consorzi Provinciali per l'Istruzione Tecnica ed

ha i seguenti compiti:

a) impostazione e studio dei problemi organizzativi e tecnici dell'O. P. con particolare riguardo, in un primo tempo, al settore scolastico;

b) formazione dei consiglieri dell'O. P.;

c) preparazione di monografie professionali;

d) compilazione e taratura di *tests;*

e) raccolta di documenti sui mestieri e sulle professioni;

f) raccolta di documentazioni sulle istituzioni scolastiche comuni e specializzate;

g) preparazione di mezzi collettivi di O. P.;

h) pubblicazione di una rivista di O. P.;

i) servizio di consulenza;

l) studio dei mezzi di propaganda.

L'impostazione così precisa degli obiettivi è garanzia di successo e ci auguriamo che la loro realizzazione trovi l'appoggio di organizzazioni scientifiche di primo piano.

V. VANNACCI, *Il Centro d'O. P. di Firenze*, HF, 1953, p. 1206-1207.

I Consorzi Provinciali per l'Istruzione Tecnica, quali organi periferici del Ministero della Pubblica Istruzione, hanno allargato la loro sfera d'azione anche al rapporto scuola-vita, oltre che al rapporto scuola-professione, ritenendo funzione di primaria importanza quella di « prospettare agli alunni delle scuole elementari e delle scuole medie di primo grado quali sono le vie che attraverso questa o quella istruzione tecnica o professionale o scientifica conducono ad una sistemazione decorosa e proficua; mostrare, cioè, attraverso una intelligente propaganda, quali scuole governative o private o corsi di carattere tecnico-professionale esistono nella provincia o nella regione, quali sono le professioni, i mestieri più opportuni da scegliere secondo il mutevole fluire delle attività omonime, naturalmente in relazione alle qualità di carattere, al grado d'intelligenza e al temperamento del giovane ».

Son così sorti in varie province d'Italia (Roma, Padova, Milano, Torino, Trieste ecc.) Centri d'Orientamento scolastico e professionale per aiutare i giovani nella scelta della loro futura professione.

Il Centro di Orientamento presso il Consorzio di Firenze ha iniziato la sua azione sotto forma di informazioni preorientative, curando la divulgazione di un opuscolo guida dal titolo « *Qual è la mia via?* », gratuitamente offerto ed illustrato a circa 2000 alunni della V elementare e della III media e in cui s'invitano giovani e genitori a servirsi dei servizi del Centro.

Particolarmente, il Centro si occupa dei giovani che intendono avviarsi ad una qualifica di mestiere frequentando Istituti Professionali.

E. ZANOVELLO ANSELMI, *Il Servizio d'O. P. istituito dal Consorzio provinciale per l'Istruzione Tecnica di Padova*, HF, 1953, 20, p. 1207-1209.

In vista dell'importanza sempre maggiore che al giorno d'oggi va assumendo l'O. P., il Consorzio per l'Istruzione Tecnica di Padova or-

ganizzò, con la collaborazione del Prof. Fabio Metelli, direttore dell'Istituto di Psicologia Sperimentale dell'Università di Padova, un « Corso per Orientatori Professionali e Psicotecnici del Lavoro », della durata di due anni, per avere un personale preparato a tale missione, e atto a far funzionare il Centro O. P. istituito dal Consorzio, alla cui direzione, attualmente, è preposto l'assistente del Metelli, dott. Giovanni Beyron, ed eventuali altri Centri che sorgeranno.

Il Corso, nonostante l'esiguità di materie e l'incompletezza degli inizi ben comprensibile, rappresenta una delle più belle iniziative in questo campo.

Il Centro O. P. di Padova, dopo una fase di organizzazione e preparazione materiale, cominciò a funzionare per il pubblico il 1° Aprile 1952, svolgendo la sua attività con esami collettivi ed individuali in favore di alunni di V elementare, di III avviamento commerciale ed industriale e di un corso per Metalmeccanici del Consorzio.

La descrizione del procedimento seguito nei vari esami d'O. P. ed i risultati ottenuti fanno presagire sviluppi tecnico-scientifici di alto valore sociale ed educativo.

M. TECHY, *Le 8e Congrès de l'A.G.O.F.* (Nancy, 26-28 Maggio 1953), CLOP, 1953, 3, p. 26-31.

L'Associazione Generale degli Orientatori in Francia ha rimesso l'accento sui problemi vitali dell'orientamento in relazione alla scuola e alla professione, sempre allo scopo di favorire il miglior adattamento del fanciullo e dell'adolescente ai diversi ambienti in cui si trova per giungere, in collaborazione con la famiglia, al pieno sviluppo della sua personalità nella vita adulta.

Punti particolarmente messi in luce:

— Posto dell'O. P. nell'educazione (CAPPELLE)

— I metodi usati in O. S. (ATHÈNE)

— L'O. P. e la professione (RIORTEAU)

— L'O. P. e l'esame psicologico (M. FAVEZ - BOUTONNIER - M.lle CHARLIN).

Di ciascuna relazione è dato un breve sunto.

F. BOEHNY, *O. P. in Svizzera*, HF, 1953, 19, p. 1075-1083.

In una chiara prospettiva è presentato lo sviluppo e l'organizzazione dell'opera di O. P. in relazione ai crescenti bisogni di personale qualificato della Nazione svizzera.

Sono presentati i criteri di formazione degli orientatori e le varie fasi in cui si articola il servizio di O. P.

M. PARMENTIER et M. BOUCHET, *Oto-rhino-laryngologie en O. P.*, BINOP, 1953, 2, p. 76-78.

È data la risposta ai seguenti problemi:

— quali sono i disturbi otorinolaringoiatrici che colpiscono più frequentemente gli adolescenti di 14 anni?

— quali pronostici se ne possono trarre?

— quali controindicazioni pre-

sentano tali disturbi per i vari mestieri?

È un'utile scheda per il servizio O. P.

J. ALESI, *L'orientation scolaire, mythe ou réalité?*, ES, 1953, 47, p. 371-376.

È cura di ogni educatore e di ogni riformatore di questi anni, di far in modo che ogni alunno possa scegliere ampiamente, nei vari rami scolastici, l'insegnamento che gli è più conveniente.

Di qui s'impone la necessità di un ordinamento scolastico che favorisca al massimo i *passaggi* da una scuola all'altra, da un insegnamento all'altro, onde non correre il rischio d'una decisione prematura, e senza possibili ritorni, per l'avvenire del giovane alunno. Sotto questo punto di vista sono esaminati gli ordinamenti scolastici francesi che si rivelano ancora insufficienti a quest'opera di benessere sociale. Per lo più ciò che decide la scelta della scuola è il caso, le circostanze esterne, l'influsso di X o di Y. Non si cambia se non costretti da forze maggiori.

L'Autore auspica un rinnovamento non solo nella struttura generale, ma soprattutto nella maniera di collaborare e di farsi conoscere tra le varie categorie di scuole.

A. BOUGEARD, *Orientation scolaire et écoles rurales*, ES, 1953, 47, p. 377-388.

Orientamento suppone possibilità di scegliere tra più vie. Se si osserva però la situazione della campagna, quale possibilità di scelta è aperta dopo la scuola primaria? Si può parlare di guida a nuovi studi?

I fatti dimostrano che ben pochi sono quelli che seguono corsi oltre la scuola primaria (15-20%) e tra costoro le categorie rappresentate sono quelle dei figli di commercianti o gente ricca, i futuri insegnanti o seminaristi, i figli di genitori colti. Gli altri o non ci pensano, o non sanno che vi sono scuole di perfezionamento rurale, o vi pensano troppo tardi. L'A. esamina le cause di questo in relazione alla situazione francese.

LEON WALTHER, *La psychologie industrielle, son origine et sa portée sociale*, HW, 1953, 5, p. 213-224.

Una nuova espressione della cosiddetta psicologia applicata è quella che in Inghilterra ed in America va sotto il nome di « *Industrial Relations* », in Germania di « *Betriebspsychologie* », in Francia sotto il nome di « *Psychologie Industrielle* ».

Mentre la tecnopsicologia, capitolo dell'igiene mentale, tende ad « organizzare il lavoro umano nelle condizioni più sane possibili per permettere all'uomo di raggiungere il massimo rendimento col minimo sforzo », operando un adattamento dell'uomo al lavoro e del lavoro all'uomo col ridurre ogni fatica inutile e ogni strapazzo, la *psicologia industriale* ha un carattere piuttosto sociale e si sforza di stabilire dei rapporti più umani nell'ambiente del lavoro ricercando la « pace sociale ».

La psicologia industriale non può pertanto essere considerata semplicemente come un capitolo della psi-

cologia, ma come una scienza in collaborazione con economia, sociologia, psicologia sociale, scienze politiche e giuridiche, scienze industriali ed amministrative.

Psicologia industriale, quindi, e tecnopsicologia, pur differenti, non si escludono, ma si debbono completare per maggior benessere individuale e sociale.

R. BAUER, *Problemi vivi dell'Istruzione Professionale*, HF, 1953, 22, p. 1303-1307.

Scopo essenziale della scuola professionale non deve essere quello soltanto di preparare un tecnico, ma di preparare un uomo di compiuta maturazione intellettuale, morale, civile. La scuola cioè non deve essere solo istruzione, ma anche educazione della personalità di colui che dovrà essere il cittadino di domani. Perchè questo si avveri è necessario che l'*intera atmosfera* della scuola professionale venga mutata mediante una più adeguata preparazione pedagogica degli insegnanti.

N. PICCININI, *Il binomio Scuola-Lavoro nell'Artigianato Italiano*, HF, 1953, 20, p. 1149-1155.

Prendendo lo spunto dalla definizione delle attività *manifatturiere o fabbrili* formulata nell'art. 1 del disegno di legge per la disciplina dell'Artigianato, l'Autore insiste sulle « ragioni per le quali i giovani debbono essere invogliati ed incoraggiati a dedicarsi ad attività artigiane », raggruppandole sotto un quintuplice riguardo: storico, psicologico, tecnico, economico e politico. Al lavoratore italiano il lavoro non deve soltanto procacciare il pane quotidiano « ma gli deve anche allietare lo spirito con l'orgogliosa soddisfazione di aver lavorato per creare qualche cosa e di aver impresso in ogni cosa, con l'abilità delle mani, un segno, un piccolo, anche piccolissimo segno della sua intelligenza, del suo senso di bellezza e del suo gusto di arte ».

S. EMMANUEL, *La valeur formative d'un cours de sténo-dactylo*, NRPq, 1953, 9, p. 549-556.

Anche l'insegnamento della stenografia e della dattilografia può contribuire a sviluppare le doti di carattere e la ricchezza dell'intelligenza, in una parola la personalità intera del discente.

È convinzione comune che qui si tratti solo di tecniche che si svolgono in un automatismo incosciente, povero e vuoto per lo spirito; in realtà questo insegnamento è un mezzo di padronanza di sè molto interessante, tutto sta a saperlo valorizzare. L'Autrice con molta chiarezza presenta le linee d'un metodo che si è maturato alla luce del fine della formazione attraverso l'istruzione.

Per giungere ad essere « veramente utili » non basta essere intelligenti, bisogna essere moralmente forti e saper perseverare fino alla fine nella via iniziata: sviluppare queste doti è formare anche la stenodattilografa.

C. PECORELLI, *Attività professionale dell'artigianato e delle piccole industrie*, HF, 1953, 21, p. 1237-1249.

Sono commentati e raccolti in un'unità organica tutti gli elementi

indispensabili per una definizione dell'artigianato e delle piccole industrie. Le attività delle piccole industrie e dell'artigianato, benchè ambedue operanti nel campo della produzione industriale e a suo servizio, si differenziano non solo per dimensioni numeriche ed economiche, ma anche per i loro diversi sistemi funzionali di lavorazione, basati i primi prevalentemente sulla meccanizzazione e gli altri sulla manualità. È pur affrontato il problema della formazione professionale e della preparazione di adeguati profili professionali.

S. CHIARI, *Il lavoro manuale come strumento educativo nella storia del pensiero pedagogico*, HF, 1953, 19, p. 1091-1095.

L'Autore presenta una breve rassegna del pensiero di alcuni pedagogisti dal XVI secolo ai giorni nostri riguardo al concetto di lavoro considerato come mezzo educativo della scuola. Fa rilevare come dal Rinascimento ad oggi i fautori e possiamo dire i precursori dell'elevazione del lavoro a mezzo educativo utilizzabile nella prassi scolastica, sono tutti pensatori spiritualmente vicini ai concetti pedagogici moderni (attivismo).

Così da Rabelais e Montaigne a Locke, a Rousseau, a Gabelli, a Dewey per cui il lavoro viene ad essere mezzo di unione tra la stessa scuola e la società.

D. MESSE, *Les difficultés de la mise au travail chez l'adolescent*, RBPP, 1953, 61, p. 25-30.

Partendo da un'inchiesta dell'Insa sui problemi della scelta professionale nella quale risultava che più del 50% degli adulti se avessero dovuto ricominciare da capo la loro vita non avrebbero scelto la stessa professione che esercitavano, e osservando d'altra parte il grande desiderio degli adolescenti di abbandonare la scuola per entrare in officina, l'Autrice cerca di dare una spiegazione del fatto studiando quali possono essere i conflitti che sorgono nell'intraprendere il lavoro e che possono rovesciare in senso opposto l'atteggiamento futuro dell'adolescente.

A. ARTHUS, *Le profil psychologique chez l'enfant*, ES, 1953, 46, p. 292-299.

Purtroppo avviene che l'educatore prende decise misure solo di fronte a casi gravemente anormali, e trascura in pratica di considerare i casi di leggere anormalità del comportamento. Ma così il problema non si risolve: si sposta soltanto e spesso con danno irreparabile per l'alunno. Oggi si dispone ormai d'una buona serie di tests che se ben adoperati possono offrire preziosi insegnamenti e guidare a cure preventive di somma utilità. Per facilitare la scelta l'Autore passa in rassegna una serie di tests, dando un breve giudizio del significato e valore psicologico di ciascuno (Test du paysage — Test du Martien — Test du dessin des deux arbres — ...).

Un esame del genere, oltre ad offrire una diagnosi di evidente interesse per l'educatore, dà soddisfazione, in parte almeno, alle esigenze degli esaminati; 1) di essere istruiti

sulla gravità del loro stato; 2) di conoscere se potranno cambiare e 3) di sapere cosa fare per cambiare.

Quest'ultima esigenza non è tanto soddisfatta dalla diagnosi quanto dalla maturità ed esperienza dell'esaminatore che deve poter essere preciso e categorico nei suoi consigli (da redigersi per iscritto) fino ai minimi particolari.

L. DELYS, *Une technique de standardisation des cotations de plusieurs appréciateurs*, RBPP, 1953, 62, p. 49-59.

È nota la difficoltà di paragonare tra loro voti di differenti capi a riguardo dei loro dipendenti, sia nell'officina che nella scuola. L'Autore presenta una procedimento tecnico adattabile ai vari domìni per normalizzare, per quanto è possibile in modo perfettamente oggettivo, i vari criteri di valutazione.

L. DELYS, *Normes du test Matrix* 1938 *à l'Armée Belge de* 1946 *à* 1951, RBPP, 1953, 61, p. 13-24.

Son raccolte le norme ottenute applicando il test delle Matrici di Raven (1938) a tempo limitato di 20 minuti, per la selezione delle reclute.

L'esame delle tabelle e dei grafici permette di rendersi conto:

1) della grande stabilità del *test* (coefficiente di fedeltà superiore a 85);

2) del suo valore come strumento di selezione dei candidati a posti sempre più elevati nella gerarchia militare.

G. SEEKER, *Lo sviluppo del fanciullo e dell'adolescente*, PV, 1953, 4, p. 308-319.

Sono presentati con fine critica i due volumi della E. B. Hurlock (« *Child development* », McGraw Hill, New-York, 1950, II ed., 4ª rist.), in cui ella riassume « gli studi recenti sui vari aspetti del comportamento, degli interessi e delle attitudini del fanciullo e dell'adolescente ». Si possono considerare due miniere d'informazioni, ma fonti un po' aride in quanto non ci presentano che un bambino e un adolescente ridotto a metà, cioè a comportamento (tradotto in cifre, statistiche, grafici), ma senza interiorità, senza esprimerne il motivo profondo psicologico che ne rivela e completa la vera personalità che qui, in conformità ai patterns ormai specifici di gran parte della psicologia nordamericana, è considerata soltanto come « qualità del comportamento totale », come « quadro del comportamento organizzato » dell'individuo.

Con questo non si dice che sia inutile il lavoro. Anzi è il primo passo da compiere per giungere ad una comprensione profonda della psicologia evolutiva, ma reclamante a gran voce un completamento d'interiorità.

A. DE LA GARANDERIE, *La dissimulation: Esquisse d'une thérapeutique*, PEC, 1953, 6, p. 345-351.

Oltre la forma volontaria di dissimulazione dell'ipocrisia, occorre ammettere altre forme involontarie mediante cui il fanciullo cerca di sfuggire alla coscienza delle sue debolezze e di nasconderle agli altri.

Nella vita scolastica si possono notare nell'alunno almeno tre forme di dissimulazione involontaria: la prima s'avvera quando un intervento forte ed ingiusto del maestro l'ha umiliato fortemente: il giovane allora, quasi per difendersi da futuri rigori o ingiustizie, dissimula sentimenti, atti, iniziative, diventa uno dei tanti, la sua personalità essendo ormai senz'ali.

La seconda si manifesta particolarmente al momento della pubertà. Fanciulli prima eccellenti, diventano mediocri od anche pessimi alunni. Vedendo l'alunno cadere quei doni che gli procacciavano stima ed affetto, gli pare che per lui tutto sia perduto e tende ad allontanare da sè e dalla sua anima tutto ciò che prima dava un senso alla sua esistenza.

La terza si manifesta non solo nel nascondere agli altri i propri punti deboli, ma nell'evitare addirittura di prenderne personalmente coscienza.

Per ciascuna forma di dissimulazione sono indicate alcune norme terapeutiche.

MARIO VIGLIETTI

« L'intelligenza è educata quando è capace di pronunciare un giudizio chiaro, sicuro, saldamente fondato, su ciò che noi siamo, ciò che facciamo, sulle realtà di tutti i giorni: la nascita e la morte, il bene e il male, il mondo, gli uomini e noi stessi. Perchè la verità deve illuminare tutta la nostra vita; non alla nostra ultima ora o negli anni nostri ultimi deve mostrarsi il significato vero della vita e la vera saggezza dell'esistenza, ma fin dal principio. Ne risulta allora un sistema di idee e di principi che noi accettiamo come direttiva della nostra attività, dei nostri sforzi, della nostra condotta, nelle più diverse manifestazioni. Allora vediamo ben chiaro; conosciamo il fine al quale siamo chiamati. Prendiamo le iniziative che ci sembrano più opportune per giungervi, malgrado la meraviglia e le obiezioni di chi ci vede. Appoggiamo allora sulla dottrina da noi posta a base della vita le nostre decisioni, le nostre energie, i nostri sforzi, per vincere le difficoltà esterne, le pigrizie interne, per sacrificare, se occorre, a questa vita migliore il nostro benessere e i nostri più cari sentimenti ».

(EUGÈNE DÉVAUD, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, Brescia, 1950, La Scuola, p. 25).

CORRISPONDENZE E COMMENTI

La ragion d'essere (e più ancora la vitalità ed efficacia) d'una Rivista sta principalmente nella sua capacità di farsi da monologo dialogo. Dopo il necessario preludio e l'accenno dei temi, è indispensabile che si intrecci, sempre più vasta e concitata, la trama melodica o contrappuntistica, agile o tormentata, armoniosa o dissonante, delle idee e degli sviluppi, dei contrasti o dei dissensi. Ogni Rivista viva diventa, così, conversazione a più voci, discussione serena o serrata, scambio di suggestioni e di motivi, arricchimento spirituale.

« Orientamenti pedagogici » non è estranea a tale ambizione, anzi si preoccuperà di coltivarla. L'obiettivo a cui mira è che da tutte le sue Rubriche (anche e soprattutto in quelle più serie ed impegnative) emerga la continua tensione al rapporto personale con i lettori, la sintonia con i loro problemi e le loro richieste.

Tuttavia, in questa Rubrica Corrispondenze e Commenti *si vuole offrire a tutti i lettori una più esplicita possibilità di entrare ad animare e arricchire il dialogo già avviato. La discussione potrebbe, qui, farsi più rapida, più spregiudicata e risoluta. Più che altrove, il lettore potrà a questo punto chiedere, obiettare, proporre, rispondere, e i collaboratori si impegneranno a replicare, a chiarire, a rettificare e, perchè no?, anche a ritrattare, se occorre.*

Se sarà perseguita nel clima di desiderio di cooperazione e di saldo amore alla verità, che l'hanno ispirata e promossa, questa Rubrica diventerà fecondo spirituale incontro costruttivo di uomini, che, pur da settori diversi, si sentiranno solidali nella sensibilità degli stessi problemi e delle identiche preoccupazioni. Se non altro, essa potrebbe riuscire a renderci meno pessimisti circa la possibilità di una autentica collaborazione umana per la soluzione del più umano dei problemi, il problema della verità in funzione dell'amore, della vita.

NON BASTA AMARE PER ESSERE BUONI EDUCATORI

Si può facilmente essere d'accordo nell'ammettere che gli attacchi di certo « attivismo » e di certi settori dell'educazione « nuova » contro la scuola « tradizionale » abbiano mancato spesso (e manchino ancora) di serenità, di obiettività e soprattutto di discriminazione e di giustizia. Si ha la sensazione, talvolta, di assistere ad esibizioni di tiro a segno contro un bersaglio prefabbricato allo scopo di rendere facili e infallibili i tiri.

Non si può tuttavia affermare che anche in qualche settore della scuola « tradizionale » siano eccessive le dimostrazioni di apertura e di comprensione per quanto di veracemente e vitalmente « nuovo » si trova nella pedagogia

moderna o possono offrire l'indagine scientifica applicata all'educazione e le esperienze in campo educativo e didattico. Qualche volta, anzi, si tende a « ridurre » la « novità » di determinate risultanze o metodi o tecniche moderne riportandole a più generiche forme tradizionali. Per esempio, si semplificherà e addomesticherà l'attivismo talmente da ricondurlo a un generico « clima di famiglia », ad un « regime familiare nell'opera educativa », o ad un « amore illuminato ». Dal punto di vista didattico, poi, si qualificherà come « attivistico » qualsiasi congegno o ripiego utile « per aiutare i ragazzi nel migliore apprendimento delle varie materie, per affiancare l'opera didattica ed educativa degli insegnanti, per completare, allietando ed istruendo, l'opera della scuola », « per avvivare o creare la *simpatia* tra ragazzi e materie scolastiche »: attivismo sarà, allora, « il brio, la giocondità, il calore affettivo, la snellezza dei procedimenti ».

A tale grave incomprensione della realtà e della storia, talora, possono andar congiunte certe professioni di « modernità » che si risolvono, in definitiva, in una acritica esclusivistica esaltazione del passato. Questo avviene, ad esempio, quando il « moderno » viene assunto con l'unica funzione di giustificare « scientificamente » concezioni, metodi o prassi educative, ritenute sotto tutti gli aspetti ottime e irreformabili. Si dirà o si scriverà in tali casi che « le scienze statistiche, le inchieste su vasta scala, le sperimentazioni psico-fisiologiche (*sic!*), tutto il dotto insieme di ricerche psicologiche oggi messe al servizio della pedagogia » non sono aliene da tali metodi e sistemi, in quanto servono « a dare certezza scientifica » ad un lavoro educativo già « istintivamente ottimo sotto ogni rapporto ».

Noi crediamo che nella consapevole fedeltà alla « tradizione » soprattutto nel settore dei principi, sia possibile una più viva e operante « apertura » alla pedagogia moderna. Questo atteggiamento è suggerito dalla convinzione che in pedagogia non tutto è conquistato, ma c'è ancora posto per sviluppi, accrescimenti e « invenzioni ». Esso suppone la capacità e lo sforzo per valorizzare quanto di autenticamente valido la « modernità » offre (senza spaventarsi delle « etichette »), evidentemente in base ad un rigoroso e attento vaglio teoretico, scientifico, sperimentale e pratico. È precisamente questa capacità e questo sforzo che dovrebbero essere stimolati da un amore veramente « illuminato ».

Una Voce autorevole e venerata abbiamo udito recentemente tracciare con larga comprensione e mirabile modernità l'atteggiamento dell'educatore cattolico, conscio delle sue responsabilità soprannaturali e apostoliche, di fronte alla moderna pedagogia e psicologia. Essa ci sembra esprimere con assoluta chiarezza quelli che vorranno essere i principi ispiratori dell'indirizzo della nostra Rivista.

(p. b.)

« ...Ma inoltre voi, dilette figlie, cercate la formazione integrale delle vostre bambine; e siccome non basta amare per essere buone educatrici, procurate di conoscere quanto è necessario e utile per mantenere gli impegni educativi da voi assunti.

Ecco perchè vi esortiamo allo studio serio e assiduo: studiate le fan-

ciulle; studiate il metodo migliore per istruirle, per educarle. Studiano — e per molti anni — il fisico, il chimico, il biologo, il medico, e s'interessano all'analisi di un raggio di luce, alla contemplazione di un fiore e aspirano alla conoscenza profonda dei fenomeni e delle leggi fisiologiche. Quanto più bello è lo studio di uno spirito spontaneo e libero, che sorge e racchiude il mistero di una vita!

Voi non dovete ignorare le caratteristiche della fanciullezza, le sue ansie, i suoi desideri, le sue ripugnanze, le sue preferenze. In essa è l'amore del moto, il fremito dei sensi, l'irrequietezza di una intelligenza che cresce. La fanciullezza ama il giuoco, ha sete di affetto, tende alla fantasticheria, vive di illusioni e di sogni, è spontanea e ha l'istinto della imitazione.

Ma essa sviluppa anche preziose energie religiose e morali. Ci restringeremo qui a citare due esempi desunti dai risultati della psicologia sperimentale: « Il secondo periodo della fanciullezza dai sei ai nove anni — notano gli Autori — è caratterizzato dall'amore per i genitori, per Iddio e per la verità » e inoltre: « Gli anni dai sette ai dieci contano fra i più importanti per la prevenzione della delinquenza giovanile ». Confortante incoraggiamento, e al tempo stesso grave ammonizione a coloro che hanno la responsabilità della gioventù fino agli anni della pubertà.

Queste conoscenze voi le acquisterete senza dubbio grazie al dono di penetrazione psicologica, necessario ad ogni educatrice, ma altresì utilizzando i risultati delle ricerche e delle esperienze recenti nel campo della educazione. Non si pretende certo che diveniate scienziate nella psicologia umana in genere o in quella speciale dell'infanzia; ma non potete ignorare — e ancor meno disprezzare — le nuove conquiste della pedagogia. Non che tutti i tentativi siano da lodare incondizionatamente; ma, senza abbandonare i solidi principi e le sperimentate tradizioni cristiane, potrete utilmente « aggiornare » e perfezionare i vostri metodi. L'educatrice cattolica — qui ancor meno che altrove — non deve rimanere indietro. L'evoluzione rapida delle condizioni della vita presente rende più delicato e complesso il vostro ufficio. Sarebbe troppo facile l'adagiarsi in comode abitudini e il trascurare i necessari avanzamenti. Eseguite perciò a tempo lo sforzo del richiesto adattamento; così sarete in grado di conseguire il fine di ogni educazione: la formazione integrale della persona, in pieno accordo con le esigenze assolute del suo destino soprannaturale e con le caratteristiche della società contemporanea... ».

(Pio XII *alle Delegate delle Sezioni Minori della GFAC* - Roma, 30 dicembre 1953).

INSEGNAMENTO UNIVERSITARIO DELLE SCIENZE PEDAGOGICHE

Dal 7 al 12 settembre scorso, è stato tenuto a Gand, organizzato dal locale *Istituto Superiore di scienze pedagogiche* nel venticinquesimo della fondazione, il I Congresso internazionale dell'insegnamento universitario delle scienze pedagogiche. Vari relatori, rappresentanti degli Stati principali dell'Europa Occidentale, fecero il punto della situazione nei loro Paesi dell'insegnamento Superiore delle scienze dell'educazione. Tra gli altri, il Prof. R. Verbist, per il Belgio, parlò della *Scuola di pedagogia e di psicologia applicata all'educazione* aperta dall'Università di Lovanio nel 1923 e dell'*Istituto Superiore di scienze pedagogiche* aggregato alla Facoltà di Filosofia e Lettere dell'Università di Gand e di Liegi. Tali *Istituti* funzionano come vere Facoltà universitarie e conferiscono titoli accademici di licenza e di laurea, che però non godono per ora di alcun riconoscimento legale.

Il relatore ufficiale per l'Italia, Giovanni Calò, ha, invece, rilevato come le Facoltà universitarie italiane non dispongano di Istituti pedagogici propriamente detti.

Sarà forse interessante ricordare — non, evidentemente, a scopo reclamistico per il prossimo II Congresso internazionale! — che una situazione analoga a quella belga si verifica in Italia (almeno in un caso, per quanto ci consta) e precisamente a Torino, dove accanto ad una Università (ecclesiastica, in questo caso: il Pontificio Ateneo Salesiano) è stato da tempo eretto un *Istituto Superiore di Pedagogia*, scuola universitaria a carattere internazionale (frequentata realmente da alunni di almeno quindici diverse nazioni) e centro di studi e ricerche nel campo psico-pedagogico.

Nonostante che alcune Riviste pedagogiche italiane (tra cui *Pedagogia e Vita*, *Bollettino dell'UCE*, *Seminarium*, *Rivista del Catechismo*...) ne abbiano dato ampie informazioni ai loro lettori, crediamo opportuno offrire anche su « Orientamenti pedagogici » alcune indicazioni intorno all'organizzazione scientifica di tale Istituto. Le desumeremo da un fascicolo, pubblicato nel 1953, contenente le *Norme generali* e il *Programma dei Corsi e delle specializzazioni*. Questi programmi a loro volta rappresentano il logico sviluppo di quelli già pubblicati nel 1950 e 1952, dopo un decennio di intensa attività dell'Istituto e di preziose esperienze, che hanno portato a perfezionarne sempre più l'organizzazione scientifica e didattica.

Norme generali.

L'ISP si propone di dare una formazione pedagogica superiore a quanti dovranno occuparsi dell'educazione e dell'insegnamento in Scuole, Istituti, Seminari, Organizzazioni giovanili e altre Opere educative.

La sua attività si esplica in tre principali direzioni:

1) svolgimento di un vasto programma di corsi tendenti a dare una formazione completa, speculativa e pratico-sperimentale, agli Alunni, ecclesiastici o laici, regolarmente iscritti all'Istituto;

2) organizzazione di corsi di integrazione e di aggiornamento; settimane di studio, convegni e incontri per professori e maestri: direzione di scuole sperimentali (elementari, secondarie e professionali);

3) programmazione ed esecuzione di ricerche, preparazione e pubblicazione di opere pedagogico-didattiche (tra cui la « Collana Pedagogica Don Bosco »).

L'Istituto Superiore di Pedagogia, pur costituendo un organismo unitario, si articola, nel suo complesso organizzativo, in « Scuole » (Gruppi di discipline), che si chiameranno anche « Centri » o « Istituti » a seconda dei casi. Le Scuole attualmente fondate e aperte sono le seguenti:

1) Scuola di Pedagogia Teoretica;
2) Centro di Studi Storico-Pedagogici;
3) Centro Didattico;
4) Centro di Studi e ricerche sulla Scuola professionale;
5) Istituto di Psicologia;
6) Istituto di Teologia dell'Educazione e Catechetica.

In ogni Scuola — costituita da un gruppo di discipline omogenee — i Corsi sono divisi in *Fondamentali* e *Speciali*. Sono fondamentali quelle discipline che sono obbligatorie *per tutti gli Alunni* iscritti all'Istituto Superiore di Pedagogia, ai fini del conseguimento della laurea; sono dette invece speciali le discipline (pur necessarie al conseguimento della laurea) scelte dagli Alunni in seno a *una* Scuola e necessarie per la specializzazione.

Sono inoltre programmati corsi *liberi* e corsi *elettivi*.

Un programma di corsi così concepito presenta l'indubbio vantaggio di offrire a tutti gli Alunni una formazione di base, sufficientemente completa e profonda, e insieme di dare la possibilità di una specializzazione corrispondente alle attitudini, agli interessi e ai bisogni di ciascuno.

Il curricolo normale consta di otto semestri, conclusi con la licenza alla fine del sesto semestre e con la laurea alla fine dell'ottavo semestre.

I Sacerdoti e coloro che possiedono una laurea o licenza di una Facoltà

ecclesiastica potranno ottenere dall'Autorità Accademica di conseguire la licenza dopo 4 semestri e la laurea dopo 6 semestri.

La stessa possibilità può essere offerta ad altri quando, a giudizio dell'Autorità Accademica, essi posseggano un titolo che supponga da essi compiuta una parte del lavoro accademico dell'Istituto.

Il conseguimento dei titoli accademici è condizionato al compimento sodisfacente (controllato da esami) di un certo numero di « unità » di lavoro accademico, distribuito in un numero minimo stabilito di semestri accademici. Per « unità » di lavoro accademico si intende la frequenza scolastica (compresa quella dei Seminari) di un periodo o « ora » settimanale per un semestre. Le attività di laboratorio sono valutate a una unità per ogni due periodi o « ore » settimanali di lavoro.

Per il conseguimento della Laurea, per gli Alunni del corso quadriennale (8 semestri) la somma di unità necessarie è di 136, così ripartite: 112 unità nelle discipline fondamentali, 20 nelle discipline speciali, 4 nelle discipline libere.

Per gli Alunni del corso triennale (6 semestri) occorre una somma minima di 96 unità di lavoro accademico così ripartite: 72 unità nelle discipline fondamentali, 20 nelle speciali, 4 nelle libere.

Oltre alla laurea con specializzazione per gli Alunni « interni », l'Istituto Superiore di Pedagogia concede, attraverso le sue Scuole, dei *Diplomi di specializzazione* anche ad altri Alunni che desiderano conseguirli svolgendo il richiesto programma.

Per tali Alunni « esterni » vengono stabiliti programmi di specializzazione con un minimo di 40 e un massimo di 60 unità.

PROGRAMMA GENERALE DEI CORSI E DELLE SPECIALIZZAZIONI

Corso di propedeutica

	unità
Introduzione storica ai problemi filosofici (Storia della filosofia per problemi)	5
Filosofia della cultura	2
Sintesi di Teologia cattolica orientata ai problemi dell'educazione	6
Principi di Diritto pubblico, civile ed ecclesiastico	4
Sintesi di Storia civile	4
Introduzione alla Sociologia	2
Principi generali di organizzazione e di amministrazione scientifica	2
Punti di Biologia generale in rapporto a questioni medico-pedagogiche	4
Biometria	2
Introduzione matematica alla Statistica	5
Seminari e laboratori di applicazioni pratiche	4

Discipline fondamentali

Con il complesso dei *Corsi fondamentali*, l'*Istituto Superiore di Pedagogia* si propone di offrire a tutti una visione sistematica del problema pedagogico, base per la successiva specializzazione. Infatti, oltre ai corsi di carattere formativo generale di indole speculativa (Filosofia), scientifica, metodologica e sociale, contempla quattro gruppi di discipline che sembrano rispondere ai quattro aspetti fondamentali della problematica pedagogica:

1) approfondisce la **conoscenza dell'educando,** filosoficamente con l'Antropologia e, scientificamente, con la Psicologia in tutte le sue branche e la Biologia;

2) parallelamente affronta lo studio dell'**ambiente** nelle sue ripercussioni sulla realtà psicologica e pedagogica (mesologia pedagogica);

3) con il gruppo delle scienze strettamente pedagogiche (Filosofia e Teologia dell'educazione, Pedagogia speciale e sperimentale, Storia della Pedagogia, Diritto e Legislazione) polarizza l'interesse intorno al **fatto educativo in se stesso** in funzione della sua concreta realizzazione;

4) ed infine, attuandosi ogni rapporto educativo anzitutto sul piano della comunicazione intellettuale e cioè come **rapporto didattico,** affronta scientificamente tale problema mediante uno sviluppo equilibrato della Didattica generale e speciale, con particolare riguardo per le esigenze dell'insegnamento religioso (Catechetica).

La parte sperimentale attuata dal Centro Didattico e dall'Istituto di Psicologia darà alla formazione scientifica degli alunni il necessario complemento richiesto dal carattere pratico e, in certo senso, tecnico, del problema educativo.

	unità
a) I PROBLEMI DELLA CONOSCENZA	3
I problemi dell'essere	3
Antropologia filosofica	3
Formazione sociale dell'educatore	1
Metodologia scientifica	½
b) PEDAGOGIA GENERALE (Studio filosofico dei principi generali dell'educazione)	5
Diritto naturale dell'educazione (unito alla Pedagogia generale)	
Diritto positivo dell'educazione e della Scuola	1
Teologia dell'educazione	2
Pedagogia speciale	5
Seminario di Pedagogia I	1
L'Educatore guida e consigliere	1
Mesologia pedagogica	1 ½
Pedagogia differenziale	1
c) STORIA DELLA PEDAGOGIA	6
Il « Sistema Preventivo »	1
d) DIDATTICA GENERALE	4
Igiene e Edilizia scolastica	1
Saggi di legislazione scolastica comparata	1
Didattica speciale (5½ *unità*)	
Didattica della lingua nazionale — Didattica delle lingue straniere	2
Didattica delle lingue classiche — Didattica della filosofia — Didattica della storia e geografia	2
Didattica della matematica — Didattica delle scienze naturali	1
Didattica del lavoro manuale	½
Didattica delle tecniche fondamentali	1
Didattica differenziale I	1
Metodologia della ricerca sperimentale pedagogico-didattica (Pedagogia e Didattica sperimentali)	1 ½
Problemi della « Misura » in Pedagogia I (*6 unità*)	
Statistica I, applicata ai problemi pedagogici e psicopedagogici	3
I *tests* in Pedagogia I: Metodologia - Esercitazioni pratiche	3
Seminario di Didattica	1
Laboratorio di Pedagogia e di Didattica sperimentali	1
Catechetica	2
e) INTRODUZIONE ALLA PSICOLOGIA SPERIMENTALE GENERALE	2
Psicologia dell'età evolutiva	3
Psicologia pedagogica (questioni approfondite di psicologia dell'apprendere e della personalità)	2
Psicologia differenziale	2
I condizionatori biologici della personalità umana	3

PROGRAMMA DELLE SPECIALIZZAZIONI

AVVERTENZA:

Una *specializzazione è* necessaria, *per il conseguimento della Laurea, oltre la frequenza di tutti i Corsi fondamentali delle varie Scuole.*

Le specializzazioni sono nel programma degli ultimi due anni, e hanno quindi inizio col 5° semestre.

Specializzazione in Pedagogia teoretica

	unità
Questioni monografiche di Pedagogia generale	1
Questioni monografiche di Pedagogia speciale	3
Seminario di Pedagogia II	1
La formazione delle persone ecclesiastiche e religiose	3
Pedagogia curativa	2
La protezione legale e i diritti del minore	½
Psicopedagogia emendativa (la rieducazione dei minori)	1
Studio comparato delle idee, dei metodi e delle istituzioni educativo-didattiche contemporanee	2
Didattica curativa	2
I problemi della misura in Pedagogia II (Statistica e *tests* in Pedagogia)	3
Laboratorio per esercizi di misura psico-pedagogica	½
Pedagogia del lavoro	1
Magistero pedagogico della Chiesa	1
Pedagogia religiosa (questioni particolari di Catechesi secondo determinate categorie)	1

Specializzazione in Storia della pedagogia

Storia della Scuola (monografie)	2
Studio comparato delle idee, dei metodi e delle istituzioni educativo-didattiche contemporanee	2
Storia delle istituzioni educative	2
Movimenti e organizzazioni giovanili (descrizione storica e valutazione dal punto di vista pedagogico)	2
Corso storico-critico sulla Pedagogia scolastica nelle più notevoli organizzazioni degli Stati contemporanei	2
Monografie storico-critiche su pedagogisti e correnti pedagogiche	2
Metodologia scientifica (con applicazioni alla ricerca storica in Pedagogia)	1
Seminario di Storia della Pedagogia	1
La protezione legale e i diritti del minore	½
Problemi giuridico-morali dell'apprendistato	½
Teologia dell'Educazione II (questioni approfondite)	2
Magistero pedagogico della Chiesa	1
Storia della Catechesi	1
Legislazione catechistica ecclesiastica	½
Sociologia religiosa	1

Specializzazione in Didattica

Didattica degli adulti	2
Problemi particolari di Didattica primaria e secondaria	1
Didattica differenziale II (con applicazioni ed esercizi pratici)	3
Didattica curativa (con esercizi pratici)	1
Il Preside e l'Ispettore consulente	1
Sussidi didattici	1
I problemi della misura in Pedagogia II (Statistica e *tests* in Pedagogia)	2
Orientamento Scolastico (con esercizi pratici; abbinato all'Orientamento Professionale)	2
L'analisi psicotecnica delle professioni liberali e manuali	1
Laboratorio per esercizi di misura psico-pedagogica	½
Pedagogia curativa (con applicazioni pratiche)	2
Storia della scuola (monografie)	2
Studio comparato delle idee, dei metodi e delle istituzioni educativo-didattiche contemporanee	2

	unità
Punti di Didattica generale riguardanti la scuola professionale	1
Problemi giuridico-morali dell'apprendistato	½
Catechetica II (questioni particolari di Catechesi secondo determinate categorie)	1
Sussidi didattici per la Catechesi ..	½

Specializzazione in Didattica professionale

Pedagogia del lavoro (problemi di Pedagogia speciale in relazione all'ambiente del lavoro)	1
Punti di Didattica generale riguardanti la Scuola Professionale ..	1
Didattica speciale delle singole arti	2
Didattica del disegno generale e tecnico	½
Laboratorio di Didattica professionale	1
Questioni di Psicologia del lavoro. Le relazioni umane nel lavoro	2
Orientamento Professionale (con esercizi pratici; abbinato all'Orientamento Scolastico)	2
Il problema della selezione scolastico-professionale	½
L'analisi psicotecnica delle professioni manuali e liberali	1
Laboratorio di selezione e orientamento scolastico-professionale	1
Fisiologia e medicina del lavoro ..	1
Problemi giuridico-morali dell'apprendistato	½
Didattica differenziale II (con applicazioni ed esercizi pratici)	1
Sussidi didattici	1
I problemi della misura in Pedagogia II (Statistica II e *tests* in Pedagogia II)	3
Laboratorio per esercizi di misura psico-pedagogica	½

Specializzazione in Psicologia dell'educazione

Questioni approfondite di Psicologia sperimentale generale	2
Psicologia sociale della comunità educativa	1
Psicologia religiosa e pastorale	2
Igiene mentale e psicologia clinica	2
Problemi biologici dell'età evolutiva	2
Seminario di Psicologia	1
Laboratorio di Psicologia (2 ore settimanali per un semestre)	1
Psicopedagogia emendativa (la rieducazione dei minori)	1
I problemi della misura in Pedagogia II (Statistica II e *tests* in Pedagogia II)	3
Laboratorio per esercizi di misura psico-pedagogica	½
Questioni di psicologia del lavoro. Le relazioni umane nel lavoro	2
Orientamento Professionale (con esercizi pratici; abbinato all'Orientamento Scolastico)	2

Specializzazione in Teologia dell'Educazione e catechetica

Teologia dell'Educazione II (questione approfondite)	2
Teologia cherigmatica	1
Teologia pastorale.....	1
Magistero pedagogico della Chiesa..	1
Pedagogia religiosa (questioni approfondite di formazione religiosa)	1
Catechetica II (questioni particolari di Catechesi secondo determinate categorie)	1
Catechesi biblica e liturgica	½
Sussidi didattici per la Catechesi	1
Storia della Catechesi	1
Legislazione catechistica ecclesiastica.....	½
Sociologia religiosa	1
Seminario di Teologia dell'Educazione e di Catechetica	1
Scuola sperimentale di applicazioni e ricerche	1
La formazione delle persone ecclesiastiche e religiose (questioni pedagogiche particolari riguardanti le scuole apostoliche, i probandati, gli aspirantati, i noviziati, il seminario, il tirocinio pratico, il convitto ecclesiastico per i giovani sacerdoti, ecc...)	3
Movimenti e organizzazioni giovanili (descrizione storica e valutazione dal punto di vista pedagogico) ..	2
Psicologia religiosa e pastorale	2

Spectator

RECENSIONI

GINO CORALLO, *Educazione e Libertà*, presupposti filosofici per una pedagogia della libertà, S.E.I., Torino 1951, pp. 218, L. 600.

GINO CORALLO, *La Pedagogia della Libertà:* saggio di pedagogia generale, S.E.I., Torino, pp. 188, L. 500.

Come si vede, i due volumi rappresentano un solo pensiero in due momenti, che sono come una premessa e una conseguenza o conclusione. Sebbene l'A. s'ispiri a un detto evangelico di Cristo: « *Veritas liberabit vos* » (*Jo.*, 8, 32), che, evidentemente, ha una portata teologica e soprannaturale, come appare dal contesto parallelo paolino: « *qua libertate Christus vos liberavit* » (*Galat.*, 4, 31): tuttavia, egli conduce la sua indagine filosoficamente. Egli giustifica il suo studio in base all'urgenza di uscire dal duplice punto morto a cui, per vie opposte, idealismo e positivismo hanno condotto il problema dell'educazione: l'uno sopprimendo nell'identità la possibilità stessa del dialogo fra educando ed educatore, l'altro sopprimendo nel polverone della piatta fenomenicità la possibilità stessa della scienza e della sua unità informatrice.

Il primo volume è, a nostro giudizio, un ampio acuto e originale approfondimento del concetto psico-filosofico della libertà, coll'intento di apportare una « essenziale distinzione » nel concetto di « inadeguatezza » dell'oggetto rispetto alla volontà: giudizio di inadeguatezza oggettiva, e quindi, di indifferenza soggettiva, che tradizionalmente è posto a radice della libera scelta. L'A. avverte che intende solo fare una critica « ipotetica », nel senso che è rivolta ad una « possibile » interpretazione di inadeguatezza, che egli non crede affatto sia l'unica possibile. E, infatti, aggiungiamo noi, non è neppure nell'interpretazione comune più autentica e tradizionale. Non si tratta, cioè, di mera inadeguatezza « quantitativa », ma « qualitativa ». Questa è la differenza trascendente tra i beni « naturalmente » inadeguati e i beni « moralmente » non indifferenti, ma « assoluti » che, anche respinti e violati, non svincolano la volontà da un impegno categorico. Il Corallo, colla sua indagine, vuole inserirsi proprio qui, al confine fra queste due categorie di beni, per domandarsi « se l'esercizio (psicologico) della libertà rispetto ai beni finiti e inadeguati sia nell'uomo condizionato dall'avvertenza alla norma etica (morale) e alla finalità ultima » (p. 10). E risponde affermativamente. Secondo il C., sul solo piano psicologico di beni temporali in *unica serie*, visti esclusivamente in ragione di maggiore o minore soddisfazione (edonistico), la volontà non può che deterministicamente pendere per il bene maggiore. Quindi nessun campo a educazione morale, a educazione umana, *formalmente tale*. L'educazione, viceversa, è, secondo l'A., e non a torto ci sembra, talmente « capacità di raggiungimento dei fini », e soprattutto, « del fine ultimo », che, senza questa visuale, come non vi può essere « azione umana » (morale), così non vi può essere « educazione umana » (morale). La stessa duplice formalità (morale e edonistica), che riveste l'oggetto al momento della scelta, dà insieme ragione della possibilità sia della *libera* scelta, che della qualifica di una scelta *buona* o *cattiva* (peccato) (p. 192). Avrem-

mo desiderato — e ce lo aspettiamo — uno studio che esplicitasse un punto fondamentale già implicito, per sè, nel concetto morale di libertà: *Religione base di Moralità* e, quindi, *di Libertà* (buona o cattiva, a seconda della scelta dei fini particolari, conforme al fine ultimo vero in concreto).

* * *

Il secondo volume è un'applicazione in Pedagogia del principio e dei concetti sostenuti nel primo. Qui il Corallo combatte « il concetto *quantitativo* di educazione », almeno praticamente tale, e così praticamente inteso nella formula: « educazione *integrale* ». Rifacendosi al classico testo di San Tommaso, in cui l'Angelico definisce l'educazione, dicendola: « *prolis... promotionem usque ad* **perfectum statum** *hominis, in quantum homo est; qui est* **virtutis status** » (Suppl. 3, 41, 1, c.): laddove altri sottolineano il primo inciso (« *perfectum statum* »), il Corallo, coi suoi due volumi, mette in prima e piena luce il secondo (« *virtutis status* »), come l'elemento *formale* di ogni vera educazione umana che è educazione essenzialmente e fondamentalmente morale, quindi l'unica educazione, senza aggettivi. Essa — *implicitamente* — vale anche per l'educazione soprannaturale, cristiana, cattolica, in quanto è essenzialmente con un atto morale di coscienziosità — sia pure illuminato e mosso dalla grazia attuale — che si *acconsente lealmente* e salutarmente alle credenziali di una revelazione proposta, e, quindi, a verità superanti la capacità naturale dell'umana, creata intelligenza, *per l'autorità* di Dio rivelatore.

Sotto questa luce il C. passa in rassegna i fondamentali problemi educativi e pedagogici in tre momenti:

1) la formazione educativa (morale, intellettuale, fisica);

2) l'azione educativa (come rapporto personale, autorevole, intenzionale) e l'atto educativo;

3) gli agenti dell'educazione (educatore, educando).

I due volumi sono scritti con stile vivo e vivace, e si leggono con soddisfazione di comprensione e, pensiamo, di spontaneo consenso. Questo anche se non mancano punti e posizioni che possono essere discutibili, in sè o relativamente al lettore: per es. l'identificazione, o almeno la coestensività di libertà psicologica con la libertà morale. Eppure questa *concomitanza*, che l'A. spiega con un *nesso necessario* fra scelta *libera* (non solo *spontanea* psicologicamente) e dualità di oggetto (morale ed edonistico) presente al giudizio del soggetto, condiziona la sua tesi principale dell'educazione concepita come *la formazione della capacità abituale di agire rettamente con libertà.*

Pensiamo che il punto nevralgico della coestensività, anzi coincidenza di *libertà psicologica* e *libertà morale*, da assumersi come base teoretica per una seria educazione (umana, etica, cristiana), meriti ancora studio e approfondimento, chiarificazioni e precisazioni, data la peculiare difficoltà di evidenza in sede empirica, fuori della intima esperienza di una coscienza sufficientemente introspettiva e intelligentemente perspicace, scientificamente positiva e filosoficamente preparata.

N. Camilleri

M. (P.) Queguiner, *Education de base. Préoccupations catholiques et initiatives de l'U.N.E.S.C.O.*, edité par le Centre catholique international de coordination auprès de l'U.N.E.S.C.O. Paris, s. d., pp. 112.

Che cos'è l'*educazione di base*? L'U.N.E.S.C.O. l'ha così definita: « quel *minimum* di educazione generale che ha come scopo di aiutare i giovani e gli adulti mancanti dei vantaggi di una istruzione scolastica, a comprendere i

problemi dell'ambiente in cui vivono, a farsi un concetto dei loro diritti e doveri, sociali e individuali, e a partecipare più efficacemente al progresso economico e sociale della comunità di cui sono parte. Essa ha pure un compito formativo da raggiungere in vista di risvegliare la coscienza e la dignità della persona umana e di sviluppare il sentimento della solidarietà culturale e morale dell'umanità. Essa è di *base* in quanto conferisce il minimo di conoscenze teoriche e tecniche indispensabili per raggiungere un sufficiente livello di vita... ». Tale concetto, a cui fanno seguito iniziative molteplici sul piano internazionale, risponde al problema angoscioso della miseria, della malattia e dell'ignoranza, che si pone almeno per due terzi dell'umanità, e cerca di indicare le vie per una soluzione minima, ma immediata.

Nell'informatissimo opuscolo di P. Quéguiner noi troviamo descritti: l'educazione di base, i suoi metodi, il suo materiale, i criteri per la formazione del personale, le iniziative dell'U.N.E.S.C.O. in questo settore ed insieme le concrete possibilità di partecipazione cattolica a questo programma.

L'opuscolo, indirizzato soprattutto ai Dirigenti di Azione Cattolica e Sociale e in genere ai cattolici militanti, è arricchito anche da una buona documentazione sulla organizzazione e l'attività dell'U.N.E.S.C.O. e da una utile segnalazione di pubblicazioni sull'educazione di base.

PIETRO BRAIDO

C. THOMAS DONLAN, O. P., *Theology and Education*, The Aquinas Library, Dubuque, Iowa 1952, pp. 134.

Non è posa nè atteggiamento di moda questo movimento, che serpeggia nella parte migliore del mondo culturale, di ricercare in vari settori fondamentali del sapere e della vita la filosofia e Teologia della Cultura; e così anche Filosofia della Educazione, e, più recentemente, *Teologia dell'Educazione*. Questo movimento nasce come l'espressione di una aspirazione acutamente provocata da un'atmosfera generalmente opposta e contraria ad ogni visione superiore, spiritualistica, metafisica, religiosa e teologica della realtà, della vita, della persona umana. Ultimamente, soprattutto, il dilagare del positivismo, e del materialismo o naturalismo ha reso quanto mai urgente un riesame della situazione, e una vasta, concorde ed organica reazione genuinamente umana e cristiana individuale e collettiva, ecclesiastica e governativa, nel campo educativo.

Già San Giovanni Bosco, in un colloquio coll'avvocato Michel, reduce dal suo terzo viaggio intorno al globo, parlando dell'aberrazione di tanti « cattolici teorici, e non praticanti » di allora, aveva domandato al suo interlocutore quale credeva fosse la causa, l'origine di sì gran male. Alle risposte generiche o secondarie dell'avvocato « No, no, rispose il Santo. La causa del male è una sola: l'*educazione pagana*, che si dà generalmente nelle scuole. Formata tutta su classici pagani, impartita con metodo pagano, oggi che la scuola è tutto, questa educazione non formerà mai veri cristiani. Ho combattuto tutta la mia vita contro questa perversa educazione; fu sempre *il mio ideale* quello di *riformarla su basi schiettamente cristiane* » (*Mem. Biogr.*, XVII, p. 442).

Il volume del P. Donlan s'inserisce in questa visuale, in questa oggi più che mai urgente opera di illuminazione e di elevazione degli orizzonti della vera educazione umana e cristiana, cattolica. Urge l'azione, anche in questo campo, come ha proclamato più volte il Sommo Pontefice, ma urge pure una sempre più vasta collaborazione di studi, e una ancor più vasta diffusione, dappertutto e in tutti gli strati, dei principi e delle

idee cattoliche sul problema educativo, sulla traccia della « magna charta » che è l'Enciclica « *Divini Illius Magistri* » di S. S. Pio XI, e di vari discorsi e radiomessaggi di Pio XII f. r.

Con andatura dottrinale, ma con miraggio, e anche con applicazioni pratiche, l'A. del presente studio, dopo aver fissato « *The Nature of Theology* » (I) e i rapporti fra « *Theology and Catholic Education* » (II), seguendo le quattro cause classiche, materiale e formale, efficiente e finale, esamina « *Man, the subject of Education* » (III), « *Virtue, the Pattern of Education* » (IV), « *The Agencies of Education* » (V), « *The Goals of Education* » (VI), proseguendo con altri tre capi sulla Istruzione Religiosa e Teologica nelle varie scuole. In verità, l'A., che s'ispira in molti punti all'Angelico Dottore, si diffonde molto con ottime e solide analisi etico-filosofiche; ma non manca, poi, di condurre il suo ragionamento e di elevarlo, come a vera sorgente e a vero fine supremo, al piano religioso, ossia di Dio, e anche al piano strettamente teologico e soprannaturale, del Fine Ultimo ed Eterno nella Visione Beatifica di Dio, del Verbo Incarnato, ossia del Cristo, e del suo Corpo Mistico che è la Chiesa Cattolica, della Grazia e dei Sacramenti.

Chiude il libro una nota bibliografica. Il lavoro del P. Donlan servirà certamente a infondere nei lettori una ispirazione e una aspirazione che corrispondano veramente all'autentica e nobilissima *funzione cristianamente educativa*, che è l'anima stessa del loro insegnamento e della scuola in genere.

N. Camilleri.

Sattler, H.V., C.SS.R., Ph.D., *Parents, Children and the Facts of Life*, Paterson 1952, pp. 270.

Il sottotitolo precisa meglio di che si tratta: « Testo di educazione sessuale per genitori cristiani e per quanti coadiuvano i genitori ».

Si tratta di un dramma, di cui attori e soggetto sono i genitori e i figli, ed oggetto la purezza, intesa come elemento di centro dei « fatti della vita ».

L'argomento è innegabilmente importante sotto ogni cielo; lo crediamo tuttavia più particolarmente vivo per il Nord-America, a motivo della dominante mentalità « quasi libertaria » informatrice della vita quotidiana. È affrontato in un clima dichiaratamente cattolico ed in una forma volutamente piana e formativa. Si dipana in una quindicina di capitoletti, che snocciolano progressivamente il problema ai genitori ed educatori desiderosi di risolverlo secondo verità.

Comincia con la spiegazione dei termini. Li pone generalmente a coppie, onde farne balzare più netto il significato: istruzione ed educazione, castità e modestia, innocenza e ignoranza, silenzio e spiegazione. Nel secondo capitolo stabilisce i capisaldi teorici del Cattolicesimo in materia di educazione sessuale, traendoli da documenti degli ultimi due Pontefici. Nel terzo analizza a chi spetti il diritto ed il dovere dell'educazione sessuale, e nel quarto elenca le norme generali che ne condizionano l'efficacia: gradualità, riservatezza, continuità, adeguazione.

Lo spirito nobile dell'opera è rilevato da due affermazioni categoriche. La prima s'incontra a p. 5, ed analizza i rapporti fra istruzione ed educazione: quella è *informazione*, questa *formazione;* quella riguarda una parte della persona — l'intelligenza —, questa riguarda l'intera persona; quella può avere un termine nel tempo, questa si protrae per tutta la vita.

La seconda affermazione s'incontra a p. 10. Essa esprime, genericamente, che nessuna educazione particolare può essere efficace, proprio perchè particolare: qualsiasi educazione che voglia attingere il suo fine deve rapportarsi con la persona la quale è unitaria e coe-

rente nel tempo, perchè, riflessamente o meno, si regola su principi. Perciò l'educazione alla purezza non va considerata ed attuata a sè, ma inserita come parte dell'educazione generale: diversamente, nonchè risolvere, acuisce i problemi, sbilanciando e disintegrando la persona.

In coerenza con tali principi sono concepiti e giustificati i capitoli successivi del libro. Essi contemplano ordinatamente il contenuto religioso, morale, psicologico, emozionale e fisiologico dell'educazione cattolica alla purezza: si integrano con uno sguardo ai pericoli e con una sintesi delle nozioni fondamentali per la preparazione al matrimonio.

Ogni capitoletto si conclude con un elenco di domande e di casi, vertente sulla materia trattata: le une e gli altri dovrebbero coadiuvare i genitori e gli educatori nella discussione. È infatti opinione dell'Autore che la discussione su tali argomenti sia sommamente utile, perchè chiarisce le idee, impratichisce dei termini precisi ed abitua al loro uso misurato e calmo nelle eventuali possibili spiegazioni ai ragazzi.

Sotto molti aspetti il volume non si scosta dalle consimili pubblicazioni europee; per il fatto poi di essere impostato cattolicamente — e cioè in senso umano integrale — sia nello spirito che nelle linee, è garantito maggiormente di universalità ed adeguazione. Però non proprio in tutto è consonante col nostro pensare e fare, con la nostra abituale concezione della vita. Anzitutto insiste troppo sulla componente fisiologica dell'educazione sessuale: la tratta espressamente nel cap. XI in forma e modi che non ci è consentito di approvare indiscriminatamente nei nostri ambienti oggi; più ancora, però, informa di essa tutte le pagine, sì da parer di erigerla a stregua e metro del valore educativo.

In secondo luogo scende a dettagli che noi riteniamo almeno superflui, ma spesso giudichiamo stucchevoli o inopportuni ai fini dell'educazione. Non comprendiamo le ragioni di una casistica tanto delicata una volta posti chiari i principi: non si sa applicare? Effettivamente il volume dà l'impressione di rivolgersi a gente abituata più alla tecnica che al pensiero, a gente che attende la soluzione più dal libro che dal principio.

Inoltre l'esposizione si snoda in una atmosfera che non spira una costante ed esplicita e generosa affermazione dello spirito sulla materia: in qualche caso sembra giocare col compromesso; in generale, circoscrive la mortificazione a poche circostanze ineluttabili, e la considera più come atto che come spirito: non la presenta, in una parola, come la solutrice radicale dei problemi in questione e la alimentatrice dello spirito, se attuata secondo il Vangelo, nella fede.

Infine certe spiegazioni si dimostrano esagerate *almeno* per l'età per cui sono consigliate. Si veda, ad es., a p. 203 ss. che cosa si raccomanda di dire ai ragazzi inferiori agli 11 anni. Ripetiamo di ritenere imprudente e controproducente la focalizzazione di problemi in un'età in cui di solito ne è appena sospettata l'esistenza.

Ci siamo chiesti, nella lettura di certe pagine, se l'Autore, nello stenderle, si fosse adeguato al fine generale dell'educazione. Talora ci siamo persuasi a stento e in base a prevalenti ragioni estrinseche, quali l'esperienza dell'Autore stesso, l'encomio di persone dotte e prudenti, l'approvazione ecclesiastica. Ed allora abbiamo concluso che bisogna proprio calarsi nell'ambiente per valutare oggettivamente la opportunità ed efficacia di norme educative proposte o impartite.

G. Dalla Nora

G. Highet, *The art of teaching*, Methuen and Co., London 1953, pp. 266.

Per comprendere certi orientamenti che si rivelano nel volume che presentiamo, gioverà conoscere alcuni dati bio-bibliografici sul suo Autore.

Gilbert Highet, scozzese di nascita, si è formato a Oxford sotto la guida di Cyril Bailey e, dopo avervi insegnato per alcuni anni, si è trasferito negli Stati Uniti, dove tiene la cattedra di Lingua e Letteratura latina alla *Columbia University* di New York. Egli è l'autore di un'altra opera dal titolo: *The Classical Tradition: Greek and Roman Influences on Western Literature.*

Il presente volume, tre volte esaurito nel giro di pochi mesi, è frutto di vent'anni di esperienza di scuola e di un'ampia informazione sulle opere più significative nei vari settori (scelte però con un criterio che tradisce le componenti della formazione e della mentalità dell'A.).

In un capitolo introduttivo, dopo aver detto della varietà, difficoltà e importanza dell'insegnare, lo Highet precisa che non tratterà del contenuto ma solo del *metodo* dell'insegnamento. In un secondo capitolo è delineata sobriamente, ma con notevole finezza la figura dell'insegnante: difficoltà, qualità e abilità di un buon maestro. Nel terzo capitolo, che è quello centrale, vi è fatta una lunga analisi critica dei vari momenti della metodologia scolastica, secondo lo schema: preparazione — comunicazione — fissazione delle impressioni. In un quarto capitolo vengono presentati « i grandi maestri » e i loro allievi (i Sofisti, Socrate, Platone, Aristotele, Gesù, i maestri del Rinascimento, i Gesuiti, ecc.). In un ultimo capitolo vengono esaminate le situazioni di insegnamento che si realizzano fuori della scuola, nella vita quotidiana, nella quale tutti sono in qualche modo insegnanti (padri e madri, mariti e mogli, medici, psichiatri, ecclesiastici, pubblicisti, artisti...).

Un primo dato interessante di quest'opera è la straordinaria considerazione — non così usuale nei paesi anglosassoni — del patrimonio classico che circola in tutta l'esperienza educativa dell'Occidente. L'A. si rivela un maestro ben informato dell'apporto che la classicità greco-latina (ed anche giudeo-cristiana) ha dato e continua a dare alla formazione dell'uomo. I Professori di materie letterarie, pur non trovandosi forse d'accordo con l'A. su certi punti, ne riceveranno certamente utili suggestioni, non solo metodologiche, per lo svolgimento del loro programma.

Altro merito è per noi la cura, non comune ai didattici moderni, di analizzare le forme di insegnamento estrascolastico.

È poi mirabile la sobrietà, la chiarezza, il fine umorismo e la vivacità di stile che permettono una lettura piacevole e fruttuosa.

Ci permettiamo solo due osservazioni. L'A. protestandosi non cattolico « e tanto meno gesuita », presenta tra i grandi maestri della storia anche i Gesuiti, di cui ammira soprattutto la cura della « pianificazione » dell'insegnamento unita ad un meraviglioso spirito di adattamento e individualizzazione, che si manifestarono — egli afferma — soprattutto prima della soppressione papale (ad es., nel lavoro missionario in Oriente), e conclude: « La Compagnia di Gesù ha molti nemici, ma nessuno di essi ha mai potuto dire che essa non sappia come s'insegna ». Ci pare però che lo Highet non usi la stessa obiettività storica nel trattare di Gesù come Maestro. Pur rilevando elementi interessanti dell'insegnamento di Cristo, non pare che egli tenga troppo conto del fatto della Sua *divinità*. Dire che Gesù passò sotto l'influenza magistrale di Giovanni prima di « diventare profeta indipendente », che ciò che insegnava era il frutto dell'insegnamento delle scuole giudaiche e della lunga riflessione degli anni di preparazione, ecc. non ha un significato accettabile se non si tien conto dei passi evangelici e della tradizione che ci indicano essere ben altra la Fonte della saggezza di Gesù.

L'A., poi, nella Prefazione afferma: « Questo libro è intitolato *L'arte di inse-*

gnare perchè io credo che l'insegnamento sia un'arte, non una scienza. Mi sembra molto pericoloso applicare gli obiettivi e i metodi della scienza agli esseri umani come individui... una relazione 'scientifica' tra esseri umani, risulta inadeguata e forse anche deformante». Vi è qui un'utile insistenza sull'irriducibilità dell'azione educativa ad applicazione *meccanica* e non individualizzata di norme dedotte dalle scienze dell'educazione: la scuola è un rapporto vitale che non è possibile fissare in schemi nè realizzare secondo una precettistica aprioristicamente, se pur scientificamente, stabilita. L'insegnamento è dunque arte e cioè modo personalissimo, in parte ineffabile e incomunicabile, di educare istruendo. Ma, per noi, è *arte rischiarata dalla scienza:* non puro dono naturale, ma anche consapevolezza pedagogico-didattica, che comporta una formazione psicopedagogica completa e continuamente «aggiornata», e inoltre la fedeltà alle indicazioni che possono venire da ricerche didattiche precise, scientificamente condotte. La cura dell'«umanizzazione» e dell'individualizzazione dell'insegnamento non deve far perder di vista l'importanza della base di *competenza* professionale, la quale è frutto di esperienza personale, di ispirazione ai grandi Maestri, ma anche di illuminazione dei grandi principi filosofico-teologici, nonchè dei risultati delle ricerche positive psicopedagogiche. Non ci sembra che lo Highet abbia superato del tutto le remore del tradizionalismo pedagogico inglese e tenga nel dovuto conto le nuove istanze che da almeno cinquant'anni a questa parte son state fatte valere nel campo dell'insegnamento.

Ci auguriamo tuttavia di poter curare al più presto una traduzione italiana di quest'opera. Pur non potendone accettare l'ispirazione *esclusivisticamente* «a r t i s t i c a» («insegnare non è come provocare una reazione chimica: è piuttosto come dipingere un quadro o comporre un pezzo musicale o ancora... come curare un giardino o scrivere una lettera ad un amico»), crediamo di far cosa utile a tutti gli insegnanti favorendo loro l'accesso ad un'opera schiettamente suggestiva, in attesa che altre opere — a base più scientifica — ne integrino e ne «rassicurino» l'apporto.

PIER GIOVANNI GRASSO

* * *

O. L. LACEY, *Statistical Methods in Experimentation. An introduction*, New York, The McMillan Co., 1953, pp. 249, in 8°.

Nella maggioranza dei manuali di statistica che vanno per le mani degli studenti di psicologia e di pedagogia, si espongono dapprima le varie tecniche statistiche per concludere poi con un capitolo sull'esperimento in cui si accenna al come le varie tecniche possono o debbono intervenire nelle varie fasi della sperimentazione, con la conseguenza pratica che gli allievi durante tutto il corso non riescono a vedere il possibile uso di certi procedimenti e non ne percepiscono quindi neppure il senso preciso.

Il manuale che ora presentiamo si conclude esso pure con un capitolo panoramico sull'esperimento, nel quale si ricompongono in sintesi pratica le tecniche statistiche presentate nel corso dell'opera, ma il capitolo in questione è la naturale conclusione di tutta l'impostazione del libro. L'opera del Lacey è caratterizzata difatti dalla costante preoccupazione di far emergere dallo schema della sperimentazione i problemi statistici connessi e di esporre le varie tecniche statistiche in modo da rispondere man mano ai problemi che la sperimentazione pone. Lo schema dell'esperimento è l'idea fondamentale che comanda il piano dell'opera e l'impostazione dei vari problemi. Si può quindi essere d'ac-

cordo con l'Autore il quale, nella prefazione, ci avverte che il suo lavoro vorrebbe essere, per gli studenti cui è indirizzato, più che un comune manuale di statistica, un libro analogo a quello di R. A. Fisher, *The Design of Esperiments*, e c'è da congratularsi con lui per avere felicemente colmato questa lacuna in cui s'imbatteva chi s'iniziava alla statistica.

Il libro comincia dalla considerazione che l'esperimento è un mezzo per risolvere un certo genere di questioni, le quali attendono dall'esperienza una soluzione o un abbozzo di risposta. L'uso di questo mezzo pone agli statistici il duplice problema: quello dell'*impostazione* dell'esperimento per ottenere i dati sufficienti per una risposta al problema che è all'origine dell'esperimento stesso, e quello dell'*interpretazione* dei dati ottenuti sperimentalmente.

L'impostazione dell'esperimento deve essere tale da rispondere a certi criteri fondamentali quali la validità, la adeguatezza e la praticità. Vengono rapidamente presentate delle tecniche statistiche che possono aiutare l'esperimentatore nella realizzazione soprattutto dei due primi criteri: si accenna a quattro mezzi per isolare gli effetti della variabile che costituisce l'oggetto di studio e per poterne trarre così delle conclusioni *valide*, e si dànno infine alcune indicazioni sommarie per prevedere le modalità della variabile sperimentale e per definire il grado di probabilità che si ha di ottenere una certa modalità per semplice effetto del caso.

Per l'interpretazione dei dati ottenuti sperimentando, l'Autore propone i procedimenti dell'ipotesi nulla, delle prove di significanza e dei limiti di confidenza.

Una volta formulati questi problemi e proposti questi concetti fondamentali connessi con l'impostazione dell'esperimento e l'interpretazione dei dati, il Lacey dedica due capitoletti alla trattazione delle probabilità (in cui si parla del concetto di probabilità, di qualche regola fondamentale per il calcolo delle probabilità discrete, della descrizione e della valutazione delle probabilità continue per mezzo delle aree), mentre nei capitoli successivi parla della distribuzione normale, dell'estimazione dei suoi parametri a partire dai valori calcolati su campioni, delle applicazioni di questa attribuzione, specie nella valutazione delle differenze. Al problema delle differenze ed in particolare, alle distribuzioni del t e del chi-quadrato dedica una ulteriore trattazione, mentre due capitoli illustranti la correlazione e la regressione lineare completano lo studio dei rapporti che possono intercorrere tra due variabili.

Ci saremmo attesi una trattazione sulla campionatura, condotta in modo più ampio e non solo indiretto, perchè essa ci sembra porre dei problemi statistici rilevanti allo sperimentatore. Così una trattazione anche sommaria dell'analisi della varianza avrebbe facilitato l'impostazione di esperimenti a più variabili o a rotazione di fattori, per i quali esperimenti si presenta sovente il caso in pedagogia e in psicologia. Forse l'Autore ha giudicato queste tecniche statistiche troppo complesse per includerle in una « introduzione », quale la sua opera vuol essere.

Il disegno coerente, che noi abbiamo riassunto per sommi capi, è sviluppato con linearità e chiarezza; i procedimenti sono illustrati insistendo sui concetti logici che li informano e senza ricorrere alla deduzione delle formule, in modo da renderli accessibili anche a chi non ha una particolare preparazione matematica. L'Autore si preoccupa di prospettare con chiarezza i problemi e di riassumere passo passo le conclusioni parziali a cui giunge. L'abbondanza poi dei riferimenti, il copioso indice analitico, gli esempi risolti posti alla fine di ogni capitolo, come pure le tavole che completano il volume (presentato in una veste tipo-

grafica veramente signorile), faciliteranno il compito dello studente. È solo da lamentare la mancanza di una bibliografia anche elementare e la scarsità dei rinvii ad opere più approfondite e diffuse, fatti a piepagina.

In complesso, quest'opera sarà un'utile introduzione per gli studenti di psicologia e di pedagogia ed a coloro che vogliono prepararsi ad una sperimentazione rigorosa per una migliore conoscenza della realtà psicologica e pedagogica.

LUIGI CALONGHI

O. K., BUROS, *The Fourth Mental Measurements Yearbook*, New Jersey 1953, pp. 1163, in 8°.

L'uso dei reattivi si è così generalizzato negli Stati Uniti (sia in psicologia e pedagogia, che nell'industria o in psichiatria e sociologia) od il loro numero si è fatto così imponente da rendere indispensabile uno sforzo per vagliare e raccogliere questa produzione sparsa un po' ovunque su libri e riviste.

Questo appunto si è proposto e continua a fare O. K. Buros in una serie di pubblicazioni panoramiche sui *tests*, che si sono imposte alla considerazione degli studiosi per la serietà dei loro intenti, per l'abbondanza eccezionale dell'informazione raccolta e per la serietà dei criteri messi in atto per vagliarla. Di questa serie di opere che furono edite in un primo tempo sotto il titolo: *Educational, Psychological and Personality Tests*, cambiato poi in quello più espressivo di: *The Mental Measurement Yearbook*, noi presentiamo l'ultima in data: *The Fourth Mental Measurement Yearbook*.

In questo quarto volume del suo Annuario il Buros si propone di darci una rassegna, per quanto possibile completa, dei reattivi apparsi nei paesi di lingua inglese durante gli anni 1948-1951, aggiornando e completando quanto era stato già pubblicato negli annuari precedenti. Il volume è provvisto di un indice delle materie assai particolareggiato che ci lascia intravedere la ricchezza e varietà dell'informazione raccolta e di indici dei *tests* e degli Autori che consentono al lettore, qualora ne conosca il titolo o l'Autore, indicazioni precise su qualunque reattivo pubblicato dal 1948 al 1951 e di conoscere il giudizio dato in proposito da uomini competenti. Non mancano inoltre numerosi riferimenti di varia natura che facilitano la consultazione dell'opera e consentono di utilizzarne in tutto la copia delle informazioni che essa fornisce. Per ogni reattivo (il volume ne esamina 793) vengono indicati i dati essenziali (l'Autore, il distributore, la data di pubblicazione, le varie forme se ce ne sono, il tempo richiesto per l'amministrazione, il costo, le qualità metrologiche, le finalità a cui risponde) e vengon fornite una o più analisi fatte da specialisti della materia o dei giudizi tolti dalle Riviste; quando è il caso vi si aggiunge una bibliografia completa apparsa sul reattivo. Dopo la parte dedicata all'esame dei reattivi vengono presentate 429 opere apparse sui *tests* o su questioni attinenti ai medesimi corredandole di giudizi tratti dalle varie Riviste.

Le finalità che questa monumentale opera si propone sono varie e specifiche, tutte però si connettono allo scopo fondamentale dell'opera che è quello di guidare il lettore nella esuberante produzione anglosassone, nella quale, ai reattivi coscienziosamente preparati, altri se ne aggiungono non preparati secondo i requisiti di un metodo rigoroso o di scarso o nessun valore. Per questo gli uffici di Orientamento Professionale, i centri Medico-psico-pedagogici e i gruppi di sperimentazione didattica troveranno in questo volume un prezioso aiuto per la conoscenza e la scelta di quanto nei paesi di lingua inglese è stato già realizzato su certi reattivi o su questo o quel punto della tecnica dei medesimi, che offrisse per dette organizzazioni un certo

interesse. L'opera sarà preziosa inoltre a chi volesse adattare al nostro paese dei reattivi che han fatto buona prova altrove e lo sarà pure per il costruttore di reattivi, come a chiunque voglia completare la sua informazione in questo settore in quanto gli si offrirà, attraverso le numerose analisi e gli svariati punti di vista da cui vengono considerati i reattivi dai molti autori, che han collaborato al volume, una ricca messe di osservazioni interessanti.

È ovvio che in un'opera di questa ampiezza vengono talvolta a trovarsi accanto materiali o giudizi di valore disparato, tuttavia va data lode al Buros di essersi tenuto in genere su una linea di giudizio piuttosto esigente, specie nel delicato settore dei reattivi di carattere. È questa una delle principali doti di quest'opera per tanti rispetti benemerita.

LUIGI CALONGHI

* * *

A. SURACI S. D. B., *Il pensiero e l'opera educativa di Sant'Anselmo d'Aosta*, S.E.I., Torino 1953, pp. 122.

Mons. G. Ceriani nella *Presentazione*, che precede i « sei capitoli del volumetto, agili per lo stile e ricchi nel contenuto », ci indica quale pregio principale di « questo bel saggio di pedagogia cristiana » l'aver colto l'anima dell'azione educativa (il pensiero pedagogico di Sant'Anselmo è, infatti, soprattutto espresso nella sua opera di educatore) del grande Arcivescovo di Cantorbery: « Umano, anzi direi umanista, Anselmo possedeva la nota fondamentale e la regola d'oro della missione educativa che nasce dall'amore e conduce all'amore: Tutti quelli che mi hanno conosciuto mi hanno amato... ».

L'Autore, che si ispira evidentemente ad un geniale articolo di Don Eusebio Vismara (*Un precursore del sistema preventivo: Sant'Anselmo di Aosta*, in *Salesianum* 1939, p. 11-30), cerca di raccogliere dalla vita di Sant'Anselmo, Priore e poi Abate del monastero benedettino di Bec, dagli scritti dei Biografi e dalle Lettere, tutti gli elementi per la ricostruzione di un pensiero educativo vivo ed attuale, rinnovata testimonianza della perenne pedagogia cristiana, pedagogia della carità.

L'indiscutibile entusiasmo dell'Autore per la pedagogia anselmiana, sarebbe risultato forse più convincente se si fosse fatto più posto alla documentazione storica invece che alle troppo frequenti affermazioni e riflessioni personali.

Eccessiva, e non documentata, ci appare la preoccupazione di « modernizzare » ad ogni costo (come se certa « modernità » rappresentasse l'*optimum* pedagogico) la pedagogia di Sant'Anselmo. Si parla di « quel suo volere che nessun sapere si amministrasse se non fosse anzitutto desiderato dall'allievo » (p. 108): quel « desiderato » ci offre un concetto di « interesse » che ci sembra decisamente e... fortunatamente troppo moderno, da essere condiviso da un uomo così saggio come Sant'Anselmo. Così pure non vediamo come si possa documentare questo giudizio: « Cerca egli di spazzare via dalla istruzione ogni forma di costrizione e di pressione esterna e di fondare tutta la disciplina della scuola sullo spontaneo interesse che la materia dell'istruzione deve poter suscitare nell'animo del giovane, sul valore umano che questi deve sentirsi realizzato » (p. 108). Nè riusciamo a individuare le premesse che giustifichino questo confronto storico e questa valutazione arditissima (si parla perfino di « creatività »!): « Precorritore di Comenius, di Herbart, ecc., cerca di trasformare l'atteggiamento di interesse dell'educando in atteggiamento attivo, dinamico, creativo » (p. 108): « mi pare che si possa con piena verità affermare che molti, per non dire tutti i principi e gli indirizzi vitali dell'educazione moderna, si trovano ben concepiti e rappresentati nella personalità complessa di Anselmo di Aosta » (p. 109).

La sobrietà e la vigilanza dei giudizi avrebbero maggiormente impreziosito il lavoro, condotto, del resto, con vero intelletto d'amore e grande simpatia per un educatore, che è insieme grande filosofo e teologo, e che smentisce ancora una volta certe settarie valutazioni di un periodo storico che fu, davvero, infinitamente ricco.

PIETRO BRAIDO

GIOVANNI DI NAPOLI, *Il pensiero di G. G. Rousseau*, Brescia, La Scuola 1953, pp. 261.

Il pensiero pedagogico di Rousseau non può essere colto nel suo significato genuino se non rapportandolo alla totalità della visione della realtà e della vita, quale fu espressa dal filosofo-pedagogista ginevrino in tutta la sua opera letteraria. Ed è precisamente questo — ci sembra — il merito della monografia del Di Napoli: l'aver riportato le concezioni politiche e pedagogiche del Rousseau al loro centro, alla loro ispirazione originaria e l'aver voluto indagare di questa stessa ispirazione le più o meno esplicite premesse gnoseologiche e metafisiche.

Tale metodo è particolarmente indovinato per comprendere l'essenza dell'*Emilio* e in genere del pensiero pedagogico rousseauno, a cui il Di Napoli dedica uno dei più estesi e penetranti capitoli. L'*Emilio*, infatti, non deve considerarsi tanto una pedagogia, quale scienza pratica dell'educazione, quale metodologia, ma come una vera *filosofia dell'educazione;* una filosofia, beninteso, quale poteva scrivere Rousseau, non « sistematica », non deduttiva, ma « intuita », « sentita », romanzata. Era quindi necessario, per comprenderla, riferirsi ai concetti chiave che comandano tutto il « sistema » (non puramente logico, nel caso di Rousseau). L'idea dell'*uomo della natura*, che sta al centro della concezione politico-pedagogica del Rousseau, acquista un senso preciso quando venga messa in relazione con la sua gnoseologia e antropologia sensistico-spiritualistica (in cui hanno predominanza gli elementi affettivi ed emotivi). Le formule tradizionali adoperate per caratterizzare la pedagogia rousseauana, stato di natura, educazione naturale, educazione negativa, metodo inattivo..., assumono in questo modo una più esatta qualificazione. Si arriva, così, anche con il Di Napoli a scindere il concetto di educazione negativa (riportandolo essenzialmente al concetto di educazione naturale) dal concetto di metodo inattivo: l'educazione negativa-naturale del Rousseau non significa educazione inattiva, inutilità e inefficienza dell'educatore, ma « piuttosto (educazione) positiva, anche se talvolta indiretta; e potrebbe dirsi preventiva, se quest'ultimo termine non avesse avuto già una sua consacrazione; non è il « prevenire » che caratterizza il metodo di Don Bosco, ma quel « tal prevenire » che ha un significato nella concezione sua (del Rousseau) dell'uomo e della vita » (p. 178).

Fecondo ci è apparso soprattutto il metodo interpretativo, e cioè la preoccupazione di cogliere l'anima unitaria di tutta la complessa « problematica » e « sistematica » rousseauana. Ne è uscita una ricostruzione robusta e sintetica, che può magnificamente avviare ad una comprensione profonda e concreta e documentata del pensiero del filosofo ginevrino e ad una valutazione equilibrata e fondata degli aspetti positivi innegabili della sua concezione pedagogica, ma anche delle sue gravi carenze teoriche e pratiche.

Unico, modesto appunto che vorremmo muovere al ch.mo Autore è quello di non aver segnalato nella Bibliografia uno degli studi più penetranti e completi che siano stati compiuti intorno all'*Emilio* in questi ultimi anni: vogliamo dire l'opera magistrale di A. Ravier: *L'Education de l'Homme Nouveau*, 2 voll., Issoudun, Ed. Spes 1941. Questo studio,

infatti, caratterizzato da una grande larghezza di impostazione e da una estrema finezza di penetrazione, conferma e arricchisce le conclusioni a cui arriva il Di Napoli, almeno per quanto riguarda il pensiero pedagogico di Rousseau.

PIETRO BRAIDO

H. BOUQUIER, S.D.B., *D. Bosco Educateur*, Paris, Téqui 1952, pp. 117.

In una antologia di scritti pedagogici di D. Bosco, il Prof. Casotti, contrapponendo Lambruschini al Santo educatore piemontese, scriveva: « Il Lambruschini è analitico, minuzioso, ragionatore, perfino pedante, qualche volta... D. Bosco, invece, è lineare, impetuoso, sintetico » (*S. Giov. Bosco, Il Metodo Preventivo*, Brescia, La Scuola 1940, p. 10). Questo giudizio, che riteniamo sostanzialmente esatto, ci conferma nella convinzione che la personalità di D. Bosco educatore e pedagogista, più che attraverso inquadramenti « sistematici », debba essere colta e ricostruita mediante l'intuizione geniale, sintetica e penetrante. L'azione educativa di D. Bosco, lo stile proprio del suo « sistema » pedagogico (sistema vissuto, anzitutto e soprattutto), difficilmente si può « dedurre » da principi riflessi e sistematici; meglio si comprende, mediante l'amoroso e vivido accostamento alle sue ispirazioni più centrali.

Il saggio del Bouquier rappresenta precisamente un geniale e simpatico tentativo di vedere D. Bosco educatore *dal di dentro*, di coglierne sinteticamente gli essenziali motivi che lo animano, senza poi situarlo in schemi logici o inquadrarlo in categorie generali. Si potrà forse dissentire sull'essenzialità di alcune visuali messe in evidenza a scapito di altre che meritavano forse maggior rilievo. Ma il metodo ci sembra indiscutibilmente indovinato.

Particolarmente aderente alla realtà storica l'intuizione del valore pedagogico dell'*ambiente sociale* nel Sistema Preventivo. D. Bosco è realmente partito dalla convinzione (rafforzata dalla sua prima esperienza sacerdotale torinese) che il fanciullo è prigioniero spesso di un ambiente (anche la famiglia) incapace ad educarlo, anzi addirittura deformatore. Di qui nasce l'idea dell'ambiente educativo salesiano, l'Oratorio, l'Ospizio, il Collegio, la scuola professionale. Ma la visione pedagogica di D. Bosco non si ferma qui. L'educazione è ancor più rapporto personale. Perciò nel Sistema Preventivo domina sull'ambiente la personalità dell'educatore, sempre attivamente presente, vigile e costruttivo (proteggere per formare) e le persone degli educandi, membri anch'essi attivi e consapevoli della nuova famiglia.

Questi ed altri motivi geniali, mentre rendono vivace e simpatica l'interpretazione del Bouquier, ci confermano ancora una volta della attualità della realistica visione pedagogica di D. Bosco. Il Santo educatore dell'Ottocento ha molto da insegnare anche all'età dell'attivismo e delle « scuole nuove ».

PIETRO BRAIDO

* * *

S. RIVA, *Appello catechistico ai Sacerdoti*, Padova, Presbyterium, pp. 113, in 32°.

L'Autore comincia col costatare l'opera di corrosione e di sovvertimento dottrinale che i nemici della Religione compiono specie nei centri popolari e in certi settori della scuola, propalando calunnie ed errori di ogni sorta e si chiede cosa facciano i cattolici per arginare questa rovina. Don Riva ritiene che l'insegnamento catechistico, qualora sia tenuto nella dovuta considerazione e realizzato con larghezza di concezione e di mezzi, sia un fattore essenziale per una valida difesa. Fa appello per questo ai Sacerdoti ai quali spetta, per missione, l'insegnamento delle Verità della Fede, perchè

adeguino il loro insegnamento alle necessità dell'ora.

Con la conoscenza che egli ha dell'ambiente catechistico italiano in cui lavora da parecchi anni, l'Autore passa ad indicare i principali difetti dell'organizzazione catechistica parrocchiale attuale e propone delle vie di soluzione.

C'è da augurarsi che questo appello trovi una vasta eco nel campo ecclesiastico perchè ci si decida a continuare ancor più energicamente lo sforzo, già sentito nella migliore tradizione catechistica italiana, per far uscire di minorità il problema dell'insegnamento del catechismo affrontandolo sistematicamente, con profondità ed impegno, utilizzando gli apporti della Pedagogia, e della psicologia e sociologia religiosa, profondendovi l'organizzazione e i mezzi necessari e soprattutto preparando adeguatamente gli uomini.

L. C.

L'Eglise Educatrice des consciences par le Sacrement de Pénitence, Congrès National de Nancy, Paris: Union des Oeuvres catholiques de France, 2° édit., 1953, pp. 306, in 8°.

È diventato ormai un luogo comune dire che l'uomo contemporaneo ha perduto il senso del peccato. Appunto perchè l'uomo del nostro tempo ha perduto la nozione di un Essere personale e trascendente davanti al quale egli è responsabile delle proprie azioni e delle aspirazioni anche più intime e perchè la sua vita non gli si presenta più come un dialogo con questo Dio, l'uomo oggi non si riconosce più come peccatore. L'uomo contemporaneo è così abituato a sentirsi dire dai medici e dagli psicologi che egli è in balìa dei condizionatori biologici e sociali della sua personalità, che si considera ineluttabilmente preda del determinismo e spogliato di ogni libertà.

D'altra parte non mancano anche oggi anime elette che si accostano assiduamente e con grande Fede al Sacramento della Penitenza per trarne luce e forza nella lotta quotidiana contro il male.

Poichè il Congresso di Nancy doveva rispondere ad esigenze così diverse ha dovuto affrontare una gamma assai varia di considerazioni che vengono ora raccolte in questo volume.

Era necessario, innanzitutto, far una diagnosi della situazione attuale e questo venne fatto da J. Folliet nella relazione inaugurale intitolata: « Il Sacramento della Penitenza e il mondo moderno ». Ne seguì una esposizione dottrinale (tenuta da D. Sauvage) in cui si opponeva al concetto troppo individualista che non pochi cristiani si fanno della Confessione una concezione più comunitaria. Il P. Beirnaert polemizzando contro le pretese esagerate di certi psicologi e di certi medici, rivendicava i diritti della libertà dell'uomo, precisando i concetti di responsabilità e di sentimento di colpevolezza.

Altri illustri oratori trattavano successivamente delle condizioni necessarie ad una formazione efficace delle coscienze, delle responsabilità delle famiglie, degli educatori e della società cristiana nel formare i fanciulli alla Confessione, ecc.

Sarebbe troppo lungo enumerare tutti gli spunti di cui fu ricco il Congresso. Nel volume si troveranno raccolte tutte le relazioni fatte sia per la sezione dei Sacerdoti che per quella dei laici, come pure si troverà un riassunto dei lavori delle principali sotto-commissioni.

È stata aggiunta al volume il testo della celebrazione fatta alla fine del Congresso perchè possa servire di modello a quei Sacerdoti che volessero fare qualcosa di analogo nella loro parrocchia.

L. C.

L. Blouet, *C'est le Seigneur!*, Paris, Lethielleux, pp. 456, in 16°.

Gli educatori si sentono in particolari difficoltà quando debbono accostare

degli adolescenti o dei giovani o non sono molti i libri che vengono in loro aiuto in questa difficile missione. L'opera del Can. Blouet vuol contribuire a colmare questa lacuna, perchè è un'opera che è fatta soprattutto per i giovani. L'operetta si divide in due parti: nella prima (*le Seigneur perdu*) descrive le crisi, i turbamenti, le lotte, le obiezioni che i giovani esperimentano, mentre la seconda (*le Seigneur retrouvé*) presenta ai giovani la figura del Salvatore nel Vangelo, nella Chiesa, nei Santi, nella Cena. L'Autore, servendosi dell'esperienza derivantegli da un lungo contatto con la gioventù studentesca e operaia, cerca di porre chiaramente i problemi che angustiano i giovani e di prospettarne la soluzione, liberandoli dalla stretta delle obiezioni e della miseria morale per condurli alla riva dove il Salvatore li attende (il titolo dell'opera è desunto dalla scena evangelica descritta nel capo 21 di S. Giovanni, dove i discepoli stanchi di una notte di pesca infruttuosa riconoscono Gesù che li attende sulla sponda del lago ed esclamano: « È il Signore »).

Questo libro potrà anche riuscire utile per i genitori e gli educatori in genere, oltre che per i sacerdoti, in quanto potrà costituire per loro un ottimo punto di partenza per riflessioni e per nuove esperienze. L. C.

« In verità, non mai come ai nostri tempi presenti si è ragionato tanto di educazione; onde si moltiplicano i maestri di nuove teorie pedagogiche, si escogitano, si propongono e discutono metodi e mezzi, non solo, a facilitare, ma a creare una educazione nuova di infallibile efficacia, la quale venga a formare le nuove generazioni per l'agognata felicità su questa terra.

Gli è che gli uomini, da Dio creati a sua immagine e somiglianza, ed a Lui, perfezione infinita, destinati, come avvertono, oggi più che mai nell'abbondanza del progresso materiale odierno, l'insufficienza dei beni terrestri per la vera felicità degli individui e dei popoli, così sentono più vivo in sè lo stimolo verso una perfezione più alta, inserito nella loro stessa natura ragionevole dal Creatore, e vogliamo conseguirla principalmente con l'educazione. Se non che, molti di essi, quasi insistendo di soverchio nel senso etimologico della parola, pretendono estrarla dalla medesima natura umana ed attuarla con le sole sue forze. Onde in ciò errano facilmente, giacchè invece di dirigere la mira a Dio, primo principio e ultimo fine di tutto l'universo, si ripiegano e giacciono su se stessi, attaccandosi esclusivamente alle cose terrestri e temporanee; sicchè continua ed incessante sarà la loro agitazione fino a quando non rivolgono gli occhi e l'opera all'unica meta della perfezione, Dio, secondo la profonda sentenza di S. Agostino: " Ci creasti, o Signore, per te, e inquieto è il cuor nostro fintantochè in Te non si riposi " ».

(Dall'Enciclica « *Divini Illius Magistri* » di Pio XI).

NOTIZIARIO

Educazione di base.

Un decreto ministeriale del governo del Guatemala (n. 176) sollecita l'organizzazione dei « Centri Scolastici Rurali » (*Nucleos Escolares Campesinos*), che entrano nel piano della lotta contro l'analfabetismo. I nuovi centri hanno per scopo di orientare i contadini nei loro problemi fondamentali. Il secondo articolo del decreto specifica il compito della nuova organizzazione:

1) educazione igienica,

2) educazione per la vita familiare e sociale,

3) educazione civica,

4) educazione al lavoro,

5) educazione ricreativa; ecc. (« *Bultin du BIE* », n° 108, p. 122).

Preparazione educativa dei genitori.

Nei paesi anglosassoni il problema dell'educazione dei genitori è molto sentito. Esiste anche in Francia una associazione che dal 1929 mira a preparare i genitori (*L'école des parents*). L'azione di « L'école des parents » è duplice: informazione ed educazione diretta. Quest'ultima cerca di promuovere corsi sul tema della vita dei bambini, presenta la vita familiare esemplare, cura la pubblicazione di una rivista (« *L'école des parents* »), che nel 1952 ha raggiunto le 6000 copie. L'associazione promuove anche le radiodiffusioni, che trattano dei problemi dell'infanzia; organizza inoltre circoli per consultazione psico-pedagogica (« *L'enfant* », n° 4, 1953, p. 347).

Il quarto congresso del BICE (*Bureau International Catholique de l'Enfance*) a Costanza (Germania) dal 4 al 9 Maggio 1953, ha dedicato il suo lavoro a rivedere il problema dell'educazione familiare. Il tema prescelto fu: « *Enfance et famille* ». Le relazioni principali insistevano sul ruolo insurrogabile della famiglia nell'opera educativa dei bambini. (Il Can. P. Beyer di Lovanio ha trattato il tema: « *Rôle de la famille dans la formation de l'enfant en regarde de la doctrine de l'Eglise* »; Schneider, di Salisburgo: « *L'éducation familiale* »). Le varie commissioni hanno studiato la questione della stampa infantile, del cine, della radio, della televisione, in modo da poter dare indirizzi ai genitori (« *La Nouvelle Revue Pédagogique* », Sept. 1953, p. 22-28).

Il problema si pone anche in Italia. Così le conclusioni del congresso di educazione tenutosi a Brescia nell'Ottobre scorso raccomandano l'intensificazione dei corsi di studio per educare le famiglie cristiane (*L'Osservatore Romano*, 10 ott. 1953).

A Kansas City (Missouri - U.S.A.), il direttore della scuola « *Family Life Education* » ha organizzato l'educazione dei genitori con films. I temi prescelti sono molto pratici, così che facilmente attirano l'attenzione: « Rispondete al "perchè,, così frequente dei vostri bimbi » — « Emozioni infantili » — « Perchè Tommy non vuole mangiare? » ecc. Due serie di films proiettate dal direttore rispondono alle domande. La prima serie è intitolata « Film animato e vita infantile » (edita dal *Children's Bureau*, di Washington); la seconda: « Film animato e sanità mentale » (edita dal *National Institute of Mental Health*, di Washington). (« *The Child* », Washington, Maggio 1953).

La comunicazione del Katholikentag

(Sett. 1953) di Aachen sottolinea l'importanza della formazione dei genitori perchè non si può separare l'educazione dei ragazzi dalla preparazione ed istruzione dei genitori. I genitori devono collaborare perchè la scuola sia un passaggio naturale dalla famiglia alla società. L'opera educativa riuscirà solo con la collaborazione attiva e comprensiva dei genitori (« *Pädagogische Welt* », Dic. 1953, p. 668).

La Confédération Mondial des Organizations de la Profession Enseignante (W.C.O.T.P.) ha prescelto per tema del congresso tenutosi ad Oxford dal 31 Luglio al 4 Agosto 1953: « Rapporto tra scuola e genitori » (« *Bullettin du BIE* », n° 108, p. 127).

Il Sommo Pontefice Pio XII, nel discorso rivolto ai partecipanti alle « Giornate Nazionali » dell'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi, il 5 Gennaio 1954, dà norme preziose circa la collaborazione dei genitori e degli educatori. Gl'insegnanti, dopo tanti sforzi, devono costatare così scarsi frutti.

Ciò — argomenta il Papa — si deve al fatto che «la famiglia con la sua carenza educativa, i suoi errori pedagogici, i suoi cattivi esempi, distrugge giorno per giorno ciò che l'insegnante si sforza premurosamente di costruire».

Perciò gli educatori devono illuminare la famiglia, aiutarla, renderla consapevole della complessità e dell'ampiezza della sua missione, inculcandole rette cognizioni pedagogiche, correggere i suoi errori e stimolare il suo zelo. «È inammissibile che tante famiglie credano di aver soddisfatto ai loro doveri verso i figli, quando li hanno inviati alla scuola, senza curarsi di collaborare intimamente con gl'insegnanti, sui quali stimano a torto di potersi sgravare di tutta una parte dei loro obblighi».

«La famiglia non deve e non può abdicare al suo ufficio direttivo; la collaborazione è naturale e necessaria; ma suppone, per essere feconda, mutua conoscenza, relazioni costanti, unità di vedute, rettificazioni necessarie. Allora soltanto, gl'insegnanti potranno rendere effettivo il loro ideale».

Mentre gl'insegnanti hanno la missione di educare anche i genitori, «la famiglia — continua il Papa nel suo discorso — deve essere il più solido appoggio dell'insegnante in tutti i gradi: locale, sindacale, nazionale. Egli è in primo luogo il delegato della famiglia, e soltanto dopo, se il caso si presenta, il pubblico ufficiale, o l'impiegato dello Stato o della Società d'insegnamento» (*L'Osservatore Romano*, 6 Gennaio 1954).

Carenza d'Insegnanti.

Il numero minimo indispensabile d'Insegnanti nuovi nell'U.S.A. all'inizio dell'anno scolastico 1953-54 era di 116.000 di cui 64.000 per l'aumento degli scolari (un milione e mezzo), e 70.000 in sostituzione di posti vacanti. Nel 1953 invece soltanto 45.700 candidati hanno ottenuto il diploma di insegnamento (« *Bullettin du BIE* », n. 108, p. 120).

Libertà degli Insegnanti.

La Féderation Internationale des Professeurs de l'Enseignement Sécondaire Officiel (F.I.P.E.S.O.) ha tenuto il suo congresso ad Oxford dal 28 al 30 Luglio 1953, sul tema: « Scopi, struttura e funzionamento delle organizzazioni dei professori ». Il comunicato ufficiale afferma il diritto degli Insegnanti alle libere associazioni professionali e sindacali. Il congresso richiede la garanzia di un livello culturale adeguato al compito educativo degli insegnanti ed una ricompensa che sia in rapporto con la formazione ed importanza sociale della loro funzione. Viene affermato inoltre il diritto di partecipazione all'elaborazione delle disposizioni legislative che riguardano gli Insegnanti ed il diritto di difendere la libertà d'opinione (« *Bullettin du BIE* », n° 108, p. 126).

Convegni di Educatori.

La relazione del Presidente dell'A.C. degli Educatori tedeschi, R. Schümmer, ci informa che nel 1953 l'Associazione ha tenuto 3 convegni importanti: 18-19 Aprile, tema: « Edizione di alcuni manoscritti degli Educatori tedeschi »; 9-10 Maggio, tema: « Lotta contro il positivismo », trattato da Professori di scienze naturali e matematici; Ottobre: convegno generale ad Essen (« *Religion und Weltanschauung* », n. 9, 1953, p. 190).

Nella prima settimana di Settembre del 1953 l'Unione Maestri Cattolici Austriaci ha organizzato il suo convegno a Vienna. Il primo giorno fu dedicato alla commemorazione del sessantesimo anniversario della fondazione dell'Unione. Nei giorni successivi i partecipanti, pervenuti da tutte le parti dell'Austria, hanno assistito alle varie relazioni. Le più significative furono: « Maestro educatore nel contegno » (Dr. HEINRICH PETER); « Maestro educatore nell'insegnare » (Dr. MATTHIAS LAIRETER); « La missione del maestro cattolico tra i suoi colleghi » (OBMANN RÖDHAMMER). È da notare che in certi centri il 62% degli Insegnanti appartiene alla Unione Maestri Cattolici. Nei punti conclusivi del convegno viene sottolineata la libertà degl'Insegnanti e la necessità di una educazione e formazione più curata dei futuri Maestri (« *Oesterreichische Pädagogische Warte* », anno XLI, n. 6, p. 231).

Informiamo i lettori di alcuni convegni progettati e organizzati dalla Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi (U.C.I.I.M.), convegni che si terranno con tutta probabilità nel 1954.

Dal 25 al 28 Marzo: Congresso Nazionale dell'U.C.I.I.M. sul tema: « Contributi professionali per una politica scolastica in Italia ».

Nel mese di Luglio, molto probabilmente, si terrà un Convegno presso un Santuario Mariano sul tema: « Maria SS. nella educazione dell'uomo ».

Dal 20 al 24 Agosto: a San Pellegrino Terme, Convegno del Movimento Circoli della Didattica, sul tema: « La Didattica dell'italiano, del latino, della matematica e del lavoro ».

Dal 25 al 31 Agosto: Convegno a Vallombrosa sul tema: « La morale e l'educazione morale dei giovani ».

Dal 31 Ottobre al 3 Novembre, a Roma, Convegno sul tema: « La formazione sociale e presindacale dell'insegnante di scuola media ».

Gite istruttive.

Dal 9 al 29 Luglio 1953, ottocento liceisti austriaci hanno visitato i più bei monumenti italiani. Il loro itinerario fu il seguente: Brennero, Trento, Milano, Pavia, Genova, Chiavari, Carrara, Pisa, Siena, Montecassino, Napoli, Capri, Pesto, Rimini, San Marino, Ravenna, Padova, Venezia, L'Aquila. Promotore ed organizzatore di questa ed altre gite similari è il Rev. Dr. Alois Bech, insegnante di religione a Vienna. Il gruppo aveva già visitato Roma nel 1950; nel 1951 fu in Francia; nel 1952 in Germania; nel 1954 andrà in Spagna. Gli studenti, per essere in grado di partecipare a queste interessantissime gite, fanno risparmi durante l'anno scolastico. Viaggi di questo genere educano il loro senso artistico, allargano le loro vedute e lasciano in loro una certa simpatia verso i Paesi visitati; dirigenti di domani, sapranno trattare con maggior comprensione i problemi internazionali. Queste gite sono perciò un ottimo mezzo per una vera educazione internazionale. Certo in questo punto « *Austria docet* » (« *Religion und Weltanschauung* », anno VIII, n. 5, p. 193).

Cinema didattico.

La segreteria dell'Istruzione Pubblica del Messico ha aperto un ufficio speciale per favorire e coordinare i sussidi didattici audiovisivi. Con tutta probabilità,

per il 1955 tutte le scuole del paese saranno fornite di proiettore e apparecchio radio. Le spese saranno coperte in maggior parte dall'incasso di rappresentazioni organizzate per questo scopo (« *Bulletin du BIE* », n° 108, p. 123).

Cinema.

Un'inchiesta fatta in Canadà ci offre i risultati circa la frequenza mensile dei giovani al cinema. Più di un terzo dei giovani intervistati dai 15 ai 17 anni va al cinema otto o più volte al mese (« *L'Ecole Canadienne* », Sept. 1953, p. 53-55).

I bambini aiutano la storia.

Novecento bambini profughi di origine tedesca, nella primavera del 1953 furono ospitati per alcune settimane in Francia. I ragazzi tedeschi tra le famiglie francesi hanno ricevuto anche un beneficio fisico; ma, ciò che è più importante, hanno riavvicinato i cuori dei due popoli. Ecco come scrive una mamma francese dei dintorni di Lille: « Il piccolo moralmente ha fatto molto bene alla mia famiglia: la mia Patria, la mia famiglia, io stessa (mio marito fu in prigione per 5 anni) abbiamo sofferto dai tedeschi. Noi cristiani non portiamo nessun rancore nella nostra anima; tuttavia non ne volevamo più sentir parlare... Dopo il soggiorno di quel bambino, non mi era più possibile pensare così. La Germania, come la Francia, ha genitori che si prodigano per l'educazione dei loro bambini. Tutti desideriamo la pace con tutto il cuore, e nessuna mamma ci tiene a mandare in guerra il proprio figliuolo » (« *Pädagogische Welt* », anno VII, n° 4, p. 216).

Scuole professionali.

Nella Baviera 400.000 studenti frequentano attualmente le scuole di avviamento. Gli allievi sono divisi così: scuole agricole 130.000; scuole professionali (industriali, commerciali e domestiche) 270.000. Per queste scuole lo Stato spende annualmente 16-17 milioni di DM. Nell'anno scolastico 1952-53 si è avuta per queste medesime scuole grande penuria di professori: 1200 Insegnanti nuovi, invece di 3000 che sarebbero stati necessari (« *Pädagogische Welt* », anno VII, n° 12, p. 670).

Giovani operai.

Dal 2 al 6 luglio del 1953 si è tenuto il congresso del Consiglio Europeo della Gioventù a Berlino, nella moderna *Hochschule für Politik*, coi rappresentanti di sei Paesi europei. La prima commissione ha esaminato il problema dei giovani operai profughi. La sessione della formazione professionale proponeva di interdire l'accesso alle miniere ad operai che non avessero compiuto il sedicesimo anno di età. La sessione organizzativa del Consiglio Europeo della Gioventù presenta il suo programma con queste parole: « Dare alla gioventù la coscienza europea, discutere le questioni vitali della nuova generazione, difendere gli interessi comuni » (« *L'enfance dans le monde* », 15 ott. 1953, p. 5).

Il convegno regionale asiatico dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro ha avuto luogo a Tokio dal 14 al 26 settembre 1953; esso ha esaminato il problema dei giovani operai asiatici. Nei paesi asiatici i giovani sono costretti a lavorare giovanissimi.

I partecipanti del convegno hanno esaminato la possibilità di fissare l'età minima per il lavoro a 14 anni. Non sembrava attuabile la loro proposta, perciò provvisoriamente essi hanno fissato l'età richiesta a dodici anni (« *L'enfance dans le monde* », 15 ottobre 1953, p. 11).

Festival scolastico.

In occasione dell'incoronazione della regina, si ebbe a Londra nell'Albert Hall un festival scolastico con la partecipazione di un coro composto di 6.000 studenti provenienti da 84 scuole secon-

darie e 106 scuole primarie. Il festival è stato organizzato dall'Associazione di musica delle scuole di Londra, con la collaborazione del *London County Council* (« *Bullettin de BIE* », n° 108, p. 124).

Orientamento professionale.

Una statistica riportata dal resoconto annuale dell'*Association Suisse pour l'Orientation Professionelle et la Protection des Apprentis* c'informa dell'aumento dei giovani e delle giovani che hanno beneficiato del consiglio di O. P. (la percentuale nel 1943 fu di 38, nel 1948, 42; nel 1952, 49). Negli ultimi anni l'associazione si è preoccupata in modo particolare dello sviluppo dell'orientamento professionale tra gli ammalati e tra i montanari (« *Bullettin du BIE* », n° 108, p. 125).

Educazione musicale.

Il consiglio internazionale di musica, con la collaborazione dell'U.N.E.S.C.O., ha tenuto una riunione a Bruxelles dal 29 giugno al 9 luglio 1953. Vi sono intervenuti i professori di musica di 40 nazioni che ebbero occasione di prendere visione dei vari metodi nell'insegnamento musicale e di discutere della loro opportunità ed importanza. Hanno inoltre chiesto la collaborazione degli interessati perchè la musica abbia il suo posto nella educazione della gioventù dal giardino d'infanzia fino all'università. Oltre alla discussione, ci furono pure dimostrazioni pratiche. Un professore americano davanti al Congresso dimostrò in pratica il suo metodo di insegnare a suonare gli strumenti più semplici. Un professore svizzero fece danzare un gruppo di bambini di otto anni, dimostrando che essi sono in grado di imparare in breve tempo melodia e ritmo simultaneamente (« *L'enfance dans le monde* », 15 ott. 1953, p. 5).

Studenti universitari.

La media mondiale degli studenti universitari per ogni 100.000 abitanti è di 225. La media europea è più alta e raggiunge il numero di 275. La percentuale più alta si trova negli Stati Uniti con una media di 1434. Molti paesi europei superano la media continentale. Così l'Austria (359), la Bulgaria (493), la Danimarca (326), la Francia (329), la Finlandia (352), l'Italia (318), l'Olanda (279), la Polonia (396), la Svizzera (356), la Cecoslovacchia (519), la Iugoslavia (377). Sotto la media europea troviamo il Belgio (234), la Germania (230), l'Inghilterra (210), l'Irlanda (249), la Norvegia (231), il Portogallo (152), la Spagna (259), l'Ungheria (258), la Svezia (241) (« *Noticias de educacion iberamericana* », giugno 1953, p. 3).

Riportiamo alcuni dati statistici delle università spagnole: nell'anno 1951-52, nelle 12 Università troviamo 44.937 studenti e 7.984 studentesse (15%, uguale alla percentuale della Germania, Argentina, Belgio, Olanda, Norvegia). Il 66,5% di essi frequentano i corsi regolari; gli altri (33,5%) appartengono al cosidetto gruppo degli « Universitari liberi ».

È da notare che nel numero citato non vengono compresi gli studenti di ingegneria e delle scuole commerciali superiori.

I professori universitari sono 3.613, di cui il 3% professoresse.

L'università più frequentata è quella di Madrid, chiamata università centrale, con 17.157 studenti (32,4% del numero complessivo).

Presso le università esistono 48 « Collegios majores », di cui 10 sono collegi femminili.

Le facoltà più frequentate all'università di Madrid sono: Medicina (26,8%), Legge (24,7%). La meno frequentata è quella di Lettere (8,7%) (« *Noticias de educacion iberamericana* », giugno 1953, p. 37).

Università Cattolica di Lovanio.

L'Università Cattolica di Lovanio ha arricchito le sue specializzazioni col

nuovo « Istituto del Genio Civile », che fu ideato nel 1933 e inaugurato in occasione della assemblea annuale dell'Associazione degli Ingegneri. L'Istituto è destinato soprattutto allo studio della resistenza e della stabilità del materiale di costruzione. (« *Bollettino dell'UCE* », ott. 1953, p. 250).

Maestre sposate.

Un decreto ministeriale del governo spagnolo, dell'11 aprile 1953, concede una licenza illimitata dalla scuola alle maestre sposate. Dopo l'assenza esse hanno il diritto di rioccupare il medesimo posto o un altro corrispondente. Se la maestra per motivi plausibili non potesse più riprendere l'insegnamento, avrà diritto alla pensione. Il medesimo decreto consente la stessa licenza illimitata nei casi di malattia (« *Bullettin du BIE* », n° 108, p. 120).

Aumento degli scolari in Francia.

L'insegnamento pubblico di secondo grado conta nel presente anno scolastico oltre 500.000 alunni. Nel 1952-53 gli alunni erano così ripartiti: prime classi di liceo, 74.032; insegnamento classico, 130.071; insegnamento moderno, 191.337; allievi piloti, 5.541; corsi preparatori alle Arti e Mestieri, 3.023; sezione tecnica, 33.433; classi finali, 32.141; classi preparatorie alle scuole superiori, 12.869. A questo totale di 483.052 si deve aggiungere un aumento di 30.000 del presente anno. L'insegnamento di lingue moderne segna un successo sempre crescente. L'aumento degli allievi è del 12% in rapporto al numero del 1952.

Gli studi classici cominciano ad attirare i giovani; il numero di tali studenti nel 1951 era di 123.000; ma è lontano ancora dal numero raggiunto nel 1939 (160.000) (« *Bullettin du BIE* », n° 108, p. 121).

L. Csonka

« La classe è una comunità, e più ancora sono comunità quegli istituti dove sono accolti i fanciulli che le famiglie non hanno saputo o potuto convenientemente allevare, il fine dei quali è meno l'istruzione che la educazione. La comunità consiste dunque nell'alzarsi e coricarsi insieme, studiare, pregare, ricrearsi, passeggiare insieme, portare la stessa uniforme? Certamente no. Le prigioni corrispondono esattamente a questi caratteri esteriori e superficiali. I collegi, anche per i ragazzi più difficili da educarsi, non sono prigioni, ma case di educazione. Si distinguono dalle prigioni, per l'atteggiamento, per il modo di comportarsi psichico che ognuno adotta circa ciò che costituisce la ragione d'essere della comunità, per l'assenso intimo, spontaneo, gioioso che ognuno e tutti accordano alle attività e ai doveri comandati dal fine particolare della comunità. La prigione agisce secondo un regolamento, la comunità educativa agisce sotto la guida di uno spirito ».

(Eugène Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, Brescia 1950, La Scuola, p. 158).

Principali Riviste segnalate nella nostra Rassegna

ACP	« A CRINCA PORTUGUESA », Lisboa	*aperiodico*
BINOP	« BINOP », Paris	*trimestrale*
BJEP	« THE BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY », London	*trimestrale*
BSFP	« BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE », Paris	*trimestrale*
CPOP	« CAHIERS DE PÉDAGOGIE ET D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE », Liège	*trimestrale*
CPESD	« CAHIERS PÉDAGOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ », Lyon	*mensile*
Cs	« CATÉCHISTES », Paris	*trimestrale*
CER	« THE CATHOLIC EDUCATIONAL REVIEW », Washington	*mensile*
CLOP	« CENTRE LIBRE D'ORIENTATION PROFESSIONELLE », Bruxelles	*trimestrale*
Ce	« IL CENTRO », Firenze	*bimestrale*
CPB	« CHRISTLICH-PAEDAGOGISCHE BLAETTER », Wien	*mensile*
CEC	« CINEMA EDUCATIF ET CULTUREL », Roma	*trimestrale*
Ci	« CINEDIDATTICA », Roma	*mensile*
DC	« DOCUMENTATION CATÉCHISTIQUE », Paris	*trimestrale*
ENF	« L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAIS », Paris	*mensile*
Ec	« EDUCACION », Caracas	*aperiodico*
Es	« EDUCATEURS », Paris	*trimestrale*
Ee	« ENFANCE », Paris	*bimestrale*
Et	« L'ENFANT », Bruxelles	*bimestrale*
HW	« HEILPAEDAGOGISCHE WERKBLAETTER », Luzern	*bimestrale*
JEE	« THE JOURNAL OF EXPERIMENTAL EDUCATION », Madison 3, Wiscousin	*trimestrale*
KBJ	« KATECHETISCHE BLAETTER JUGENDSEELSORGER », München	*mensile*
LV	« LUMEN VITAE », Bruxelles	*trimestrale*
NRPq	« LA NOUVELLE REVUE PÉDAGOGIQUE », Tournai-Carlsbourg	*mensile*
NRP	« NUOVA RIVISTA PEDAGOGICA », Roma	*bimestrale*
PK	« PAEDAGOGIK », Berlin	*mensile*
Pe	« PEDAGOGIA », Catania	*bimestrale*
PV	« PEDAGOGIA E VITA », Brescia	*bimestrale*
PEC	« PÉDAGOGIE, ÉDUCATION ET CULTURE », Vanves (Seine)	*mensile*
RP	« RASSEGNA DI PEDAGOGIA », Padova	*trimestrale*
RBEP	« REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGOGICOS », Rio de Janeiro	*aperiod.*
RE	« REVISTA DE EDUCACION », La Plata	*aperiodico*
REP	« REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA », Madrid	*trimestrale*
RIE	« REVISTA INTERAMERICANA DE EDUCACION », Bogotá	*bimestrale*
RBPP	« REVUE BELGE DE PSYCHOLOGIE ET PÉDAGOGIE », Bruxelles	*trimestrale*
RD	« RICERCHE DIDATTICHE », Roma	*mensile*
RL	« RIVISTA LASALLIANA », Torino	*trimestrale*
SC	« SCUOLA E CITTÀ », Firenze	*mensile*
SD	« SCUOLA E DIRITTO », Roma	*bimestrale*
SS	« SCUOLA SECONDARIA », Roma	*bimestrale*
SAB	« SOCIETÉ ALFRED BINET », Paris	*bimestrale*
VWP	« VIERTELJAHRSSCHRIFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PAEDAGOGIK », Münster	*trimestrale*

Responsabile: Comm. Giuseppe Caccia

Proprietà riservata alla Società Editrice Internazionale di Torino

Stampato nell'Istituto Salesiano per le Arti Grafiche - Colle Don Bosco (Asti) - Febbraio 1954

SOCIETÀ EDITRICE INTERNAZIONALE

SEDE CENTRALE: CORSO REGINA MARGHERITA, 176 - TORINO

Collana Pedagogica «D. Bosco»

(*A cura dei Professori dell'Istituto Superiore di Pedagogia del Pontificio Ateneo Salesiano di Torino-Italia*)

La Collana consta di tre serie: una teoretica, una storica e un'altra di problemi particolari di educazione e pedagogia.

Prima serie

LORENZINI, *Psicopatologia e educazione*, pp. 408 . . . . . L. 1000

LEONCIO DA SILVA, *Pedagogia speciale pratica*, pp. 637 . . . L. 1500

GINO CORALLO, *Educazione e libertà*, pp. 218 . . . . . L. 600

GINO CORALLO, *La pedagogia della libertà*, pp. 190 . . . . L. 500

Seconda serie

MONS. CENTO, *Il pensiero educativo di Dante*, pp. 127 . . . L. 500

ANTONIO SURACI, *Il pensiero e l'opera educativa di Sant'Anselmo d'Aosta* (con illustrazioni), pp. 124 . . . . L. 400

Terza serie

LORENZINI, *La cartella biotipologica applicata all'educazione.*

A. AUFFRAY, *Come un santo castigava.*

GIACOMO LORENZINI. *Lineamenti di caratterologia e tipologia applicate all'educazione.* (Nuova edizione) pp. 430 L. 1200

Questo volume contribuisce alla conoscenza scientifica dell'educando per una più feconda applicazione dei principi educativi. Dagli studi compiuti dalle scuole costituzionalistiche italiane, da quelle morfologiche francesi, alle dottrine di Pende e di Kretschmer, ad alcune scuole caratterologiche francesi e tedesche, gli educatori troveranno nel libro la fonte più sicura per un esatto giudizio. Un'opera di grande interesse, un apporto sicuro alla scienza.
