

N. FELLISANO



SCUOLA
DELLA TOTALITA'



SCUOLA DELLA TOTALITA'

IST. MAGISTRALE STATALE «C. DE TITTA» - LANCIANO

NICOLA BELLISARIO

SCUOLA
DELLA
TOTALITÀ

ESPERIMENTO DIDATTICO PER ADEGUARE L'ATTUALE
ORDINAMENTO DELL'ISTITUTO MAGISTRALE
AI PROGRAMMI 1955 PER LA SCUOLA PRIMARIA

EDIZIONI MAGISTRALI
LANCIANO

Al Chiaro Prof. Dott. EGIDIO CURI
Provveditore agli Studi

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA

«L'educazione dovrebbe insegnarci come
essere sempre «innamorati» e di che
cosa dovremmo essere innamorati».

Sir Arthur Clutton-Brock

A te cara Siletta Anna
e ai vostri due tesori questi
miei primi invio, modesti
ma tutto pieno di amore
E' quello il 1917
M. Col'no

PRESENTAZIONE

Questo opuscolo che vuol ricordare l'inaugurazione della «Scuola della Totalità» presso l'Istituto Magistrale «C. De Titta» di Lanciano, si prefigge lo scopo di chiarire i principi ispiratori di un nuovo esperimento pedagogico e di suscitare quell'entusiasmo di adesione e di imitazione che valga ad incrementare e ad estendere l'iniziativa.

L'autore è un mio valoroso allievo formatosi successivamente all'Università Cattolica di Milano e sperimentato ormai da anni all'arduo compito di educatore; il quale ha amalgamato attorno a sé un nucleo di giovani insegnanti non meno preparati e dediti a sì grande missione quale è quella di forgiare la mente e il carattere di coloro che domani dovranno sostenere le sorti della scuola primaria.

Essi hanno abdicato in questo anno scolastico ad ogni altra forma di attività personale, per quanto lusinghiera o economicamente fruttuosa, per dedicarsi totalmente a tale compito lavorando con continuità nell'ambito scolastico «senza cronometro e senza calendario».

Mi auguro quindi che la loro coraggiosa iniziativa sia coronata da pieno successo non avendo avuto altro stimolo che il miglior rendimento della scuola e la più compiuta preparazione della gioventù.

Mi incitano a bene sperare i risultati finora conseguiti nell'ambito dell'esperimento: un solerte spirito di collaborazione tra gli alunni; una più accentuata dedizione allo studio; una più viva facilità di esporre le nozioni apprese; il che lascia legittimamente sperare nella loro formazione totale, del carattere e del costume.

Tutto ciò — frutto di amore e di sacrificio da parte del corpo insegnante e degli alunni — richiedeva anche un ambiente fisico che rispondesse agli intenti e agli sforzi comuni: giacchè l'educazione, come in genere ogni processo vitale, non si sviluppa se non in ambiente idoneo.

E per ciò, ritengo di dover ascrivere nell'attivo del bilancio morale della scuola l'allestimento dei nuovi locali appositamente adattati alla natura dell'azione didattica che in essi avrebbe dovuto essere svolta.

I miei più vivi ringraziamenti a quanti contribuiranno al perfezionamento e alla diffusione del nostro tentativo.

IL PRESIDE
PROF. DOTT. D. CESARE NANNI

INTRODUZIONE

Il desiderio di una scuola che rispondesse alle reali esigenze della gioventù è stato sempre vivissimo nel nostro cuore. La nostra esperienza di studenti prima, e di insegnanti poi, ci rende consapevoli della necessità che un rinnovamento scolastico che sia veramente totale.

Tale rinnovamento, se è urgente per quanto riguarda tutto l'ordinamento scolastico italiano, è, in modo particolare, inderogabile per quanto riguarda l'Istituto Magistrale.

L'Istituto Magistrale, infatti, è a fondamento di tutta la vita nazionale poichè ha il compito di educare i futuri educatori da cui nasceranno una nuova scuola e una nuova società.

Dopo una attenta meditazione sull'attuale impostazione dell'Istituto Magistrale, ci siamo resi conto della inadeguatezza di tale scuola a svolgere il suo compito di formazione dei futuri maestri, specie se si tien conto di quanto viene ad essi richiesto dai nuovi programmi elementari 1955; programmi che non potranno essere mai attuati se non avremo nella scuola elementare autentici educatori e non solo semplici insegnanti, anche se bene preparati.

Avremmo desiderato vivamente che prima della emanazione dei nuovi programmi elementari, si fossero aggiornati i programmi dell'Istituto Magistrale che a quelli devono essere assolutamente connessi; e ancora che si fosse provveduto a svolgere un'azione di aggiornamento e di studio tra i docenti degli Istituti Magistrali i quali, in ultima analisi, sono pur sempre gli educatori di quei maestri che dovrebbero attuare i nuovi programmi.

E', infatti, anacronistico che, mentre la Scuola elementare si rinnova nelle sue basi, negli Istituti Magistrali si continui a preparare i futuri maestri secondo un indirizzo che non è ade-

guato alla nuova visione educativa, dimenticando che ciascun maestro saprà agire solo e sempre secondo la formazione e la preparazione che sarà riuscito ad avere, innanzitutto nell'Istituto Magistrale e, poi, attraverso la propria personale esperienza.

Per questo motivo il nostro Istituto vuole tentare di dar vita ad una azione efficace per un rinnovamento dell'Istituto Magistrale, nella speranza di poter contribuire un poco al miglioramento della scuola italiana.

Le poche note che abbiamo esposte nel presente lavoro non hanno altra pretesa se non quella di mettere in evidenza come il nostro «esperimento della totalità» abbia una sua giustificazione e un suo preciso motivo di essere.

In questo lavoro, perciò, abbiamo solo sinteticamente toccati i tanti difficili e importantissimi problemi - di valore filosofico pedagogico e psicologico - per un sostanziale rinnovamento della scuola, per quel tanto sufficiente a chiarire il nostro pensiero, riservandoci di trattarli più ampiamente in una prossima pubblicazione.

Si tratta, quindi, solo di linee direttive per una azione di rinnovamento immediato della nostra Scuola.

Non esistendo ancora nuovi programmi ufficiali per l'Istituto Magistrale, abbiamo dovuto necessariamente impostare — e lo abbiamo fatto scrupolosamente — il nostro esperimento alla luce dei programmi in vigore; ma, pur restando in tali indicazioni di massima, abbiamo orientato la nostra azione sulle indicazioni dei nuovi programmi elementari 1955 ritenendo doveroso preparare i giovani maestri a svolgere la missione che li attende secondo lo spirito di questi nuovi programmi.

Il nostro tentativo, quindi, non pretende dettare norme per una futura impostazione, ormai necessaria e urgente, dell'Istituto Magistrale, ma in attesa di tale nuovo indirizzo programmatico, vuole indicare una via che, nelle attuali condizioni, possa rimediare alle insufficienze dell'Istituto Magistrale di oggi; ciò allo scopo di ottenere, sempre tenendo presente la gioventù così come oggi ci è offerta in questa scuola, quel miglioramento sostanziale che porti, nei limiti del possibile, i

giovani ad essere meno impreparati a quel compito nobilissimo che è l'educazione dei fanciulli.

Si tratta, perciò, di un esperimento realistico che si adregua alle esigenze della gioventù studiosa italiana che oggi frequenta l'Istituto Magistrale, gioventù che è quella che è, con tutti i suoi difetti e le sue insufficienze.

Se, quindi, un merito può avere il nostro tentativo esso sta proprio nello sforzo di fare in modo che questa gioventù recuperi, per quanto è possibile, ciò che non ha avuto, e sia maggiormente compresa, rispettata, aiutata ad essere se stessa.

Un compito difficile, è vero, se si tien conto appunto dei limiti entro cui è costretto attualmente l'Istituto Magistrale in Italia e della fisionomia sempre più indefinita che esso è venuto assumendo, ma ci sorregge una ferma fede nella generosità dei giovani e una forza vivissima che nasce dall'amore per essi.

Prima, infatti, che la scuola abbia altro ordinamento e altri programmi idonei e prima che le nuove generazioni ricevano i frutti derivanti da tali riforme, passeranno ancora molti anni nei quali molta gioventù percorrerà il cammino della Scuola non trovando in Essa quanto da Essa si aspetta.

Per questi giovani abbiamo dato vita a questa nuova impostazione del lavoro scolastico; per essi desideriamo farla conoscere, nella speranza che la sua attuazione veramente contribuisca a soddisfare le loro più vive e attuali esigenze e a promuovere in essi una rinnovata e non illusoria coscienza della dignità della missione magistrale.

Lanciano, 25 marzo 1957.

NICOLA BELLISARIO

PARTE PRIMA

IL PROBLEMA EDUCATIVO

1. ATTIVISMO E SCUOLA SECONDARIA

Premessa

Quando nel giugno del 1953 a seguito della circolare 1300/c 1A del 27-IV-1953 del Centro Didattico Nazionale per la Scuola Secondaria abbiamo rimesso a quel Centro la relazione finale per la sperimentazione delle classi attive che avevano funzionato nell'anno scolastico 1952 - 1953 nella Scuola di Avviamento Professionale di Lanciano, abbiamo, in detta relazione, espresso il nostro parere sull'attivismo nelle scuole secondarie ponendo il problema nei suoi giusti termini.

Incaricato dal collegio dei Professori a dirigere la sperimentazione in parola, ho potuto seguire l'attuazione del tentativo in tutte le sue fasi di sviluppo e valutarne tutta l'importanza. E' stato così che, d'accordo col compianto e stimatissimo prof. Carmelo Sorbello, allora Direttore della Scuola, mi è stato possibile esprimere il mio parere sul valore di tali classi attive, parere che corrispondeva in pieno a quello dell'illustre Direttore e che abbiamo creduto doveroso esporre nella relazione rimessa al Centro Didattico di Roma.

Le nostre osservazioni erano di valore pedagogico-didattico. Esse prendevano motivo dalla circolare 1600 del

Centro Didattico che tante discussioni aveva suscitate negli ambienti scolastici e pedagogici d'Italia quando fu emanata. In essa veniva posto il problema dell'attivismo in funzione della personalità del fanciullo. Nella parte 3^a n. 7 della stessa circolare si mette in evidenza che la « valutazione dei risultati scolastici negli alunni è da considerare nel quadro della più complessa e vitale funzione educativa della scuola » precisando che il fine della scuola non sta nella trasmissione di nozioni ma nello « sviluppo dell'alunno suscitando in lui lo sbocciare di ogni aspetto della nascente personalità ».

Da tali affermazioni, che sono poi quelle fondamentali dello spirito della vera riforma scolastica, è sorta subito in noi naturale questa domanda: « Come potrà la scuola secondaria formare la personalità nell'alunno? » Dire, infatti, ogni aspetto della nascente personalità è come dire tutto l'uomo nel suo reale sviluppo fisico, psichico, spirituale; e come solo sotto questo profilo abbia valore l'altra affermazione della « valutazione dei risultati scolastici ».

Di fronte a tali problemi siamo stati fin da allora dubbiosi circa l'efficacia dell'attuazione delle cosiddette « classi attive » e ciò perchè abbiamo ripensato allo spirito informatore dell'attivismo che poggia sul riconoscimento nell'educando di un soggetto attivo che deve trovare nella scuola rispondenza alle sue esigenze vitali.

Ci si è presentato, quindi, il giovanetto nella sua completezza psicofisico-spirituale, nella sua realtà di uomo che deve sviluppare tutta la sua ricchezza interiore per affermare la propria personalità.

Note su un esperimento

Poste queste premesse, dichiariamo apertamente di non credere che la sola applicazione dell'attivismo didattico, — sia secondo la indicazione-guida della stessa circ. 1600 che secondo le relazioni pubblicate dalla rivista « La Scuola Secondaria » e gli stessi esperimenti fatti in molte scuole d'Italia — possa effettivamente riuscire a sviluppare e formare la personalità del fanciullo. Se è necessario, infatti, che il fanciullo sia non « ciò che è » ma « ciò che deve essere », risulterà evidente che l'opera educativa non consiste solo nel favorire lo sviluppo delle energie vitali del bimbo ma nel guidarle in modo che in lui si sviluppino veramente quelle potenze che porteranno alla attuazione della personalità.

Ora, seguendo lo sviluppo dell'attivismo della scuola secondaria, purtroppo, abbiamo dovuto constatare che, salvo eccezioni, quasi sempre le classi attive sono state attuate solo considerando i vantaggi che da esse derivavano circa il profitto e la disciplina scolastica, piuttosto che come mezzi efficaci per formare la personalità nella sua vera espressione. Dall'altra parte l'impostazione del problema nella 1600 e successiva circ. 1300 nelle sue richieste particolareggiate circa il funzionamento delle classi attive, fanno pensare, in questa prima attuazione, proprio a una scuola nuova, rinnovata però solo nei metodi e nella tecnica, capace di ottenere i massimi risultati seguendo una via più naturale e più viva. Indubbiamente, stando su questo piano scolastico o anche sul piano dello sviluppo parziale delle potenze proprie della natura umana, l'attuazione delle scuole attive risponde benissimo allo scopo.

Ma, a questo punto, noi ci permettiamo osservare: quand'anche avessimo trovato un tipo di scuola capace

di far sviluppare tutte le potenze della natura umana insite nel fanciullo, avremo portato lui ad avere la sua personalità? L'esercizio, l'apprendimento, lo sviluppo, la nozione stessa della Verità, possono fare del bimbo un uomo che sia, nei limiti della sua età e delle sue capacità, completo, cioè integrale? Possono fare del ragazzo un uomo che per la sua età sia, sotto ogni aspetto — fisico, psichico, morale, spirituale — nella pienezza delle sue possibilità?

Ne dubitiamo fortemente. Saremo forse noi a non aver compreso in pieno lo spirito del Movimento, ma non ci riesce di scorgere nell'attuazione delle classi così come è stata impostata, o come noi l'abbiamo intesa, la via alla formazione della personalità. Nè pensiamo sia molto facile trovare, allo stato delle cose, una via veramente efficace.

Il fanciullo ha bisogno nel suo sviluppo interiore non tanto di un ambiente e di un metodo che quasi istintivamente lo sollecitino, ma piuttosto di un'altra anima a cui donarsi e con la quale iniziare il cammino verso la sua completezza. E' un bisogno vitale quanto quello della vita fisica, ed è tale che senza la sua soddisfazione ogni altra conquista anche naturale e spontanea potrà portare alla formazione di belle intelligenze, di corpi sani e robusti, di volontà forti, di cuori generosi ma non di uomini coerentemente coscienti di una finalità da raggiungere. Finalità che non riposa semplicemente su una completezza naturale, giacchè valica i confini del finito per fissarsi nell'infinito. L'uomo, nella attuazione delle potenze soprannaturali, va verso questo Infinito, nel quale soltanto attuerà in pieno la sua personalità, poichè essa si esprimerà solo quando l'ultimo e primo desiderio di felicità dell'uomo sarà realizzato.

Portando il problema su questo piano, esso diventa grave e la scuola attiva ci si presenterà come la struttura giusta di un tipo di scuola rispondente ai bisogni della

persona umana, un tipo di scuola non ancora viva se ad essa mancherà quell'incontro tra maestro e scolaro che non sia solo di intelligenza o di cuori, ma comunione perfetta di vita: nè questa sarà mai possibile se non si giunge a fondere due anime in una. Perciò l'amore, base della nuova scuola, come del resto di ogni altra, non potrà essere una parola dolce ma vuota, bensì attuale realtà di vita.

Ecco quindi che il problema dell'attivismo si sposta per riproporsi come problema metafisico che solo potrà guidare gli educatori a dare alla scuola quell'indirizzo attivo che veramente abbracci « ogni aspetto della nascente personalità ». Ne consegue, e ci si permetta ancora ripetere la nostra opinione, che attuare tutto questo è estremamente difficile in una scuola ove gli insegnanti abbiano spesso una diversa concezione metafisica della vita e dell'uomo, per cui non ci si possa assolutamente incontrare in un lavoro comune avente come scopo la formazione della personalità. Il fanciullo, infatti, deve essere guidato su una sola linea di vita, quella cioè insita nella stessa sua natura e riconosciuta chiaramente dal maestro quale linea di verità. Si potrà comprendere facilmente, allora, come il bimbo a contatto con decine di professori di idealità diverse, ciascuno dei quali lo spinge ad agire conformemente alle proprie convinzioni, anzichè essere aiutato ad essere se stesso si trovi continuamente a doversi adattare a direttive fondamentali diverse, che lo disorientano e lo avviliscono.

Nè vale sacrificare le proprie idee per realizzare una astratta linea comune di azione, poichè ogni accordo circa l'indirizzo educativo, quando le convinzioni personali degli insegnanti sono diverse, potrà essere possibile solo sul freddo piano del metodo o sul raggiungimento di un semplice risultato scolastico più o meno proficuo. Personalmente ritengo che l'attuazione delle classi attive nella scuola

elementare sia facilitata proprio dal fatto che l'insegnante è unico e consacra tutta la sua giornata ai piccoli a lui affidati, mentre nella scuola secondaria essa trova grande difficoltà proprio in quella diversità di docenti, per le conseguenze cui si è accennato.

2. CRITICA ALLA SCUOLA D'OGGI

Necessità della scuola

Dopo questa lunga premessa, indispensabile ad una sintetica esposizione di idee che dovrebbero aiutarci a risolvere il problema educativo nelle scuole secondarie, dovremmo abbandonare ogni ulteriore tentativo di miglioramento della scuola, visto ormai che il problema centrale non riguarda tanto la scuola nella sua organizzazione o nei suoi metodi, quanto la formazione degli educatori nella verità. Ciò è vero, come è pur vero che il giovane, anche se è affidato alle cure di un educatore ideale, non vivrà né potrà vivere la sua vita isolandosi con lui, ma la vivrà nel grembo della società, a contatto dei suoi simili e con tutte le strutture e sovrastrutture che essi hanno creato e che informano la vita della società stessa. D'altra parte, anche se potesse isolarsi, non dovrebbe farlo senza negare la sua natura sociale e le sue esigenze vitali. «Ora non v'è dubbio che per quanto nella vita moderna si siano moltiplicati i canali dell'educazione, restano pur sempre tra le fonti di formazione umana e civile, i luoghi ideali nei quali si opera la scelta, la interpretazione, e la sintesi, di qualunque elemento educativo o diseducativo venga al giovane dall'esterno: la Chiesa, la famiglia, la comunità sociale attraverso la scuola». (Dossetti).

La scuola, quindi, integra l'opera della famiglia e fornisce gli strumenti per una piena realizzazione di se stessi e per una inserzione nella comunità.

La scuola perciò è anche il mezzo più idoneo a trasformare la massa in popolo e a fondare quindi una sana democrazia.

Sono state viste falsamente, nell'Esercito, nella Polizia e nella Magistratura, le salde basi di uno Stato democratico, dimenticando che tutto ciò che sa di repressione appartiene solo indirettamente alla vita umana. Sono mezzi protettivi e non formativi, per cui uno Stato non sarà veramente democratico se non poggerà su quei valori che, soli, possono dare ai cittadini il senso vero della socialità e della democrazia; tra questi valori, essenziale, la Scuola. Così dice il Papa Pio XII (Radio messaggio 1944): «Quando si reclama più democrazie e migliori democrazie, una tale esigenza non può avere altro significato che di mettere il cittadino sempre più in condizione di avere la propria opinione personale e di esprimerla e farla valere in maniera confacente al bene comune».

La scuola, oggi, è organizzata in modo da suscitare nel giovane lo spirito democratico? Riesce la scuola ad essere nella giornata del giovane un momento vivo che rientri nella normalità della sua vita, senza essere in contrasto con le sue esigenze ma, anzi, rispondente ai suoi veri bisogni? Nel clima scolastico vi è questo rapporto naturale di democraticità, intesa nel senso più vero della parola, cioè come collaborazione reciproca tra maestro e discepolo, tra discepolo e discepolo, nel dovuto rispetto e nella dovuta stima?

Uno sguardo sereno sulla scuola contemporanea, e, purtroppo, in particolar modo nella scuola secondaria di ogni ordine e grado, ci dà subito il senso esatto della

decrepitezza dell'organizzazione attuale di essa, troppo attaccata alla tradizione, alla formalità, alla semplice istruzione, ecc...

Insufficienza della organizzazione attuale della scuola

L'esplosione di gioia che si ha in aula al suono della campana che annuncia il « finis » è la condanna più categorica all'organizzazione attuale della scuola. Quella esplosione di gioia infatti non è che la esteriorizzazione di tanti bisogni forzosamente repressi durante le ore di scuola; è il segno più significativo di una coercizione imposta al giovane, è la dimostrazione più viva che l'ambiente scolastico non è il vero suo ambiente.

Senza indulgere sul naturalismo esagerato del Rousseau, possiamo però convenire con lui quando afferma che il bimbo posto fuori del suo ambiente si atrofizza e muore nella sua personalità. Rousseau errava quando non riconosceva l'ambiente sociale come ambiente naturale dell'uomo, perciò errava quando sognava un'educazione fuori della società e della civiltà o, comunque, in contrasto con esse; ma era nel vero quando affermava che una società corrotta non fa che corrompere i giovani.

Per noi l'ambiente naturale dell'uomo non è fuori della società ma è la società stessa, perchè è dalla società familiare che egli è nato ed è a contatto della più vasta società umana, in genere, che egli può attuare tutte quelle potenze interiori che altrimenti, per la stessa legge del divenire, non potrebbero svilupparsi. Ma affermando che l'ambiente sociale è il vero ambiente dell'uomo non intendiamo dire che

tutto quanto di artificioso è nella società possa veramente favorire la formazione della personalità dell'uomo.

L'uomo infatti non è una macchina che possa essere mossa a piacimento e senza sua volontà, nè è un elemento chimico che possa andar soggetto alle più svariate reazioni: egli è persona, cioè intelligenza, volontà, anima oltre che organismo e sensibilità. Il suo ambiente naturale quindi è nella società, ma in quella società che sarà capace di metterlo in condizioni di attuare tali sue possibilità e passare dallo stato potenziale di persona alla pienezza della personalità.

E' logico quindi che tutte le volte che la società non favorisce tale attuazione tradisce la sua stessa natura e, pertanto, è da condannarsi.

La scuola, ora, nella sua attuale organizzazione, è una delle forme sociali artificiali che non favorisce ma reprime lo sviluppo naturale delle possibilità dell'alunno.

L'uomo nello sviluppo storico è stato capace di trovare tanti mezzi che sono riusciti utilissimi a facilitare la formazione della sua personalità, per cui non il progresso scientifico, artistico, culturale è un impedimento al miglioramento dell'uomo, ma solo quelle determinate forme scientifiche, artistiche e culturali che contrastano con le naturali esigenze umane. Fra esse, l'attuale organizzazione della scuola.

La scuola oggi non solo è un ambiente diverso da quello della casa, ma toglie addirittura il giovane dal corso naturale della sua vita. Le ore di scuola rappresentano una parentesi della vita vera, quasi una seconda vita, la più brutta, che si inserisce violentemente in quella liberamente vissuta fuori di essa.

A scuola le ore sono lunghe anche quando il lavoro scolastico può essere piacevole; la vita fuori di essa è sempre più attraente, più bella perchè meno artificiosa.

Tutto nella scuola contrasta con la natura: l'edificio, spesso enorme, è esteticamente muto, o di una eloquenza che sa di fredda austerità e di monumentalità priva di vita; l'aula è considerata, anche se non lo è, come una « cella »: vi manca il calore della casa anche se si presenti arredata e decorata; essa ci ospita provvisoriamente; essa ci raccoglie nelle ore in cui dobbiamo sopportare un peso impostoci, perciò essa non è, nè può essere amata.

Le quattro pareti, anche se spaziose, sono troppo anguste per un cuore giovanile che non ha confini: quelle pareti hanno il potere di mettere un freno ai bisogni della giovane età. I banchi incolonnati fanno dei ragazzi « cose », oggetti messi al loro posto impossibilitati a muoversi, anche quando fisiologicamente ne sentano il bisogno: cinque lunghe ore di tortura! Si aggiunga a tutto questo l'organizzazione didattica attuale: registri, voti, interrogazioni, esami, ispezioni, diplomi ecc., e il quadro della scuola si fa più completo e il bisogno di un rinnovamento più urgente.

Contrasto tra scuola e vita

Di fronte alla tradizione secolare, però, di fronte ad una mentalità standardizzata, la scuola resiste ad ogni impulso rinnovatore. Le vecchie vie ci si presentano più facili perchè già tracciate e più conosciute, per cui può risultare pazzesco seguire gli illusi innovatori per vie che bisogna ancora aprire; pazzesco avventurarsi in esperienze che potrebbero scuotere dalle fondamenta l'istituzione della scuola stessa. E intanto i giovani passano e con essi passano le nuove generazioni le quali di veramente nuovo non hanno che l'età, mentre in esse tutto è vecchio ed ammuffito proprio perchè la scuola è oggi in gran parte ancora scuola

di parole e di astrazione, di libri e di tecnicismo: è una « scuola dei morti », come dice Spranger.

E noi educatori sappiamo tutto ciò, tocchiamo ogni giorno con mano la beffa di una scuola che vorrebbe essere educativa, sentiamo in noi un senso di profonda ribellione che nasce da un intimo dolore: il dolore di una delusione, di un fallimento continuo dopo tanto lavoro. Ma questo sdegno, questo bisogno di superare tale anacronistica realtà spesso trova opposizione proprio in chi dovrebbe favorire l'auspicato rinnovamento. Ed allora si cede, si chiude l'orecchio alla voce intima del cuore e, pur soffrendo, si torna nella vecchia via e si riprende il registro e con esso i voti, e con i voti l'interrogazione e con questa le fredde nozioni fatte di date, di nomi, di calcoli, più o meno imparati mnemonicamente e così la macchina torna a funzionare e la scuola continua il suo antico e lento cammino, e va, secondo una immagine dei Gabrielli, lentamente avanti noncurante della vita che si svolge intorno a lei; avanza con monotona lentezza, come una vecchia diligenza, mentre in alto mille e mille reattori solcano i cieli e vanno lontano, vanno dove anche la macchina scolastica è diretta. Quale anacronismo! Quasi una doppia vita dell'uomo: quella che si svolge dentro e quella fuori della scuola; il trionfo del progresso sulla tradizione, della scuola vivente, sulla scuola delle chiacchiere, del formalismo e dei diplomi.

La scuola forse non ha oggi la forza di rinnovarsi perchè noi educatori manchiamo di tale forza: siamo noi che abbiamo ancora timore o forse non siamo ancora aperti verso la vita.

3. ANELITO DI RINNOVAMENTO

Sono i giovani che ci rimproverano e ci esortano. E' la serie costante di diplomati senza una spiccata personalità, sono i tanti classificati con lo stesso metro e con la stessa forma a dirci, con lo sguardo che sa di vuoto, che ci si deve scuotere, svegliare, perchè la gioventù ha bisogno di luce, ma di una luce che dia la vita, quella vita che è propria dell'uomo: verità, libertà, responsabilità, sicurezza, decisione, benessere. Da oggi la scuola tutto ciò? Risponde oggi la scuola a tali esigenze? Da più parti del mondo il grido di rinnovamento, da decenni si è alzato e diffuso; a questo grido hanno risposto migliaia di altre voci e, malgrado tutto, sia pure lentamente, la scuola va rinnovandosi. Ma quanto lavoro! Quante incomprensioni!

Molti tentativi sono stati fatti, alcuni riusciti, altri solo parzialmente, altri falliti, ma tutti con un'ansia viva di rinnovamento.

In ogni parte del mondo si sono tentati nuovi esperimenti, come, ad esempio, la Scuola Abbotsholme, quella di Bedales, l'École des Roches, quella di Odenwald, di Jasnaia-Poliana, la Scuola Serena di Agno, dell'Ave Marie, la Rinnovata, la Casa dei Bambini, la Scuola dell'Ermitage e cento altre ancora.

Questo pullulare di nuove scuole, questo fiorire di nuovi metodi ci dice chiaramente che il problema è aperto in tutto il mondo e che richiede una soluzione. Forse molti tentativi saranno stati artificiosi, altri potranno peccare di voluta novità per la novità, altri di imitazione formale e non sostanziale, altri si saranno limitati alla pomposità del nome o del materiale didattico, ma tanti altri sono veramente sbocciati dal sacrario dell'amore vivo di educatori, conoscitori

profondi dell'anima del fanciullo e consapevoli delle finalità elevatissime della propria missione: se i loro tentativi non sono ancora perfetti, ciò rientra nella normale realtà delle cose umane, che potranno perfezionarsi solo col tempo.

D'altra parte, quando si parla di metodologia, la sana Pedagogia avverte che non è possibile dettare metodi educativi che possano essere validi sempre, in tutti i tempi e per tutte le generazioni: ciò contrasterebbe con la realtà individuale nell'uomo il quale si presenta nella vita sempre come persona singola, personalità inconfondibile con le altre.

Quando, perciò, parliamo di tentativi riusciti, intendiamo parlare di tentativi che sono nati su una esatta valutazione della persona umana nelle sue esigenze vere e nella sua essenziale finalità.

Il compito di educare

Se allora non è possibile chiudere gli occhi di fronte alla realtà della vita, se la vita si svolge in questo clima di socialità, in questo diretto rapporto tra uomo e uomo, e se tutti gli uomini sono chiamati ad essere, se non vogliono negare se stessi, fedeli alla loro natura umana e individuale, non possiamo nemmeno rinunciare alla nostra responsabilità di uomini, sia riguardo a noi stessi, sia riguardo a quelli con i quali viviamo. In senso lato, la società, l'ambiente in cui l'uomo vive è una scuola per l'uomo e ciascuno di noi, in quanto uomo, è direttamente o indirettamente un maestro. Non si può, infatti, vivere insieme senza donare e senza ricevere.

Se, dunque, questa è la realtà della vita e se questa reciproca influenza dell'uomo sull'uomo, dell'ambiente sull'uomo è inevitabile, non è forse doveroso far sì che

tale influenza risponda a una effettiva collaborazione cosciente in relazione al fine comune, verso cui tutti gli uomini naturalmente tendono?

Abbiamo detto che ogni tentativo di riforma nella scuola è destinato all'insuccesso se tale riforma si preoccupi solo di migliorare i mezzi didattici per favorire più efficacemente il progresso informativo e disciplinare, trascurando di risolvere il problema dello sviluppo integrale della persona umana. Abbiamo anche detto che la soluzione di tale problema sarà possibile solo quando avremo dei veri educatori, i quali, a nostro avviso, non saranno mai tali se non saranno innanzitutto uomini integrali, uomini cioè che vivono la loro personalità nella costante attuazione di tutte le loro potenzialità naturali e soprannaturali, se non avranno una adeguata e completa formazione professionale, e infine, se non sentiranno il loro compito come una missione che deve essere svolta a tutti i costi sotto il segno dell'amore e del sacrificio.

Ma vi sono oggi tali educatori capaci di fermentare, quale lievito buono, la massa umana perchè nasca una società di uomini veri? E se non vi sono, chi mai potrà migliorare l'uomo giacchè egli può essere educato soltanto da tutto il complesso della società?

Un circolo vizioso da spezzare

« Che fare allora? » — si chiede M. T. Gentile — « Quale metodo educativo proporre? Dire che la società degli adulti deve educare o per lo meno rispettare le generazioni più giovani significa parlare a vuoto o fare della retorica.

« Se educatrice può essere, per il giovane, soltanto la

società, non c'è da far altro, è evidente, che migliorare la società. Il che, però, è assai presto detto, ma non fatto. In realtà esiste un circolo vizioso: la società adulta diseduca o corrompe i giovani, e questi divenuti a loro volta adulti ed essendo diseducati e corrotti, usano metodi educativi disadatti o non si curano di usarne affatto: e così gli errori si ripetono, si moltiplicano, si stabilizzano in sistema. Non c'è dunque che da spezzare tale circolo vizioso; inserirsi nel flusso delle generazioni per iniziare nell'ultima di esse un'opera di educazione integrale ».

« L'interessante è incominciare » aggiunge la esimia Educatrice « spezzare una maglia del cerchio malefico degli errori. E non è necessario aggiungere che tale maglia a cui bisogna rivolgersi riguarda esseri appena nati, in modo da seguire la persona umana dal concepimento al traguardo della completa maturità ». (1)

Indubbiamente non c'è chi non veda l'esattezza di tale impostazione e chi non auspichi quel giorno in cui le nuove generazioni potranno essere seguite nel loro sviluppo in una società capace di favorire l'attuazione delle loro personalità. Ma anche ciò posto, la soluzione resta solo nel desiderio e il circolo vizioso resta in tutta la sua evidenza. Chi infatti inizierà tale rinnovamento? Chi per primo spezzerà la maglia del cerchio malefico? Chi accompagnerà lo sviluppo del bambino fin dalla nascita?

Non è forse più proprio dire che l'educazione dell'uomo debba iniziare prima della sua nascita nella formazione di quelli che, per natura, sono i primi e più idonei educatori: i genitori?

Infatti il figlio fin dal concepimento risente del modo

(1) M. T. Gentile: « Educazione e natura della Persona Umana » Firenze 1954.

di vivere della madre, dei sentimenti che ella nutre, dei suoi strapazzi, dei suoi pensieri, dei dolori, delle sregolatezze di vita: tutti elementi che si ripercuoteranno nel fanciullo.

Il problema sarebbe risolto se i genitori fossero buoni educatori, ma l'esperienza, purtroppo, ci fa pensare che essi, in genere, non lo sono.

Se ciò è vero, chi mai potrà oggi educare i genitori di domani se non gli educatori e i sacerdoti, i quali sono scelti per elezione della società o per Vocazione Divina a cooperare con l'azione educativa delle famiglie?

Quale sarà allora la maglia da spezzare nel famoso cerchio malefico? Da dove iniziare « l'opera di costruzione educativa? ». E' chiaro che debba iniziarsi in una azione vigorosa rivolta a favorire la formazione degli educatori.

Le istituzioni esistenti per tale compito sono tante, di ordine laico e religioso, secondo le più diverse interpretazioni della vita umana. Se non esistessero, bisognerebbe crearle, onde avere maggiore possibilità pratica di avvicinare i giovani chiamati a tale missione e favorire con tutte le forze la loro formazione personale e la loro competenza educativa.

La esistenza di tali istituzioni e la constatazione della corruzione della società e dello sbandamento sempre più pauroso dei giovani, ci legittimano tuttavia il dubbio che esse o non siano sufficienti alla bisogna o non rispondano ai fini per cui sono sorti.

Per conto nostro, riteniamo che siano vere l'una e l'altra ipotesi. In modo particolare però noi pensiamo che quelle istituzioni, o alcune di esse, non rispondano più ai fini per cui sono state create; bisognerà quindi prima di tutto agire su di esse per ricondurle sempre di più alle loro finalità.

E' per questo che abbiamo sentito imperioso il bisogno di fare qualcosa per meglio venire incontro alle esigenze dell'Istituto Magistrale, che raccoglie centinaia di giovani i quali appunto dovrebbero essere gli educatori di domani.

Naturalmente, anche questo esame sarà impossibile se prima noi insegnanti dell'Istituto Magistrale non miglioreremo noi stessi formando in noi quella personalità completa, premessa indispensabile per essere veri educatori.

Con la nostra perfezione, quindi, sarà spezzata la prima « maglia » per una azione profonda di rinnovamento. Ma di ciò parleremo a suo tempo.

Vol. pp. 65-70

Un tentativo che è una esigenza

Il nostro tentativo, perciò, vuole inserirsi in quella corrente pedagogica che è stata capace di cogliere il vero valore della natura umana e che su questo valore è riuscita a impostare un lavoro fecondo capace di favorire lo sviluppo della personalità del giovane.

Il nostro vuole essere un tentativo modesto, anche se nel suo genere audace, nella speranza di contribuire un poco al miglioramento della nostra scuola.

Tante incognite sono avanti a noi, ma un punto è certo: abbiamo nel cuore una fede fermissima e una forza insopprimibile data dall'amore.

La fede ci fa credere nella possibilità di miglioramento dell'uomo non solo nella sua natura ma ancora nelle sue possibilità di realizzazione e di progresso; e la forza dell'amore — amore grande e puro per i giovani — ci renderà possibile penetrarli intimamente onde dare alle loro esigenze una adeguata risposta.

Infine ci sorregge la fiducia piena che, in questo sforzo

di rinnovamento, non mancherà l'aiuto reale di Colui verso cui tendiamo e in Cui solamente troveremo la soluzione ad ogni nostro problema.

La esigenza insopprimibile, propria della natura dell'uomo, di poter vivere in un mondo non artificioso quella vita di perfezione nella libertà, che ciascuno di noi è chiamato ad attuare, è riscontrabile in tutti i nostri giovani: noi pure la rilevammo già in noi stessi quando eravamo studenti e ancor oggi, sia pure su un piano diverso, la sentiamo viva in noi.

Esigenza che sul piano psicologico, scientifico, riusciamo a comprendere a pieno e a definire, e avanti a cui non possiamo più restare insensibili: essa ci invita, ci spinge, e ci obbliga ad agire.

Se è una esigenza, deve essere appagata: esattamente a questo pensiamo di poter contribuire col nostro tentativo. Se quest'ultimo, dunque, parte da una richiesta naturale, maggiormente auspicabile è la sua buona riuscita.

La nostra 'scuola', perciò, per la sua nuova forma di attuazione delle esigenze vive dei giovani, la chiameremo « Scuola della Totalità », intendendo con questo termine *scuola rispondente a tutte le esigenze della persona, considerata nella sua totalità umana, di natura e soprannatura, vivente in un ambiente anch'esso valido se considerato nella « totalità » dei suoi valori.*

PARTE SECONDA

IL NOSTRO ESPERIMENTO E L'ISTITUTO MAGISTRALE

1. ALLA LUCE DEI PROGRAMMI MINISTERIALI 1945

Consapevoli della nostra responsabilità di educatori, sentiamo il dovere di dichiarare apertamente che il nostro esperimento non nasce da un improvviso precipitoso desiderio di nuovo, oggi tanto di moda, ma da una meditata attenta esperienza di anni vissuti tra i giovani di ogni età nel mondo della scuola e della società.

Se oggi ci muoviamo con maggiore decisione è perchè abbiamo creduto di trovare solo ora alcune condizioni indispensabili per l'applicazione possibilmente integrale del nuovo metodo, dopo diversi isolati tentativi con esiti abbastanza soddisfacenti su altra scala e su altro ordine, in diverse scuole secondarie, inferiori e superiori.

Quantunque la nostra visione pedagogico-didattica vada al di là delle linee tracciate dai programmi Ministeriali oggi in vigore per gli Istituti Magistrali, pure ci siamo preoccupati, in questa prima attuazione, di restare fedeli ai programmi stessi così come sancito dagli ordinamenti vigenti.

La nostra innovazione perciò non tocca nè modifica il piano di studio proposto dal competente Ministero, ma si propone di dare vita a quel programma secondo una più confacente interpretazione didattica.

Ci siamo cioè preoccupati innanzitutto di capire e interpretare lo spirito dei programmi stessi, senza peraltro trascurare minimamente, e nè lo potevamo, quanto letteralmente essi dicono circa lo svolgimento sistematico delle diverse discipline.

Per questa ragione ci è indispensabile illustrare brevemente il nostro pensiero alla luce dei programmi in vigore, onde meglio si mettano in evidenza la nostra fedeltà alle disposizioni ministeriali e la originalità di applicazione delle disposizioni stesse.

Nelle avvertenze ai programmi approvati nel 1945, e attualmente in vigore, sono messi in evidenza i seguenti punti base:

- 1) *Finalità dell'azione educativa del maestro.*
- 2) *Funzione dell'Istituto Magistrale quale scuola formatrice del maestro.*
- 3) *Motivi ispiratori dell'opera di formazione.*
- 4) *Libertà didattica.*

2. FINALITÀ DELL'AZIONE EDUCATIVA NEL MAESTRO

I programmi elementari nel 1945

« La prima formazione dell'uomo è in buona parte opera del maestro »: così iniziano le avvertenze ai programmi. Dopo di che viene tracciata brevemente la figura del fanciullo nella sua realtà psicologica, individuale, sociale, mettendo in rilievo come il maestro debba tendere alla formazione del bambino combattendo « accanto all'analfabetismo più propriamente strumentale, quell'altro analfabetismo spi-

rituale che si manifesta come immaturità civile, politica, sociale ».

In queste parole vengono sintetizzate praticamente le grandi linee informatrici dei programmi elementari approvati nel 1945 i quali, è detto nella premessa, « devono mettere la scuola italiana nelle condizioni più favorevoli perchè possa contribuire alla rinascita della vita nazionale » vivamente sentita nel dopoguerra.

In quei programmi vengono messi in evidenza gli alti valori della persona umana che dovevano trovare la loro piena attuazione specie attraverso un'opera di educazione civile, politica e sociale, oltre che di educazione al lavoro onde fare, così, del fanciullo l'uomo e il cittadino. Su questo sfondo si muovevano poi tutte le altre discipline e il maestro veniva invitato ad avere « un alto senso di responsabilità sociale » ed ad essere « nella scuola e fuori, maestro di vita, esempio di probità in ogni sua manifestazione ». « Solo così » concludono i programmi « egli dimostrerà di considerare l'insegnamento come una missione di civiltà ».

Quei programmi rappresentavano indubbiamente un grande passo in avanti nei confronti di quelli precedenti, specie nella loro indicazione didattica in cui finalmente si metteva bene in evidenza che una cosa è insegnare attivamente adattando l'allunno al programma, altra cosa è, come dice A. Agazzi « assumere il programma per svolgere l'allunno, come mezzo e come funzione per giungere a quella espansione dell'uomo che è il fiorire da persona a personalità ». ⁽¹⁾ Non più, quindi, come si trasmette il vero, ma come si accompagna passo passo, e si promuove sempre più, e nel modo migliore, lo sviluppo dell'educando.

⁽¹⁾ Su « I programmi didattici per le Scuole Primarie » - Roma 1956.

Tuttavia questo dichiarato proposito e questa precisazione, pur importantissimi, non trovano in quei programmi altrettanta chiara giustificazione metafisica e psicologica nè, circa la loro attuazione, una conseguente pratica impostazione; anzi il fine metafisico è generalizzato in una non bene definita « educazione civile e civica » e l'aspetto più propriamente pratico — nella sua ripartizione di materie scolastiche e di forma analitica nelle nozioni da impartire — faceva poggiare l'attenzione dei maestri proprio « sulle nozioni che poi venivano somministrate con quello scrupolo di interpretazione letterale che doveva fatalmente uccidere lo spirito informatore dei programmi ». (1)

I programmi elementari del 1955

Dopo dieci anni, quei programmi sono stati riesaminati, ritoccati, resi metafisicamente, quindi scientificamente e didatticamente, più attuali e più aderenti alla realtà. I nuovi programmi elementari, infatti, per la prima volta pongono in modo chiaro e preciso i principi fondamentali dell'azione educativa nella scuola, principi teleologici e assiologici circa il fine e i valori eterni della persona umana, considerata sia in se stessa, sia in relazione alla sua funzione sociale. I quali principi, poi, si risolvono nel facilitare la formazione della personalità e nell'attuare l'esigenza sociale secondo un orientamento civico e politico, più propriamente democratico.

Di conseguenza viene posto avanti all'educatore il fanciullo nella sua realtà individuale, come persona che tende ad attuarsi integralmente specie nella *formazione*

(1) De Passi, op. cit. a pag. 31

basilare dell'intelligenza e del carattere, che è condizione per una effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato. In ultima analisi, si mette in evidenza come non si possa essere vero cittadino, che integralmente partecipi alla vita della società e dello Stato, se non si è uomo integrale.

La formazione quindi dell'uomo nella sua totalità di persona è fondamento ben precisato e indispensabile per ogni ulteriore valorizzazione di tutte le altre particolari attività umane in ogni campo.

« Questa affermazione — dicono i nuovi programmi — anteriore a qualunque finalità professionale, fa sì che la scuola primaria sia elementare non solo in quanto fornisce gli elementi della cultura, ma soprattutto in quanto educa la capacità fondamentale dell'uomo; essa ha per dettato esplicito della legge, come suo fondamento e coronamento, l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica ».

Cosicchè, per la prima volta nella storia della Scuola Italiana Statale in programmi didattici vi è un'affermazione precisa di un fine che ha carattere normativo a cui nessuno può sottrarsi: « conseguire la formazione e l'inserimento della persona nella cultura e nella civiltà ». (1) Il maestro ha così precisati una formazione e un significato metafisici.

Dopo questa premessa assolutamente fondamentale, i nuovi programmi mettono in evidenza l'assoluta libertà didattica del maestro riguardo al contenuto e al metodo d'insegnamento, contenuto e metodo che saranno in relazione al fanciullo da educarsi e cioè allo studio psicologico della sua età in modo che l'educazione sia veramente naturale, specie « se vengono riconosciuti » come dicono

(1) A. Agazzi Op. cit.

i programmi « due istanze particolarmente vive nella scuola: la globalità e l'aderanza all'ambiente dell'alunno ».

Riflessioni sui Programmi Elementari 1955

Ora è chiaro che non si possa più parlare di programmi ministeriali ma piuttosto, come bene afferma il De Fassi, di « linee direttive essenziali per una moderna (diremmo *vera*) educazione del fanciullo ». (1)

Linee direttive essenziali, cioè *normative*, le quali però non debbono porsi come antitesi al nostro concetto sulla libertà didattica, ma come espressione più pura della stessa libertà.

Se invece « si subordina il discorso alla esistenza di fatto dei programmi, esso viene a fondarsi su un concetto di libertà già relativizzato arbitrariamente a una volontà esterna al maestro » (De Fassi).^x Di conseguenza gli stessi programmi, o linee direttive, approvati nel 1955 pur esprimendo nel concetto ispiratore e nella stesura generale del testo:

- a) la esigenza a favorire lo sviluppo integrale della personalità del fanciullo;
- b) il suo inserimento nella vita sociale;
- c) il riconoscimento essenziale di uno studio profondo della psicologia del fanciullo e dell'ambiente;
- d) la necessità di una didattica che non si ponga come già formulata ma che scaturisca dal naturale sviluppo dell'educando;

tuttavia trovano proprio nei maestri, difficoltà gravi di attuazione, appunto perchè tali verità vengono, è vero,

(1) De Fassi, Op. cit.

~~vero~~, poste e riconosciute nel loro valore teorico, accettate cioè dalla ragione, ma non vengono, nè possono essere tradotte in pratica se prima il maestro non sarà veramente formato per compiere adeguatamente la sua missione.

Il maestro non è stato, forse, considerato fino a oggi, almeno praticamente, come l'insegnante elementare che doveva insegnare a leggere e scrivere e a far di conto? E anche quando i pedagogisti e i programmi hanno ancora messa in maggiore evidenza la necessità di combattere l'analfabetismo spirituale, e cioè di educare, non è forse vero che, in genere, la scuola abbia continuato a dare più valore all'aspetto nozionistico pseudoculturale? o

Volere, però, incolpare i maestri di tale stato di cose, sarebbe ingiusto e ingeneroso poichè non è sufficiente desiderare il miglioramento della scuola, nè esprimere con i programmi tale desiderio sia pure sotto forma di esigenza giustificata scientificamente, quando, poi, in pratica, tutto l'apparato scolastico nella sua costituzione, nel suo sistema, nei suoi uomini tende a valutare l'opera del maestro solo dalle risultanze scolastiche che si riducono quasi sempre in un nozionismo quantitativo mnemonico o, comunque, nel limitato e non sempre naturale sviluppo della sola capacità intellettuale.

A tutto ciò si aggiunge, poi, il fatto che gli stessi principi informatori dei programmi non si presentano nella dovuta chiarezza ponendo, per esempio, avanti al maestro solo genericamente il *problema psicologico* che, invece, per essere scientifico, dovrebbe essere precisato con esattezza e dovrebbe concorrere a dare una più esatta visione unitaria dell'uomo.

Questa mancanza di una chiarezza unitaria tra le tante affermazioni dei programmi ci lascia pensosi pur essendo

indubbio che tra questi programmi e quelli del 1945 si sia fatto un enorme passo avanti.

In margine a un Convegno

Nel Convegno Provinciale tenuto a Chieti nei giorni 12-13 gennaio 1957, sui nuovi programmi, presieduto dai prof. Fraiese, Gabrielli, Tognetti e dal Provveditore agli studi prof. Curi non abbiamo forse ancora una volta visto gli stessi maestri, almeno nella gran parte, interessati e preoccupati maggiormente delle esperienze pratiche dei nuovi programmi, delle ricerche di esperienze didattiche da adottare nelle loro classi, di suggerimenti concreti per insegnare questa o quella disciplina secondo i nuovi programmi? E nelle nostre visite alle scuole elementari per le lezioni di tirocinio, non sentiamo quasi quotidianamente i maestri lamentarsi della poca chiarezza programmatica o nozionistica delle nuove disposizioni ed essere preoccupati della loro stessa attività di insegnanti circa il progresso scolastico dei loro alunni?

E non è forse tutto questo un segno vivo ed evidente della falsa interpretazione che molti maestri danno allo spirito delle nuove disposizioni? Perché tutto questo? Perché questa disformità tra il convincimento teorico della vera missione del maestro e l'azione pratica quotidiana che si ferma solo all'esteriorità programmatica, la quale, in definitiva, viene a negare gli stessi principi normativi?

Diceva un maturo maestro durante i lavori nel suddetto convegno: « *Ho l'impressione che si stia distribuendo armi nucleari di nuovissimo tipo a vecchi soldati abituati a sparare solo con il fucile '91* ».

I programmi scolastici non sono una invenzione di pochi

uomini dotti, ma sono il risultato di tutta una vita di secoli che viene consacrata in uno scritto, quasi una *carta magna* dell'educatore, avanti a cui ogni maestro possa fare il suo esame di coscienza.

Per questo motivo essi dovrebbero rispecchiare quei principi, quelle direttive, quel convincimento nati spontaneamente all'animo del maestro dalla sua stessa esperienza educativa in modo che egli, prima ancora di leggere quelle linee programmatiche, dovrebbe averle già formulate nella sua coscienza.

Quell'amico maestro, cioè, parlando delle nuove armi, intendeva dire che molti maestri non essendo compenetrati dello stesso spirito dei nuovi programmi, non avendo maturato in se stessi tale conquista, prenderanno da essi solo le indicazioni di esterna applicazione strumentale; di conseguenza, essendo i nuovi programmi, nella formulazione delle diverse discipline, necessariamente disformi dai vecchi schemi programmatici che erano abituati a seguire, i maestri si troveranno in grande difficoltà appunto come il vecchio soldato a contatto con le armi nucleari per la incapacità di usarle. Quel maestro voleva praticamente dirmi: « Professore, ricordi, se loro nell'Istituto Magistrale formeranno veramente i nuovi maestri formando in essi l'uomo integrale, i nuovi programmi non saranno più una novità, tanto meno presenteranno problemi da risolvere perchè essi nasceranno spontaneamente e concretamente dal loro animo, dalla loro esperienza, dalla loro personalità così come oggi sono nati dallo studio, dall'esperienza, dall'amore dei veri educatori ». Egli infatti mi disse poi, forse con un pò di pessimismo: « La presente generazione dei maestri, nella maggior parte, applicherà, anzi attuerà solo parzialmente il vero significato dell'azione educativa così come espresso dai programmi. Aspettiamo la nuova

generazione di maestri che favoriscano una nuova generazione di uomini». Egli evidentemente esagerava e non riconosceva quell'amore, quello spirito di dedizione e di sacrificio, quella sete di miglioramento che sono vivissimi in quasi tutti i maestri, e attraverso cui essi, siamo certi, riusciranno a vivere e ad attuare lo spirito della riforma; ma diceva il vero quando affermava che non è possibile formare un uomo se prima non si è formati se stessi.

« A questo — dicono i programmi dell'Istituto Magistrale — deve pensare il maestro, formatore del bambino, a questo deve provvedere la scuola magistrale formatrice del maestro ».

Oggi, l'Istituto Magistrale, così come è organizzato, favorisce tale formazione integrale dell'uomo maestro?

3. FUNZIONE DELL'ISTITUTO MAGISTRALE QUALE SCUOLA FORMATRICE DEL MAESTRO

Rilievi sull'attuale impostazione degli Istituti Magistrali

Come è noto « l'Istituto Magistrale fin dalla sua creazione nel lontano 1923 ha sofferto e soffre — come bene dice l'Ermini su 'Cronache scolastiche, — di una sfasatura essenziale dovuta ad una malintesa intonazione umanistica della sua didattica, facendo di essa una scuola di cultura varia aperta anche a chi non si propone di divenire maestro », tradendo così il suo carattere di scuola di formazione e di abilitazione alla professione di insegnante, inteso non come

distributore del sapere ma come educatore. E' infatti perfettamente inutile istruire i giovani allievi sulle tante esperienze didattiche, sui metodi più moderni, sul valore della psicologia e dell'ambiente, sullo studio delle esigenze fisiologiche, psichiche e spirituali dell'uomo, quando, poi, in pratica, nello stesso Istituto in cui si insegnano teoricamente queste cose, si rinnegano di fatto tali principi perchè nè i metodi, nè lo studio psicologico e spirituale dei giovani si possono attuare per la falsa impostazione organizzativa e informativa della scuola stessa.

Di conseguenza, alla luce degli stessi programmi ministeriali del 1945 integrati da quelli elementari nel 1955 a cui essi devono fare riferimento, è sorto in noi il desiderio vivissimo di questo nuovo esperimento, che può definirsi del sintetismo pedagogico o della personalità; esso mira, sul piano didattico, al concreto concatenamento e alla complementarità delle tante discipline scolastiche, con la partecipazione diretta, spontanea, attiva dei giovani; da un punto di vista sociale, invece, ad una più assidua individuale vicinanza alla loro anima, attraverso un'azione che tenda a stabilire un rapporto di maggiore intimità, confidenza e comprensione tra discepoli e maestri, facendo di questi ultimi i naturali e veri educatori che la Provvidenza, attraverso la società, ha posto lungo la loro via. Si tratta di un metodo che mentre vuole aprire ai giovani l'orizzonte della scienza facendo comprendere il significato e la bellezza della verità, evitando di fare inutili dilettanti del sapere, favorisca lo sviluppo integrale della loro personalità, premessa indispensabile perchè siano futuri educatori.

« Il vecchio interrogativo — si legge nei programmi — se l'Istituto Magistrale debba essere scuola di cultura o corso professionale non trova la sua risposta in soluzioni unilaterali ed assoluti: in tanto l'Istituto Magistrale raggiungerà il suo

scopo, in quanto, lasciando il posto dovuto alla cultura umanistica, saprà accentuare la preparazione professionale».

Cioè « a contatto di una cultura letteraria e scientifica si approfondirà l'umanità del maestro », umanità che troverà il suo completamento nel gruppo filosofia-pedagogia-psicologia che ha appunto il compito specifico della formazione della personalità del futuro maestro. Ugualmente « nello stesso gruppo filosofia - pedagogia - psicologia egli troverà la possibilità di conquistare quella che dell'arte magistrale si può dire l'iniziazione tecnica », e ancora « collocato al centro dell'insegnamento il gruppo filosofia-pedagogia-psicologia, tutte le altre discipline si ricollegheranno ad esso e ne trarranno ispirazioni ed accenti », « così l'unità del fine viene a tradursi in una perfetta unità di azione ».

Ora, se questo dicono i programmi del '45, tuttora in vigore, è necessario trarne le dovute conseguenze restando nella lettera e nello spirito dei programmi stessi.

Conseguenze di un principio

Non è possibile parlare di riferimenti al gruppo filosofia-pedagogia-psicologia per trarne quella « iniziazione tecnica nell'arte magistrale » senza rendersi conto della portata di tale affermazione.

La filosofia, la pedagogia, la psicologia non sono per la loro stessa natura, specie, poi, nell'Istituto Magistrale, discipline puramente informative. In esse noi troviamo l'esigenza imperiosa dell'uomo di conquistare la verità, non come puro svago intellettuale, ma come naturale aspirazione umana a porre avanti al proprio io un fine che lo trascenda e che giustifichi la sua vita e la completi. Il gruppo filosofia-pedagogia-psicologia, infatti, come si legge nella pre-

messa ai programmi, « deve conservare il suo carattere formativo ».

Per questa ragione è la filosofia che deve scoprire il fine naturale dell'uomo e quello specifico dell'educatore. Solo nell'accettazione di questo fine è possibile il concatenamento e il completamento unitario delle altre discipline e l'indicazione di quell'arte magistrale che si esprime nella didattica. Cosa, questa, consacrata negli stessi programmi quando affermano che « così l'unità del fine viene a tradursi in perfetta unità d'azione ». Di conseguenza non sarà possibile attuare nella lettera e nello spirito i programmi se non avremo trovato il fine a cui tutti devono tendere.

Il fine è così indicato nei programmi per le scuole elementari del 1955: « L'insegnante fin dall'inizio, orienti la sua azione a promuovere la formazione integrale della personalità dell'alunno attraverso l'educazione religiosa, morale, civile, fisica e le altre forme di attività spirituali e pratiche, corrispondenti agli interessi, ai gradi, ai modi dell'apprendere e del conoscere propri dell'età ».

Questa visione finalistica dell'attività educativa del maestro noi la troviamo conforme anche a quanto esprime la Costituzione della Repubblica negli articoli 3, 7, 34.

Ora anche la nostra visione filosofica ci porta ad accettare, con convincimento, questo fine dell'attività educativa e pertanto ci porta a impostare tutta la nostra opera al raggiungimento di tale finalità. Anzi, per essere più precisi, onde evitare equivoci, affermiamo senz'altro che per noi « la formazione integrale dell'alunno » va intesa come processo unitario ed integrale che investe la sua realtà totale fisica, psicologica, affettiva, spirituale in genere e soprannaturale in particolare. Per questa ragione riteniamo opportuno il richiamo esplicito nell'art. nel T. U. delle leggi e norme giuridiche sull'istruzione elementare e postelementare

del 5 - 2 - 1927 n. 577 comma 1, inserito nei nuovi programmi quale base per la formazione dei cittadini: « A fondamento e coronamento nella istruzione elementare in ogni suo grado è posto l'insegnamento della dottrina cattolica ». Tale dichiarazione figurava già nel T. U. approvato con R. Decreto 22 gennaio 1925 n. 432 che fu il primo T. U. delle leggi sull'istruzione elementare dopo la riforma Gentile. Nei nuovi programmi poi, il richiamo esplicito alla legge ha avuto una ulteriore precisazione poiché « l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica » non è solo posta in funzione dell'istruzione, ma a base della formazione della integralità dell'uomo.

Riteniamo opportuno tale inserimento prescindendo dalle opinioni personali di ciascuno, poiché non è possibile porre un fine normativo dell'educazione, senza dare di esso alcuna precisazione, lasciando così ogni insegnante non solo libero circa l'azione didattica ma libero anche circa il fine della sua attività, secondo una sua particolare visione del valore dei concetti di persona e personalità, con il pericolo grave di contrastare, anziché aiutare, lo sviluppo formativo della personalità del giovane.

Non è qui il momento di vedere se la precisazione del fine posta dai programmi debba o no essere accettata da tutti, ma è solo sufficiente dire che essa è stata ispirata dalla appartenenza di fatto della maggioranza del popolo italiano alla Chiesa Cattolica, e, da un punto di vista oggettivo, dall'assoluto valore civile e umano della dottrina cattolica, come saggiamente riconosce il Lombardo-Radice. (1)

E' noto, infatti, come l'educatore non possa, qualunque

(1) Circolare Ministeriale pubblicata nella G. U. del 15 marzo 1924 e nelle sue « Lezioni di Didattica » - XVI ediz. Palermo 1936.

sia il suo credo o le sue convinzioni filosofiche, agire sul fanciullo non riconoscendo in lui quei principi ispiratori su cui la famiglia ha poggato la sua prima azione educativa e su cui desidera che il figlio continui ad essere educato. Ecco perchè i programmi avvertono che « il maestro non deve dimenticare che l'educazione dell'alunno non comincia nella scuola, nè si esaurisce in essa ».

La religione si inserisce così come completamento naturale della formazione della personalità dell'uomo e viene posta, di conseguenza, quale ultima conquista dell'aspirazione umana al di là del ristretto limite della speculazione razionale.

In questa visione e nella linearità programmatica della scuola noi vogliamo inserirci, nella speranza di rendere veramente l'Istituto Magistrale, così come si legge nelle avvertenze, la scuola « formatrice del maestro ».

4. MOTIVI ISPIRATORI DELL'OPERA DI FORMAZIONE

La filosofia al centro dei vari insegnamenti

« Collocato al centro degli insegnamenti il gruppo filosofia, pedagogia, psicologia, tutte le altre discipline si ricollegheranno ad esso e ne trarranno ispirazioni e accenti ».

Con questa espressione i programmi ministeriali insistono nel precisare come l'Istituto Magistrale non possa ridursi solo a scuola puramente tecnica o informativa, ma debba principalmente attuare il suo scopo specifico e normativo: formare cioè il maestro educatore.

Di conseguenza l'Istituto Magistrale non può non porre, così come abbiamo visto, avanti a sè, il compito

specifico del futuro maestro e non può non indirizzare tutta la sua opera alla formazione dell'educatore.

Restando, perciò, fedeli al terzo aspetto da noi precisato nei programmi relativi all'Istituto Magistrale, ci facciamo un dovere mettere bene in chiaro i motivi ispiratori dell'opera di formazione «perchè l'unitarietà del fine si traduca in unità di azione».

Per essere fedeli a quanto abbiamo affermato all'inizio di questa nostra relazione, confermiamo che non è possibile migliorare la società con la formazione integrale del fanciullo se noi non formeremo innanzitutto i naturali educatori del fanciullo stesso.

Educare gli educatori

«Da loro — diceva il Papa Pio XII agli educatori dell'UCIIM — in gran parte dipende se la corrente della civiltà avanza o indietreggia, se rafforza il suo impegno o langue d'inerzia; se si affretta diritta verso la foce o se, al contrario, si indugia almeno momentaneamente, in vani andagi o peggio, in paurosi e malsani meandri».

«L'educazione è opera necessariamente sociale non solitaria. Ora tre sono le società necessarie — scriveva S.S. Pio XI — distinte e pur armonicamente congiunte da Dio, in seno alle quali nasce l'uomo: due società d'ordine naturale, quali sono la famiglia e la società civile; la terza la Chiesa di ordine soprannaturale». (1)

L'azione educativa, quindi, si svolge e si risolve nell'ambito della famiglia, della società, della Chiesa. Di conseguenza gli educatori saranno in modo specifico i geni-

(1) S.S. Pio XI: «*Divini illius Magistri*».

tori, i maestri, i sacerdoti. Volendo perciò seguire lo sviluppo logico, dovremmo prima educare i genitori, e poi, i maestri e sacerdoti. Infatti l'essere maestro o sacerdote è possibile solo se si è figli e la loro formazione — almeno sul piano puramente naturale — è tanto più rapida, possibile ed efficace quanto più è elevato il grado di sanità fisica e spirituale raggiunto nella loro pre-condizione di figli.

Se questo è l'ordine logico dei valori e se così dovrebbe essere impostata e sviluppata la società di domani, oggi tuttavia, la situazione è diversa, in quanto i figli non sono bene educati e l'opera educativa della società, già tanto difficile a renderli un po' migliori, diventa gravissima quando vuole fare di essi degli educatori.

Così la catena non si spezza e l'uomo non potrà migliorare.

Naturalmente, la catena potrà spezzarsi solo per mezzo di tutti quelli che, una volta compresa tale realtà, vogliono decisamente risolvere il problema con una azione profonda e fiduciosa nel miglioramento di se stessi.

Ecco, quindi, la via che noi riteniamo fondamentale per un vero rinnovamento sociale. Qualcuno, infatti, deve pur cominciare. Ebbene sì, dobbiamo cominciare con noi stessi cercando di migliorare, per quanto è possibile, la nostra realtà di uomini, ricorrendo a tutti i mezzi naturali e soprannaturali, scientifici e spirituali, idonei al nostro personale miglioramento.

Dobbiamo realizzare in noi l'uomo e il maestro o, se vogliamo essere più precisi, nell'uomo il maestro. L'uomo, attraverso quest'azione interiore profonda, costante e decisa; il maestro, attraverso l'azione generosa, illuminata e amorosa sugli altri, su quelli cioè che, come noi, sono chiamati ad essere apostoli in mezzo ai giovani, in modo che siano anch'essi capaci di essere uomini e maestri insieme,

attraverso questo sforzo costante di essere se stessi e preparati, per favorire il miglioramento degli altri.

Ebbene questi giovani che come noi si trovano sulla via dell'apostolato educativo, sono i nostri giovani dell'Istituto Magistrale, verso i quali pensiamo si debba rivolgere tutta la nostra opera premurosa, con la segreta speranza di vederli migliorare come uomini e, di conseguenza, vedere maturare in loro la personalità del maestro che riesca a suscitare, nella gioventù nuova delle scuole elementari, quegli uomini di domani, integri nella loro persona e perciò educati alla *paternità*, principio naturale di quell'anello sociale che noi vogliamo vedere migliorato.

Se, quindi, i genitori sono il naturale principio della società, essi solo potranno essere iniziatori di una società migliore.

Formiamo dunque noi e i nostri allievi alla paternità fisica e spirituale ed avremo così rotto la «maglia» di quel «malefico circolo vizioso».

Questo è il punto d'incontro per noi educatori dell'Istituto Magistrale di Lanciano, e questo sarà anche il punto d'incontro della nostra azione educativa, anche se essa per la diversità delle materie d'insegnamento, verrà attuandosi variamente.

L'insegnamento, del resto, sarà considerato solo come momento dell'azione fondamentale educativa e come strumento per il miglioramento spirituale, intellettuale e professionale dei futuri educatori.

5. ASPETTI DI UNA EDUCAZIONE TOTALE

Necessità di un fine comune

Dopo quanto abbiamo precedentemente detto, è naturale che non si possa fare opera comune di educazione se i singoli educatori di un medesimo soggetto non siano tutti d'accordo su un determinato fine da raggiungere.

Porsi un fine, è noto, è una esigenza propria della natura umana, che negherebbe se stessa se cessasse di essere razionale, nè d'altra parte si può chiamare razionale un uomo che agisca senza motivo, spontaneamente, solo spinto dalla forza dell'istinto.

Si potrà non riconoscere validi dei fini particolari, ma l'azione umana, in quanto tale, resta sempre necessariamente finalistica. Per questo motivo il Calò, parlando dei principi normativi dei nuovi programmi, così si esprime: «L'aspetto *oggettivo* è ineliminabile da ogni processo educativo. La *soggettività* non si pronuncia e non si realizza, la libertà non si conquista e non si afferma se non attraverso questa oggettività storica di valori che *son dati* e che sembrano esterni, ma che in realtà la nutrono e la definiscono perchè son già essi stessi un prodotto dello spirito e fanno appello allo spirito». (1)

Noi vogliamo inserirci nello spirito dei nuovi programmi accettandone innanzitutto il fine.

(1) G. Calò: Prefazione a «I nuovi programmi in azione» del Masselli - Roma 1957.

*Il fine richiesto e accettato
dalla natura umana*

E' indubbiamente vero che ogni fine imposto resterà sempre estraneo all'uomo se non è già vivo nel suo cuore. Esso, quindi, anche se trascendente, dovrà ritrovarsi nella stessa natura dell'uomo, nella sua esigenza profonda di perfezione, perchè possa essere accettato, desiderato e conquistato.

E' per questo che noi abbiamo posto come punto unitario di azione un fine che è proprio dell'uomo, quello per cui egli, realizzandolo, diviene se stesso: la formazione totale della sua realtà di uomo in quanto persona.

Ora, secondo la concezione cattolica — a cui i programmi elementari si riferiscono e che noi, come abbiamo già dichiarato, consideriamo base insostituibile di quanto andiamo affermando — l'uomo tende ad essere se stesso realizzando la pienezza della sua natura e soprannatura. Anzi non realizzerà pienamente la sua naturalità senza realizzare la sua sovranatura poichè, una volta sopraelevato, l'uomo non sarà nella sua identità, nella sua completezza se non realizzerà totalmente se stesso.

A questo proposito è opportuno precisare che quando si parla di soprannatura, si parla, è vero, di Rivelazione, di Religione, ma ciò non toglie che essa, se è un fattore oggettivo che costituisce la realtà dell'uomo, anche se non riconosciuta o se negata, non viene, nè può essere, eliminata.

D'altra parte sbaglierebbe chi credesse il soprannaturale come antitesi del naturale, come mortificatore delle esigenze proprie della natura, quasi che l'opera educativa che tiene

conto del soprannaturale si svolga rinunciando ad operare a fondo sulla ricchezza dei valori umani, fidando solo nell'intervento eccezionale di Dio. Diremo invece, che il vero educatore non può, senza peccare di leggerezza, trascurare il fattore umano aspettando inoperoso tale intervento diretto di Dio. L'educatore viceversa deve dedicare tutte le sue attenzioni all'uomo nel suo complesso, adoperarsi per migliorare la sua natura, approfondire lo studio della psicologia, della pedagogia, della biologia, della didattica ecc.; ma, se non vuole restare chiuso nel ristretto campo del tecnicismo scientifico, che distruggerebbe immediatamente il suo essere educatore, non può non tener presente anche l'aspetto oggettivo della soprannatura dell'uomo, la quale, anche se sfugge all'analisi di gabinetto, non sfugge all'analisi del dramma umano in tutta la sua potenza, delicatezza e importanza.

Di conseguenza non è esatto pensare che si possa migliorare l'uomo nella conquista di se stesso poggiando la nostra azione solo sui valori puramente naturali, biologici, psicologici, tecnici. Il miglioramento, caso mai, potrebbe essere evidente circa la valutazione dell'uomo limitatamente alle sue capacità umane ma mai si potrà parlare di miglioramento della sua persona.

Per la stessa ragione non è possibile pensare a due azioni distinte sulla natura e sulla soprannatura che possono attuarsi in fasi successive, per cui è illusorio pensare ad una azione educativa che voglia dirsi completa quando essa trascuri uno degli aspetti della persona umana, sia quello naturale che soprannaturale. Se il soprannaturale si riducesse ad una aggiunta secondaria alla completezza della persona umana, si potrebbe anche parlare di azione educativa in due fasi successive o limitata alla prima fase, ma se è vero, come è vero, che l'uomo è anche soprannatura non v'è

azione educativa che possa dirsi valida anche se è giustificata da una certa scienza o dall'arte.

Si può, è vero, negare, cioè non accettare di riconoscere la soprannatura ma, ripetiamo, se essa è vera, ogni negazione si porrebbe necessariamente contro la stessa pedagogia che così, in partenza, sarebbe condannata al fallimento. Molti educatori oggi corrono il pericolo di tener conto solo della natura o solo della soprannatura; in entrambi i casi, essi distruggono la realtà dell'uomo.

Educare, perciò, - seguendo i dettami più progrediti della scienza, dimenticando che, nello stesso tempo, deve vedersi quell'azione educativa in funzione anche della soprannatura e perciò della Grazia, della meravigliosa partecipazione di Dio alla vita umana, - è un educare che si rivela inesatto e negativo, poichè, in questo caso, ci si preoccupa di educare una persona illogicamente dimezzata contraddicendo lo stesso scopo dell'azione educativa.

E' chiaro, però, che questa visione oggettiva del fine di ciascuno non si realizzerà in tutti nel medesimo modo e con medesima intensità, perchè ognuno conserva il suo io particolare che lo rende individuo, libero, unico responsabile della sua esistenza.

Mai un uomo può essere *un altro*: ciascuno rappresenta e deve rappresentare se stesso.

Ciò però non significa che il fine ultimo possa essere diverso da uomo a uomo; significa solo che la sua conquista è tutta personale.

Non tutti, è vero, potrebbero riconoscere valido lo stesso fine, ma, anche in questo caso, si parlerebbe di altre finalità che a loro volta potrebbero da altri non essere accettate, ma non si negherà mai il bisogno di un ultimo fine. Di conseguenza è necessario assolutamente una ricerca intensa e costante della Verità la quale,

una volta conquistata e ritenuta fermamente per vera e indubitabile, sia necessariamente seguita e vissuta.

Precisazione dell'essere se stesso

Noi con la nostra scuola che abbiamo voluto denominare della *totalità* vogliamo appunto aiutare i giovani a trovare, chi essi sono e scoprire il loro vero essere totalmente.

Vogliamo, cioè, portare tutti a sentire il proprio io nella sua duplice realtà naturale e soprannaturale perchè possano farlo crescere nella pienezza della identità all'idea che Dio ha di ciascuno di noi.

Noi, pertanto, nel riconoscere in ogni uomo un essere che è chiamato ad eternarsi nella Visione Beatifica dopo una vita che si svolge dal concepimento alla morte, intendiamo precisare che questa vita che si svolge trova sul piano naturale la sua massima espressione nella paternità che appunto esprime l'uomo che ha attuato se stesso, la sua identità all'idea di Dio attuando nel figlio le sue potenzialità di genitore, sia esso inteso nel suo aspetto fisico, sia in quello spirituale perchè ogni uomo, sposato o meno, è chiamato a migliorarsi e a migliorare gli altri.

« Infatti l'unico vero e proprio Educare è l'uomo; e non s'intende l'uomo in quanto sia padre o maestro, cioè in quanto stia di fronte all'educando, come il generatore di fronte al generato, o in quanto salga sopra una cattedra; ma l'uomo in quanto è spirito e comunica con lo spirito ».⁽¹⁾

Indubbiamente in questo senso noi intendiamo la pa-

⁽¹⁾ Vidari, su « Dizionario della Scienza Pedagogica » pag. 444.

ternità ed è questo che in quest'opera di educazione degli educatori vogliamo ridonare alla parola « paternità » il suo vero significato di generatore di vita sia fisica che spirituale perchè, quando si parla di uomo, non può mai separarsi il corpo dall'anima essendo *una* la forma dell'uomo.

Nel senso spirituale poi, oltre ai genitori propriamente detti, tutti gli uomini sono chiamati alla paternità spirituale.

« La natura non è solo ordinata alla propagazione e conservazione del genere umano, ma anche alla propagazione e conservazione della vita spirituale, della virtù, della carità, della scienza ». (1)

Ecco, quindi, il nostro assunto: formare nei giovani l'uomo per formare dei padri e dei maestri.

Purtroppo, non sempre si ha un esatto concetto del valore della paternità, per cui, essendo questo il punto fondamentale della nostra azione educativa riguardo all'unità del fine, ci permettiamo di precisare il significato della paternità perchè si possa meglio comprendere chiaramente a quale meta intendiamo tendere.

Intorno al concetto di paternità

Spesso si vuole separare innaturalmente il concetto di padre da quello di educatore, ritenendo il concetto della paternità, un concetto che può estendersi benissimo anche alla natura animale, perchè in fondo esso non implica che la nota della generazione e subordinatamente quella dell'allevamento e della custodia della prole.

Questa precisazione però pecca di semplicismo, poichè se il termine « padre » può estendersi anche

(1) Faraoni: « Verso il Domani » Milano 1942.

agli animali, ciò non significa per nulla che anche nel mondo umano possa dirsi padre solo colui che abbia generato un figlio, che l'abbia allevato e custodito. Questa interpretazione infatti non tiene in nessun conto la reale natura dell'uomo e il perchè della generazione. Un animale procrea per istinto un altro animale che vive per istinto e che, a sua volta, procreerà per istinto; l'uomo, invece, è chiamato a procreare con consapevolezza e libertà, generando esseri consapevoli e liberi, cioè dotati di spiritualità, che, a loro volta, saranno chiamati a generare, con consapevolezza e libertà, altri esseri liberi e così via.

Se così è l'uomo, egli non va al matrimonio perchè spinto dall'istinto, quasi che il matrimonio sia in funzione dell'istinto e non viceversa, ma va al matrimonio consapevole di compiere un'azione elevatissima onde invocare da Dio il Suo intervento per dar vita a un essere razionale e libero: « Noi siamo figli di Dio e ci uniamo per dare figli al Signore » (Tobia). « O Signore! Dio dei Padri nostri, tu che plasmasti Adamo dal limo della terra e gli desti Eva per compagna, tu sai che non è una bassa passione quella che mi spinge al matrimonio, ma unicamente l'amore dei figli che devono benedire il Tuo nome per tutti i secoli » (Tobia).

Ecco il concetto umano di paternità, desiderare e volere non corpi di figli, ma figli per l'Eterno.

Ecco perchè possiamo dire che il bambino quando è concepito o quando è nato non è ancora nato fin quando non sarà giunto alla pienezza della sua età, tanto da poter agire con consapevolezza e libertà.

Così, un abisso separa la paternità umana da quella animale, e ciò proprio perchè l'uomo solo assurge all'altezza di educatore: educatore di esseri nati con una natura spirituale e perciò immortale.

Ebbene, per questa ragione, abbiamo posto come fine unitario della nostra azione l'ideale del futuro maestro visto alla luce della paternità quale pienezza della personalità.

7. LINEE FONDAMENTALI PER LA RESTAUZIONE DELL' ISTITUTO FAMILIARE

Avendo precisato che il fine specifico dell'azione educativa è la formazione della personalità dell'uomo e che tale formazione non sarà mai integrale se non è espressione anche di paternità — quale ultima attuazione delle potenze dell'uomo di dar vita fisica e spirituale, o solo spirituale ad altri uomini, e che tale fine, in ultima analisi, si risolve nella successiva totale attuazione delle aspirazioni umane di essere identici all'idea che Dio ha di noi, e cioè a raggiungere la Visione Beatifica — riteniamo necessario impostare la nostra azione su un duplice binario convergente su uno stesso fine:

1) Mettere in luce convenientemente il giusto significato e la importanza dei valori fondamentali su cui poggia l'Istituto familiare, per meglio mettere in evidenza l'eccellenza della paternità.

2) Accompagnare tale restaurazione di principi con una adeguata azione pedagogica che immetta il giovane nella cultura onde riesca a bere alle sue fonti per realizzare finalmente se stesso.

E' superfluo aggiungere che trovandoci tra giovani chiamati ad essere futuri educatori, nel senso specifico della parola, sarà nostra cura e preoccupazione aiutarli ad acquistare una precisa coscienza vocazionale ed una adeguata preparazione professionale, nel convincimento che tale

formazione sarà tanto più perfetta quanto più sarà totale l'attuazione della nostra azione relativa ai due punti sopra indicati.

Eccellenza nell' Istituto Familiare

In relazione al primo dei due punti posti a base della nostra azione, a noi sembra indispensabile innanzitutto porre avanti ai giovani, bene in evidenza, come l'Istituto familiare derivi direttamente da Dio e che il fine proprio sia la procreazione ed educazione della prole e che, perciò ha priorità di natura e quindi di diritti rispetto alla società civile (Pio XI).

«Sarebbe andare contro la giustizia naturale se il fanciullo avanti l'uso della ragione fosse sottratto alla cura dei genitori o di lui in qualche modo si disponesse contro la volontà dei genitori» afferma S. Tommaso.⁽¹⁾ Ed Egli ha ragione perché è chiaro che dare la vita significa darla nella sua completezza. E, se l'uomo è completo solo quando ha realizzato tutti le sue facoltà ne segue che il compito dei genitori non si esaurisce nel dare la vita fisica, ma nel dare la pienezza di vita, quindi: fisica, psichica, affettiva, morale, sociale, politica, religiosa, poichè l'uomo è una unità e avrà realizzato se stesso solo quando avrà attuato personalità nella sua unitarietà. Quindi l'azione dei genitori in senso stretto dura fino ai 20 - 21 anni, e in senso lato, sempre. Si dice, perciò, che il bimbo passa dal seno della madre a quello spirituale della famiglia. L'azione dei genitori sul fanciullo è il prolungamento della procreazione.

⁽¹⁾ S. Tommaso: Somma Teologica II-II q. 10 a 12.

La famiglia ha, quindi, il diritto primordiale nell'educazione dei figli.

Vorremmo parlare a lungo del valore dell'Istituto familiare, parlare anche dei suoi diritti inviolabili e inalienabili e della giustificazione di tali diritti, ma in questo lavoro siamo costretti solo a limitarci ad indicare le linee basilari che devono guidarci in questo nostro itinerario.

Questa visione concreta della importanza della famiglia noi ci preoccupiamo di stabilire nell'animo dei nostri allievi, perchè abbiano una visione chiara e precisa dei compiti che li aspettano, come genitori o come educatori. Essi devono essere consapevoli che la paternità è veramente l'inizio naturale della costruzione del mondo umano in tutta la sua pienezza, e che pertanto, non avremo mai una generazione migliore se non si renderanno essi, oggi, capaci di vivere integralmente la loro vita.

Per questo motivo noi riteniamo che, sia la nostra azione sui futuri educatori, sia la loro azione sui futuri loro allievi devono impennarsi su questa restaurazione dell'Istituto familiare.

Di conseguenza la nostra e la loro azione devono tendere a favorire la promozione dell'uomo nella sua totalità e pertanto devono restaurare tutti quei valori eterni dello spirito che l'uomo stesso ha deformati.

L'amore, valore più profanato dagli uomini

Tra questi valori, l'amore è quello più profanato dagli uomini, i quali, nel trionfo del laicismo e dell'antropocentrismo, hanno staccato il concetto di amore da Dio e hanno ridotto tale amore ad espressione di misera sensualità o, al massimo, a vago e vuoto sentimentalismo. L'uomo così si

ritiene fonte e fine d'amore per cui si hanno due tristi conseguenze psicologiche:

1) perdita di ogni ideale e di ogni energia per vivere adeguatamente ad esso.

2) soggiacenza al sesso in abbandono fatalistico.

L'uomo ha voluto liberarsi di Dio ed è divenuto schiavo: sostituendo Dio con la razza, con la Società, con la « classe » ha reso se stesso schiavo delle sue concezioni.

Bisogna perciò tornare all'amore in modo che da antropocentrico ritorni teocentrico. Perchè ciò avvenga bisogna togliere i pregiudizi che oggi l'uomo ha di esso; bisogna cioè illuminare, riproporre la verità, riportare l'amore nel suo valore teologico.

Ora, è noto che una delle cause che maggiormente allontanano i giovani dal vero amore è data dalla facile vita di piaceri che in ogni settore sembra invitare i giovani allo sfogo incontrollato dei sensi.

Ed è questa vita, basata prevalentemente sul senso, che maggiormente ostacola il ritorno dell'amore.

L'Amore, infatti, è proprio dello spirito.

Diceva bene Sir Artur Clutton-Brok « L'educazione dovrebbe insegnarci come essere sempre innamorati e di che cosa dovremmo essere innamorati. I grandi eventi della storia sono stati l'opera dei grandi innamorati, dei santi, degli scienziati, degli artisti ». (1)

Noi non esitiamo a sottoscrivere tale meravigliosa definizione. Vorremmo però precisare che essere così innamorati non può non significare altro che innamorarsi dell'Amore: Dio.

Ma non è possibile staccare dai sensi l'uomo che ne è vittima, se non si fa vedere a lui il *motivo* per cui deve

(1) Citato da J. Maritain: « L'educazione al bivio » - Brescia 1951.

superarsi. Il motivo, utilizzato dagli educatori si riduce spesso ad una opportunità sessuale per cui si pongono davanti al giovane i veri problemi del sesso perchè egli possa regolare la sua vita senza restare vittima di passione.

Questo tipo di educazione sessuale, pero, non è sufficiente perchè è ancora una educazione negativa.

L'uomo ha bisogno di «vedere» perchè possa volere. Bisogna perciò fare, come giustamente è stato affermato, la teologia dell'amore umano con la quale l'uomo viene presentato nel suo rapporto di collaborazione verticale con Dio, quale collaboratore della sua opera creativa. Bisogna far comprendere l'alto onore a cui l'uomo è chiamato e la responsabilità che ne deriva.

Il giovane per natura è generoso e, siamo certi, sarà capace di superare ogni suo interesse egoistico per vivere intensamente il suo ideale.

Il matrimonio espressione di completezza

Ora non c'è che non riconosca come tra gli ideali più alti ci sia la famiglia, istituto umano perfetto nel suo genere, cellula fondamentale della società, generatrice di nuovi uomini. Solo una famiglia sana potrà dare una società perfetta. Per questo necessita rinnovare la vita familiare educando all'eccellenza dei valori nella vita stessa. Conseguentemente, una volta rivalutato l'amore, necessita rivalutare il matrimonio facendo comprendere che esso è innanzitutto ed essenzialmente un Sacramento. Necessita cioè per vedere come il matrimonio sia innanzitutto una collaborazione orizzontale al Creatore, e come nel matrimonio si abbia, quale fine secondario, il completamento della personalità in quanto si raggiunge la perfe-

zione personale tramite l'altro coniuge. Si giunge così alla pienezza dell'amore coniugale che però è ancora parziale se il matrimonio dovesse ridursi fine a se stesso.

Il matrimonio è un mezzo di perfezionamento umano nel senso che dall'amore dei coniugi può nascere quell'ulteriore perfezionamento attraverso la compiutezza della missione coniugale: *la paternità*.

Necessita cioè porre avanti ai giovani la visione del padre e della madre che trovano il loro completamento nella realtà del figlio, il quale non è una creatura qualsiasi destinata alla vita di un giorno anche se lungo, ma è un essere che una volta nato, non morrà più.

La visione del figlio come espressione dell'amore coniugale, come dilatazione della paternità nello spazio e sua perseveranza nel tempo, come prolungamento dell'umanità, dà al giovane la visione della vita come una eccelsa conquista.

Sappiano i giovani ch'essi sono chiamati a costruire contemporaneamente la Città Terrestre e la Città Celeste nella pienezza della loro personalità.

« Non potest arbor mala bonor fructus facere » ce lo ricorda il Vangelo. Spesso noi condanniamo i giovani senza prima aver cercato a fondo la causa della loro vita disordinata. Purtroppo, spesso, la causa è molto lontana: è nella vita dei genitori degli avi.

« In virtù della meravigliosa forza della piccola semenza — scriveva S. Agostino nel D. C. D. — messa nei corpi si propaga nella serie delle umane generazioni l'eredità del buono e del cattivo ».

« Che si trasmettano i tratti fisionomici del padre e della madre combinati in una maniera meravigliosa, che spesso ritornino anche certe linee caratteristiche degli avi nessuno lo ignora. Quello che si ignora, o meglio, a cui non si fa attenzione, è l'eredità morale, per cui, se non

proprio le abitudini buone o cattive che si acquistano solo con la ripetizione degli atti, vengono però trasmesse le disposizioni a contrarle ».⁽¹⁾

Si aggiunga a questa impreparazione spirituale e morale della paternità, la trascuratezza educativa che i genitori hanno per i loro figli, e si comprenderà subito come sia urgente sanare l'istituto della famiglia sanando la gioventù e nella gioventù gli ideali, oggi misconosciuti, dell'amore, del matrimonio, della paternità.

La verginità, elevata espressione di paternità

Giunti a questa affermazione potremmo anche fermarci se non sentissimo urgente il bisogno di parlare dell'altra espressione dell'amore, quello che si concretizza quale paternità spirituale e che, in termini teologici, è anche considerata come collaborazione verticale con Dio nella sua opera di Redenzione.

Potremmo considerare l'azione dell'educatore fuori dell'ambito familiare sotto diversi punti di vista, secondo i vari indirizzi filosofici o religiosi, ma per le premesse già illustrate circa il nostro punto di vista, noi non troviamo più perfetta interpretazione della personalità di un educatore che svolga la sua azione fuori della famiglia, di quella che la filosofia e la religione cattolica ci indicano.

Il fine, infatti, della paternità non è quello della sola procreazione ma della salvezza eterna delle creature venute alla luce. La costruzione della *città terrestre* è solo giustificata dalla costruzione della *Città Celeste*. L'uomo è chiamato ad essere uomo proprio nella conquista dello

(1) E. Prosperini: « La purezza dei figli » - Roma 1954.

Amore che è Dio. Un padre quindi che non avrà dato al figlio la possibilità di questa ultima conquista, non sarà stato un vero padre.

Così, viceversa, un educatore che non ha figli suoi propri ma che sarà riuscito a far conquistare ai giovani a lui affidati questo Amore che, come abbiamo detto, è espressione ultima della stessa completezza umana, sarà un vero padre.

Intendiamo cioè parlare di quella paternità voluta coscientemente e vissuta nel trionfo della verginità quale offerta d'amore.

Non quindi, semplice celibato, ma verginità consapevole consacrata alla libera collaborazione all'opera di Dio, quale effusione grande d'amore e segno d'eroismo.

La verginità quindi è espressione di paternità perchè è espressione d'amore.

E poichè non c'è paternità senza amore e non c'è amore senza Dio, il vergine che vive la sua unione immediata d'offerta a Cristo - Dio, Pienezza d'Amore, vive la sua missione di padre. Non è rinuncia d'amore quindi, la verginità, ma sublimazione d'amore e potenziamento di personalità, poichè Cristo è il vero soddisfacimento integrale della persona, e la verginità è l'aderenza immediata a Cristo.

Per questo motivo la « verginità non è rinuncia alla paternità, che costituisce il polo attorno al quale si orienta la biologia e la psicologia intera dell'uomo e della donna: è anzi il potenziamento sublime della funzione materna, liberata dai limiti della famiglia naturale e proiettata nell'orizzonte universale dell'umanità ».⁽¹⁾

Di fronte a questo tema elevatissimo siamo tentati di

(1) Faraoni: op. cit.

addentrarci nel Mistero dal Corpo Mistico per vedere quante meraviglie di grazia e di rinnovamento sociale sono possibili attraverso l'economia divina della comunione dei Santi.

Lo stato verginale, consapevolmente vissuto al servizio della verità per far nascere alla vita soprannaturale le tante anime assetate di essa, ma aride poichè nessuno è stato vigile guida nella loro esistenza, è uno stato eroico e meraviglioso a cui tanti, forse sono chiamati ma pochi rispondono, proprio perchè non comprendono l'eccellenza di tale chiamata e l'alto onore ad essere milite di una azione di rinnovamento spirituale del mondo al servizio diretto di Dio o, forse, per la falsa opinione di sentire la verginità come uno stato di inferiorità di fronte al matrimonio.

Non è così.

La verginità non è una rinuncia ma è una conquista, una conquista eroica.

Il bisogno dell'uomo ad essere se stesso é innanzitutto un bisogno soprannaturale, bisogno in genere, che verrà attuato con la collaborazione proprio di chi si è volontariamente votato a questa missione come cooperatore della Grazia, cioè di Dio.

Ma anche questa volta il nostro modesto lavoro ci pone dei limiti.

Resta, comunque, chiaro il fatto che l'educatore non sarà mai tale se non sarà « padre ».

PARTE TERZA

LIBERTA' DIDATTICA

1. IL PROBLEMA DIDATTICO

*Invito per un'azione didattica
sempre più idonea*

Fedeli come siamo alla nostra vocazione e alle disposizioni ministeriali che, con l'assumere servizio presso le Scuole dello Stato, ci siamo impegnati ad osservare, ci piace affermare che anche circa l'aspetto più propriamente didattico, il nostro esperimento è aderente alla lettera e allo spirito dei programmi in vigore.

A qualcuno a cui è parso il nostro tentativo troppo «eccentrico» noi rispondiamo che l'eccentricità, o anormalità, nel caso, è proprio da riscontrare nella vecchia scuola e nei vecchi metodi che senza tener conto per nulla della realtà dei giovani e del clima spirituale sempre nuovo e diverso di ogni età, mortificano la natura umana e alimentano l'illusione di una società perfetta che, invece, è profondamente corrotta nell'anima.

Nei programmi leggiamo: « La via più che tracciata, viene loro [agli insegnanti] appena aperta e delineata, e [essi] fondino con la norma delle loro esperienze i presupposti di più radicali e decisive riforme ».

Vi è, quindi, esplicito invito a porre mano ad un miglioramento didattico che sia più vicino alla realtà dei giovani,

Non siamo noi a poter dire, ora, quale sarà la portata del nostro esperimento; ci limitiamo solo ad augurarci che esso contribuisca veramente ad apportare una « radicale e decisiva riforma » negli Istituti Magistrali.

Tutta l'impostazione didattica, è naturale, trova la sua giustificazione sia in quei principii filosofici e pedagogici da noi ritenuti validi, sia in relazione alla concreta realtà della gioventù di oggi, e alla particolare individualità di ciascun giovane in quel determinato ambiente in cui egli è vissuto e vive.

Tenendo quindi presente lo scopo specifico nell'Istituto Magistrale, la nostra azione mirerà a realizzare nei giovani contemporaneamente la restaurazione dei valori su cui si basa l'istituto della famiglia, considerata come base essenziale di ogni azione educativa, e, attraverso una adeguata cultura, l'attuazione graduale e totale delle esigenze della natura umana nella speranza di riuscire a formare l'uomo nel futuro maestro e il maestro nell'uomo.

Linee didattiche indicative dei programmi elementari 1955

Prima di esporre dettagliatamente le caratteristiche didattiche organizzative del nostro esperimento, sentiamo il bisogno di chiarire ulteriormente quali sono i presupposti indispensabili per meglio agevolare la comprensione dell'esperimento stesso.

Intendiamo cioè riproporre alla nostra considerazione quei programmi elementari ministeriali a cui l'Istituto Magistrale deve necessariamente rifarsi, per vedere quale va-

lore essi hanno anche sotto l'aspetto più propriamente didattico che ci accingiamo ad esporre.

Sarebbe buona cosa riportare per intero i programmi in parola, per meglio esaminarli nella loro integrale stesura, ma per amore di sintesi preferiamo solo mettere in luce quegli aspetti che più direttamente possono interessare il nostro studio.

Noi, infatti, dopo aver già esposte le nostre riflessioni sulla prima parte della premessa ai programmi relativa allo scopo normativo dell'azione pedagogica, vogliamo prendere in esame la seconda parte, quella cioè relativa alla via da seguire per attuare nel rispetto integrale della individualità del fanciullo, la pienezza della sua personalità.

Questa seconda parte inizia, innanzitutto, con una avvertenza, e cioè col mettere in evidenza che le indicazioni circa la via o metodo da seguire « non hanno il medesimo carattere normativo delle precedenti » *[indicazioni finalistiche]*.

Successivamente vengono elencate le indicazioni fondamentali:

- a) *necessità di muovere dal mondo concreto del fanciullo, tutto intuizione, fantasia, sentimento;*
- b) *la sollecitudine di fare scaturire dall'alunno stesso interesse all'apprendere;*
- c) *cura di svolgere gradualmente le attitudini all'osservazione, alla riflessione, all'espressione;*
- d) *la costante preoccupazione di aiutare in tutti i modi il processo formativo dell'alunno senza interventi che ne soffochino o ne forzino la spontanea fioritura e maturazione;*
- e) *la consapevolezza, finalmente, che lo scopo essenziale della scuola non è tanto quello di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto comunicare al fanciullo la gioia e il gusto di imparare e di fare da sé, perchè ne conservi l'abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita.*

Tali indicazioni poggiano in modo particolare su « *due istanze particolarmente vive nella scuola contemporanea: la globalità e l'aderenza all'ambiente dell'alunno* ».

Successivamente si precisa:

1) *come nel fanciullo l'intuizione del tutto è anteriore alla ricognizione analitica delle parti « così la scuola ha il compito di agevolare questo processo naturale partendo dalle prime intuizioni globali per snodarlo via via nelle articolazioni di un discorso riflesso »;*

2) *come « con lenta gradualità il fanciullo scopre l'esistenza delle materie nelle quali il sapere scolastico tanto più variamente si diversifica, quanto più progredisce verso il sistema e la scienza » e ciò attraverso la scoperta del significato della propria esperienza.*

3) Si avverte, inoltre, che tale criterio di globalità viene man mano attenuato e superato ma ciò « *non significa che esse [le materie di insegnamento] possano sussistere isolate e indifferenti le une rispetto alle altre* »;

4) si raccomanda poi che « *il maestro non deve mai dimenticare che l'educazione dell'alunno non comincia nella scuola e non si esaurisce in essa* »; « *perciò l'insegnamento non può dimenticare l'aderenza e la partecipazione alla vita dell'ambiente e nella varietà delle sue manifestazioni e nell'aspirazione morale e religiosa che la anima* ».

L'urgenza e la necessità dei nuovi programmi

Queste sono, almeno nelle loro linee generali, le indicazioni pedagogiche e didattiche dei nuovi programmi elementari, indicazioni che, pur esprimendo una continuità di pensiero con quelle dei programmi scolastici del 1923 e 1945 si è tuttavia ritenuto necessario consacrare in questa

ultima formulazione, evidentemente perchè col passare degli anni si precisano meglio le idee e si rimedia alle eventuali insufficienze.

Se infatti, i nuovi programmi non avessero dovuto dire nulla di nuovo e di essenziale, avrebbero potuto benissimo non essere formulati giacchè esistevano già disposizioni precise e chiare in materia scolastica.

Se dunque essi sono stati formulati, approvati e promulgati, evidentemente è perchè sono stati ritenuti necessari specie in questo tempo, per migliorare — forse correggere — l'andamento delle nostre scuole elementari e, innanzitutto, per precisare finalmente, con valore normativo, il fine specifico dell'azione educativa.

I nuovi programmi, quindi, malgrado alcune imprecisioni di stesura, non sono sorti per amore del nuovo, ma solo per amore della verità e per essere « realisti » e non più rassegnati seguaci di una teoria di perfezione che mai avrebbe trovata la sua attuazione pratica nella scuola.

D'altra parte cadrebbe ugualmente in errore chi credesse che essi siano stati emanati solo per amore di esattezza, di completezza e, cioè, solo per migliorare sulla carta, nella forma e nel contenuto quanto espresso nei programmi 1945.

La verità invece è un'altra, essa è da ricercarsi nella incessante insoddisfazione che gli educatori sentono ogni giorno nell'adempire il loro compito; essa è da ritrovarsi nella costante esperienza della scuola che si riduce troppo frequentemente ad essere solo scuola di nozioni e tutt'al più del corretto modo di vivere in società; è da ritrovarsi nell'animo dello studente che non ama la scuola e che soffre al solo pensiero di doverla frequentare; è da ritrovarsi nella carenza formativa e spesso anche informativa della scuola stessa; e da ritrovarsi, in breve, nella incapacità del-

l'attuale organizzazione scolastica a rendere il fanciullo quel che deve essere, cioè uomo integrale.

Non a caso, perciò, i compilatori dei nuovi programmi hanno creduto di precisare questi punti di alto valore pedagogico - didattico che sono stati desunti, come è dichiarato, « dalla migliore esperienza didattica e scolastica, dall'esigenza di far aderire maggiormente il piano didattico alla struttura psicologica del fanciullo »; « dalla più verificata coscienza didattica contemporanea ».

Questa precisazione a noi sembra fondamentale per un obiettivo esame di coscienza e per una conseguente linea direttiva da seguire per migliorare la scuola italiana nello spirito degli stessi programmi.

L'esame di coscienza, naturalmente, è in relazione a quelle indicazioni ritenute pedagogicamente e didatticamente valide e su cui avrebbe dovuto svolgersi l'azione educativa dei maestri.

Tale esame di coscienza non è per nulla inutile, anzi è indispensabile, per una realistica impostazione del nostro esperimento.

Da una serena indagine, infatti, è risultato — ed ecco l'attualità inderogabile dei nuovi programmi — che:

a) non sempre si è tenuto conto della struttura psicologica del fanciullo;

b) non si è valutato, cioè, sufficientemente le sue capacità intuitive, fantasiose, sentimentali;

c) non si è suscitato in lui l'interesse all'apprendere;

d) non si è compreso pienamente la priorità dell'intuizione sulla ricognizione analitica; della globalità sul discorso riflesso;

e) non è stato bene compresa la natura reale dell'ambiente e l'aderenza del fanciullo ad esso, e la sua importanza nello sviluppo del fanciullo stesso;

f) non è stato possibile, così, svolgere gradualmente le attitudini all'osservazione, alla riflessione, all'espressione;

g) di conseguenza anche le materie d'insegnamento non sono state gradualmente scoperte per progredire verso il sistema e la scienza;

h) non si è procurato infine all'alunno la gioia e il gusto dell'apprendere perchè ne conservasse l'abito per tutta la vita.

Certamente il nostro esame di coscienza non tien conto di quei pochissimi casi particolari in cui tali istanze sono state tenute presenti, esso si estende, in generale, alla scuola di tutti i tempi in quanto essa ha trascurato tali istanze.

Conseguenze di una inadeguata azione educativa

Quando ci riferiamo ai giovani delle scuole secondarie medie e superiori e, per quanto ci riguarda, ai giovani dell'Istituto Magistrale, noi non possiamo non considerarli che in quella luce con la quale sono stati visti da quella approfondita indagine pedagogica che ha portato, poi, alla formulazione dei nuovi programmi: giovani, cioè, che sono nati in una scuola non perfettamente rispondente alle loro esigenze psicologiche e, pertanto, in una scuola che non solo non è riuscita a dare ad essi la pienezza di vita richiesta, ma, sbagliando l'indagine psicologica e la metodologia conseguente, ha mortificato, non volendo, lo stesso sviluppo psichico e spirituale dell'alunno.

E' inutile, come dicevamo, portare ad esempio questo o quello studente che ha in sè realizzato quanto di più completo gli è stato possibile della sua personalità per negare quanto abbiamo affermato. Per essere sinceri dobbiamo guardare i nostri giovani con occhio sereno e non

parziale, senza nascondere, cioè, inutilmente lo stato di poca formazione della gioventù di oggi.

D'altra parte, se la gioventù studiosa delle scuole secondarie fosse quella desiderata non ci sarebbe stato bisogno di insistere troppo sulla necessità di ritoccare le vecchie linee direttive e di dare nuovi programmi con norme e indicazioni precise.

La realtà è quella che è; e se vogliamo veramente bene ai giovani dobbiamo innanzitutto avere il coraggio di sapere comprendere, ed accettare, anche se costa, lo stato di poca formazione che essi, in genere, hanno. E' un riconoscimento che in sostanza suona come rimprovero alla società stessa e in particolare alla scuola, a noi educatori.

Ma se questa è la realtà, il rimprovero è giusto e bisogna saperlo accettare proprio perchè vogliamo, per l'avvenire, non sentire più da parte della gioventù che avanza, la stessa condanna e la stessa dolorosa constatazione della incapacità della scuola ad educare.

Un primo problema che ci si presenta dunque è quello di partire dalla realtà psicologica del giovane.

Voler partire dalla realtà del giovane significa, ormai, partire dalla considerazione di un momento del processo evolutivo dell'uomo che mentre segna una nuova meta esprime anche un complesso unitario di valori che, dal suo primo concepimento a questa età, la persona umana è venuta mettendo in luce. Poichè come in ogni epoca della vita l'uomo si rivela con le proprie energie fondamentali, e queste segnano un processo continuo di sviluppo, « dobbiamo connettere il periodo della giovinezza alle età

precedenti da cui emerge e quelle successive che essa, in certo qual modo, prepara ». (1)

Ora nella gioventù di oggi, proprio per quel falso indirizzo educativo ricevuto, noi troviamo uomini « falsati » nella loro natura nel senso che essi non essendo stati totalmente compresi si sono sviluppati confusamente, in un complesso di fattori, spesso contrastanti, che mentre esigevano dal giovane determinate manifestazioni non tenevano conto delle sue reali possibilità o esigenze, e si verificavano così quegli interventi che, come dicono i programmi, « soffocavano e forzavano la spontanea fioritura e maturazione del processo formativo ».

Il discorso potrebbe portarci ad indagini molto profonde e utilissime, ma per il nostro assunto, siamo costretti, ancora una volta, a limitarci solo a considerazioni che possano sufficientemente illuminare la nostra azione.

2. UNITÀ D'INSEGNAMENTO

L'insegnamento quale mezzo per assicurare e nutrire l'interna unità dell'uomo

Il secondo aspetto della nostra indagine è dato dall'unità dell'insegnamento.

L'unità d'insegnamento è una naturale conseguenza dell'unità del fine poichè, infatti, non è possibile insegnare se non intendendo, con questo termine, quel processo per cui l'educatore servendosi della sua esperienza, della sua scienza, del suo amore, riesca a far conquistare al giovane

(1) Vidari: op. cit.

il proprio fine, facendolo procedere « lavorando mentalmente, per lo stesso cammino che avrebbe percorso se avesse dovuto acquistare quella scienza colle sole sue forze e cioè per via di invenzione ». (1)

Quando perciò parliamo di unità di insegnamento intendiamo parlare di una azione comune tendente ad un fine che più educatori del medesimo soggetto sono decisi ad attuare nella loro attività educativa.

Questa azione, però, non sarà veramente efficace ed accettata se non richiesta dalla stessa natura del giovane. L'uomo, infatti, è una unità e tutto il suo sviluppo fisico-psichico e spirituale tende all'unità.

« Tutto il lavoro dell'educazione e dell'insegnamento deve tendere ad unificare non a disperdere; esso deve costantemente sforzarsi di assicurare e nutrire l'interna unità dell'uomo ». (2)

Questo principio è ormai consacrato nei nuovi programmi i quali, appunto, danno importanza all'insegnamento solo per quanto esso può essere utile a rendere completo il fanciullo. Non si tratta più, quindi, di insegnare attivamente, nemmeno limitarsi ad insegnare partendo dalla realtà di interessi e bisogni del ragazzo, ma di voler interpretare tali esigenze solo perchè, attuate, esse possano favorire il fiorire della sua personalità.

Infine, è bene ricordare, come i programmi elementari suggeriscono che il fine specifico dell'insegnamento « non è tanto di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto di comunicare al fanciullo la gioia e il gusto di imparare e di fare da sè perchè ne conservi l'abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita ». (*Programmi 1955*).

(1) Nosengo: « La persona umana e l'educazione » - Roma 1948.

(2) Maritain: « L'educazione al bivio » - Brescia 1951.

Nell'unità di fine sarà possibile una unità di insegnamento

E' indubbio che tale è il compito della scuola, in genere, e, in particolare, dell'Istituto Magistrale.

Per questa esigenza unitaria, per questa visione della totalità dell'uomo e della realtà, per questa concezione dell'insegnamento quale via a questa conquista, noi affermiamo ancora che non riconosciamo possibile una educazione prammatica che, poggiando solo su interessi che successivamente affiorano nel fanciullo, esige una perpetua ricostruzione sperimentale dei fini dell'educatore stesso oltre che dell'alunno, ed insegna formule pedagogiche più che un'arte dell'educazione.

Infatti « un'educazione che non ha nessuno scopo per conto proprio e tende ad accrescere se stessa, nessun altro fine che un ulteriore aumento, non è arte più di quanto non lo sia un'arte architettonica che non avesse alcuna idea di ciò che bisogna costruire » (*Brubacher*). Lo scopo ultimo dell'educazione — il compimento dell'uomo in quanto persona umana — è infinitamente più alto e più vasto che lo scopo di qualsiasi arte ». (1)

Per questa ragione noi ci siamo messi al lavoro nel convincimento di avere individuato questo scopo ultimo e di sperare di attuarlo attraverso la nostra quotidiana fatica.

L'unità di insegnamento potrebbe trovarsi forse esteriormente più facilitato nello svolgimento paritetico, cronologico storico dei diversi programmi di insegnamento facendo sentire come il problema di fondo sia squisitamente

(1) J. Maritain: Op. cit.

umano, posto da sempre, da sempre vissuto, risolto, rispettato o profanato.

Ma un processo storico che proceda di pari passo in un sincretismo tecnico nel tempo è quasi impossibile ove si considerino gli attuali ordinamenti scolastici e programmatici; d'altra parte non è questo un ostacolo alla realizzazione dell'unità, anzi, forse, è meglio non volere necessariamente mantenere tale correlazione cronologica « poichè ogni oggetto possiede, nell'insegnamento sistematico, una sua interna logica e un suo ordine interno, mentre la composizione pedantesca di diverse notizie per uno stesso periodo provocherebbe solo artificiosità non soddisfacendo nè a principio dell'integrità, nè alla regolarità interna delle materie. Essa, inoltre, imporrebbe anche la stretta osservanza dell'orario stabilito « a priori » senza prendere in considerazione il concreto modo d'insegnamento che si è creato in classe ». (1)

Noi riteniamo, infatti, che proprio nell'incontro che i giovani simultaneamente hanno con le diverse età storiche in cui si trattano i problemi della cultura che appaiono tra loro più disparati, meglio potrà risultare vivo il problema di fondo: l'educazione degli educatori; quale vero ed unico problema sempre tornante nella vita umana. Il nostro sforzo, perciò, farà perno su questo problema, non già ponendolo o risolvendolo di volta in volta — quasi come un codicillo aggiunto, richiesto o no, ad ogni ragionamento o discussione — ma, essendo un problema che già vive nel cuore dei giovani, sarà da noi interpretato e vissuto, avvicinando la nostra anima, la nostra esperienza, la nostra personalità alla loro, perchè essi sentano dalla nostra quotidiana presenza, dalla nostra fatica, la bellezza di vivere nella verità, l'ansia della totalità.

(1) Hessen: «Struttura e contenuto della Scuola Moderna» Roma 1950.

La verità vissuta anima di ogni azione unitaria

La verità, - e, perciò, la bellezza, la bontà e la pienezza, - che ogni scienza vera pone davanti all'uomo, discopre nella anima di lui un mondo superiore, aperto all'infinito, trascendente la meschinità del povero vivere edonistico di ogni giorno, e suscita nel cuore giovanile aperto naturalmente a Dio, l'anelito a vivere degnamente da uomo quella verità che c'illumina, e che, perchè tale, si impone dal di dentro. Quindi nessuna preoccupazione da parte nostra di fare prediche per professione, i moralisti per definizione, i giudici per chiamata: è nella verità che vibra nel nostro cuore, come vibra nella vera scienza, che noi ci incontriamo unitariamente nella nostra azione e incontriamo i nostri giovani.

Dice bene il Merton, parlando della santità dei santi: «Credete voi - scriveva - che un santo debba giustificare il suo interesse per le cose create facendo uso di un linguaggio involuto, di diretti e inutili accenni a Dio ogni volta che parli o pensi del mondo e di ciò che vi è in esso? Un santo sa parlare del mondo senza richiamarsi esplicitamente a Dio in modo tale che la sua affermazione dà a Dio una gloria maggiore e suscita un più grande amore verso Dio, che non le osservazioni di chi, meno santo, deve sforzarsi di creare una connessione arbitraria fra le creature e Dio mediante trite analogie e metafore, tanto sciocche da far pensare che nella religione ci sia qualcosa da rimettere a sesto ». (1)

Tutto qui il segreto: non nel dire, ma nel vivere.

Ecco perchè abbiamo detto che l'opera educativa ve-

(1) Merton: «Semi di contemplazione» Milano 1955.

ramente efficace non può non cominciare se non *da noi*, da noi *singoli* professori, poichè nella nostra pienezza e totalità di persona, sarà tracciata la via che il giovane troverà in se stesso per poterla percorrere fino in fondo. Ciò, beninteso, non vuole disconoscere la necessità di essere anche speculativamente informati sulla stessa finalità umana, e, quindi, il valore di alcune discipline preposte, appunto, a tale compito. Diremo, anzi, che la consapevolezza del fine deve essere base ~~di~~ coronamento di tale conquista.

La globalizzazione e la natura umana

Volendo ora approfondire il processo formativo in relazione alla capacità di apprendimento che — come bene è messo in luce dal metodo naturale italiano — non si risolve solo nella capacità di apprendere in modo attivistico la verità, ma nel viverla integralmente man mano che essa ci si precisa nella intelligenza, dobbiamo fare una considerazione sul piano metafisico per cogliere nella sua essenza il processo gnoseologico nell'uomo, non solo nella sua prima età, ma sempre.

Che la globalizzazione sia una caratteristica propria dell'infanzia, ciò non significa che essa sia limitata alla prima età, poichè il processo di apprendimento è innanzitutto un processo intuitivo, perciò globale, e poi discorsivo.

Come l'occhio ha per suo oggetto proprio la luce e le sue capacità si attuano davanti ad essa, così l'intelletto ha come suo oggetto proprio l'essere nella sua intuizione generalissima, in cui si coglie l'essenza della realtà da conoscere.

Se, quindi, diciamo che nel fanciullo il processo globale è più vivo che nell'adulto, noi vogliamo dire solo che il

fanciullo, non ancora abituato alla riflessione, non ancora ricco di esperienze, si fissa più facilmente sulla totalità che sul particolare.

L'adulto invece, già aduso alla riflessione, passa più facilmente all'analisi per risalire coscientemente all'unità della sintesi. Ma il suo processo è sempre interiore, è sempre una esemplificazione di un pensiero colto intuitivamente.

Se questo è il procedimento umano della conoscenza, è indubbio che esso è sempre valido, come giustamente fanno rilevare gli stessi programmi in parola.

Certo, per la fanciullezza il globalismo è una esigenza più viva che nel giovane; ma resta pur sempre il processo più valido per ogni scienza.

Ora, continuando l'esame della gioventù studiosa, siamo subito costretti, purtroppo, a fare una constatazione che viene a rilevarci come l'apprendimento della scienza, e, in genere, di tutta quella gamma di verità che si esprime nelle varie forme di formazione, morale, intellettuale, civile, fisica, ecc., non sia stato globale prima e analitico poi, ma sia iniziato falsamente su una informazione che era uno sminuzzamento della scienza in tante parti quanti erano gli aspetti della verità. Così l'apprendimento, da parte dell'alunno, si rivelava artificioso ed egli restava come avvolto da una indefinibile nebulosità, che rendeva tutto il processo di sviluppo intellettuale, come non reale, non vero, non utile, non valido. In generale accadeva come per insegnare a leggere e a scrivere, quando si usava l'innaturale metodo delle aste, delle vocali, per passare poi alle lettere, alle sillabe e alle parole, costretti sempre a negare quello che si era affermato per riaffermare una nuova scoperta e, poi, negarla fino a raggiungere la capacità di leggere e di scrivere che spesso, per molto tempo, restava

solo capacità fonetica e grafica senza alcun significato; o come ugualmente accadeva nell'apprendimento di altre scienze quando si passava dal particolare al generale trovandosi così nella necessità di continuamente affermare e negare quanto già si era affermato.

La globalizzazione e i nuovi programmi

Ora i nuovi programmi ci ricordano, anche che, non si tratta tanto di vedere come insegnare quanto di vedere come apprendere. L'insegnamento deve essere adeguato alle capacità naturali di apprendimento dell'uomo.

Lo stesso apprendimento poi, e ciò è molto importante, non è da valutarsi solo in relazione a questa o quella materia scolastica, ma in relazione a tutte le esigenze vivissime della natura umana, la quale si esprime innanzitutto tutto nell'unità di persona.

Di conseguenza quel globalismo che spesso ci si presenta quale metodo nuovo d'insegnamento resta nella sfera dell'artificioso quando ci si presenta separato dal processo di sviluppo della stessa persona in *tutti* i suoi aspetti, separato cioè dalle « totalità » della persona.

Non può esservi un metodo globale d'insegnamento che possa dirsi valido se esso si restringe nel solo campo dell'istruzione, che è un solo aspetto delle capacità della persona. Nasce, così, l'esigenza di una didattica più aperta e più totale, una didattica che rispetti veramente la natura umana.

Il non avere, quindi, riconosciuto la necessità del globalismo o averlo malamente applicato solo per il leggere e lo scrivere o l'averlo snaturato non estendendolo a tutto il processo naturale di sviluppo della persona umana, ha

avuto indubbiamente una ripercussione profonda nella formazione dei giovani.

Ora, se tutto dovesse ridursi ad una durata più o meno lunga del processo di apprendimento, noi potremmo anche non usare il metodo globale; ma quando consideriamo il fatto che il metodo non si limita ad un meccanismo mnemonico o tecnico, ma si ripercuote su tutto lo sviluppo dell'uomo, allora non è più indifferente usare questo o quel metodo.

Così quando consideriamo l'insegnamento, che deve essere un mezzo per migliorare l'uomo, ridursi ad una passiva azione di erudizione senza alcuna preoccupazione di far sentire al giovane l'esigenza della verità, quale espressione ultima della sua stessa « totalità » di persona, allora non possiamo non allarmarci e reagire.

Quando le stesse materie d'insegnamento vengono presentate al ragazzo senza un nesso tra di loro, senza una aderenza alla realtà, senza una giustificazione valida circa i veri interessi dell'uomo, fuori di quella unità di fine che è propria della natura umana, il danno è grave e le conseguenze sono molto dolorose, poichè questa mancanza di rispetto della natura umana umilia l'individualità del giovane e la fa sviluppare falsamente.

La scuola mezzo di unificazione dei vari campi di conoscenza

Eccoci perciò di fronte alla gioventù di oggi, « che non riesce a superare la molteplicità interna delle forze che lo trascinano, e specialmente delle diverse correnti di conoscenza e di fede delle diverse energie vitali che agi-

scono nel suo spirito, restando piuttosto uno schiavo che un uomo libero ».(¹)

La Verità vi farà liberi, dice il Vangelo; verità che quando è colta tutta, nella sua unitaria visione, riesce a conquistarci pienamente e consapevolmente.

« Ora la frammentarietà degli insegnanti e la nozionistica esposizione di essi, nonchè la tremenda molleplicità dei campi di conoscenza, dovuti ai progressi stessi della scienza moderna, rendono più che mai difficile questo lavoro di unificazione.

« La scuola, che dovrebbe aiutarci in questo sforzo, invece, lo contraria e lo rende disperato.

« Non si tratta di fare del fanciullo o del giovane un saggio ma dare a lui il gusto e la gioia della saggezza, far sentire la bellezza della vita che si adegua alla verità posseduta ».(²)

Quante volte abbiamo occasione di rilevare come i giovani si trovino spesso davanti a problemi e verità più grandi di loro, della loro preparazione psicologica e gnosologica? Quante volte la scuola tiene la verità al di sopra della effettiva capacità di apprendimento dei giovani?

Eppure da secoli è stato detto che la verità è tale solo per chi la conquista veramente; e S. Tommaso ci esorta a « non lasciare mai dietro di noi una sola difficoltà insoluta » di « comprendere realmente quello che si legge o quello che si sente »; e, infine, di « non scavare nel cammino dello studente » un fossato che poi si omette di colmare ».

La scuola, purtroppo, spessissimo scava questi fossati, proprio perchè non rispettando la natura del giovane pro-

(¹) Maritain: Op. cit. p. 70.

(²) Ibidem.

pina a lui la scienza senza preoccuparsi di vedere fino a che punto egli l'accetti e possa accettarla e fino a che punto essa sia valida e rendere più maturo il giovane stesso. Non avendo rispettato il fanciullo nella sua prima età, il giovane ci si presenta indubbiamente deviato da quello che sarebbe dovuto essere il suo naturale sviluppo. Per cui di fronte a questo « fossato » non colmato cosa potrà fare un educatore? Evidentemente egli non può continuare a falsare quella natura, come, d'altra parte, non può ricominciare illogicamente da capo: egli perciò accetterà il giovane così com'è, con questa sua realtà psicologica e spirituale e cercherà, per quel che è possibile, di continuare, anzi iniziare la sua azione educativa, tenendo presente prima di tutto i due scopi seguenti:

- a) cessare di propinare astrattamente la scienza;
- b) colmare quel fossato scavato imprudentemente negli anni passati, attraverso un'azione di luce che dovrà appunto poggiare sulla natura dei giovani. Il giovane ha sete di Verità, e questa sua sete del vero è resa più ardente dall'aridità delle scienze apprese senza scopo, e perciò diviene il lievito fecondo per una fermentazione spirituale di tutta quanta la sua personalità.

Ecco perchè tenendo conto di questa realtà dei giovani nostri, abbiamo sentito il bisogno di iniziare la nostra nuova azione didattica nella fiducia di costruire un ordine nuovo, un ordine vero che esprima la pienezza di vita del giovane il quale non ha ancora imparato a capire, e perciò ad amare, il valore stesso della sua giovinezza.

L'insegnamento a servizio della persona umana

Abbiamo voluto rompere con il tradizionale modo di insegnare, che si limitava a dare al giovane la verità bella e fatta, considerando cioè la scuola solo quale mezzo di comunicare il sapere, e non abbiamo voluto nemmeno limitarci allo stesso attivismo dell'insegnante che aiuta il giovane a scoprire la verità, ritenendo che l'insegnamento debba essere al servizio di tutta la persona umana.

In altri termini vogliamo insegnare in funzione dell'interesse più vero del giovane, interesse che si risolve, come più volte abbiamo dichiarato, innanzitutto nella conquista della propria Felicità e, mediamente, nella conquista della propria personalità come totale attuazione di sé.

Poichè questa pienezza coincide anche nel vocazionale indirizzo alla missione educativa, la nostra preoccupazione, come già abbiamo detto, sarà quella di immettere il giovane nel mondo della cultura, — cultura intesa nella sua accezione più pura come cioè « coltivazione », cura di tutte le facoltà dell'uomo — perchè con l'integrità della persona abbia conseguentemente anche una preparazione professionale.

Per questi due scopi così intimamente legati dobbiamo tener presente la capacità propria del giovane nella sua età e la deformazione della sua « forma mentis » a causa di una educazione non idonea ricevuta.

La psicologia ci insegna che il giovane « è più cauto nell'agire, più lontano dallo spirito dell'avventura e perciò vivamente interessato a entrare in tutte le più varie relazioni con gli uomini come elemento attivo e operoso, come

portatore di idee, come produttore di ricchezza, come agitatore di sentimenti ».⁽¹⁾

« Con i sensi aperti e pronti è portato a comporre in armonica unità i molteplici elementi dell'esperienza esterna ed interna, e che, in ultima analisi, il suo sforzo conoscitivo tende sempre più a quell'assennatezza che sarà proprio dell'età più adulta ». Di conseguenza il nostro insegnamento non può non tener conto di questa nuova capacità di apprendere dei giovani e dei motivi nobilissimi che li spingono alla scienza.

Ecco perchè noi rifiutiamo quel certo attivismo contemporaneo più propriamente scientifico, che si preoccupa solo del valore di esercizio delle capacità conoscitive sostituendo al valore di conoscenza o « in altri termini, di sostituire la ginnastica mentale alla verità; l'ambizione di essere in buona forma, alla saggezza ». ⁽²⁾

Noi invece vogliamo preoccuparci della verità e perciò, anche del modo di insegnare, piuttosto che della quantità delle cose da insegnare: « la qualità costituisce l'anima stessa dell'insegnamento, ne preserva l'unità e lo rende vivo e lieto ». ⁽³⁾

La nostra scuola, perciò, anche da un punto di vista strettamente didattico, è detta della totalità, proprio perchè intendiamo che il giovane trovi nell'insegnamento di qualsiasi materia un momento interessantissimo per costruire se stesso, scoprirlo, per amarlo e arricchirlo, e trovi una connessione non solo ideale o intenzionale, ma viva fra una materia e l'altra.

⁽¹⁾ Vidari: Op. cit.

⁽²⁾ Maritain: Op. cit.

⁽³⁾ Ibidem.

Cultura generale e istruzione professionale

Quando consideriamo i nostri allievi non possiamo non ricordare l'avvertimento dello Hessen circa l'insegnamento: « La lezione - dice - dovrebbe essere adeguata allo scolaro reale e concreto e non a un ipotetico fanciullo medio, vale a dire a un alunno che non esiste ».

Tale avvertimento è maggiormente importante per noi che ci troviamo a contatto di allievi già giovani e già avviati alla missione educativa.

E' necessario, perciò essere molto vicini ad essi per comprendere la loro complessa personalità, i loro veri interessi, la loro particolare adesione alla vita e alla cultura.

Noi, infatti, vogliamo partire dalle esigenze, dagli interessi, dalla vita presente di ciascun allievo con tutti i suoi problemi, ansie ed attese: sarà questa vita concreta ciò che dovrà offrirci la materia viva per impostare e risolvere tutti quei problemi alla luce dell'esperienza dei secoli.

Da un esame approfondito della vita dei giovani ci sarà possibile trovare come in ognuno vi sia sempre un *interesse fondamentale* che si impone su tutti gli altri, e come, da un punto di vista strettamente scolastico, vi sia sempre un *determinato settore della scienza* che maggiormente lo interessa e lo appassiona.

La scuola, infatti, di fronte al ragazzo, specie nel periodo dell'adolescenza, dovrebbe scoprire questi interessi per indirizzare su di essi il futuro professionale dei giovani.

Purtroppo non sempre questa « individuazione di interessi » è stata valutata appieno; anzi qualche volta, o forse spesso, la scuola, non riuscendo a valutare pienamente l'importanza che gli interessi possono avere nello sviluppo della personalità, si è trasformata in « Scuola professionale »

scuola, cioè, che isola dal reale e umano mondo della cultura il giovane per immergerlo in quello della specializzazione e del tecnicismo. La scuola, così, avrà creato uno specializzato in più ma anche un uomo in meno: la sua funzione, perciò, potrebbe dirsi fallita.

Per questa ragione oggi il « professionalismo » nella scuola dovrà risultare dal « superamento dell'antinomia tra cultura generale e istruzione professionale (Kerschensteiner) sostituendo, cioè, alla cultura generale enciclopedica o alla differenziazione professionale fuori della cultura, una *cultura generale specifica*. La « Cultura generale specifica » non è altro che un avviare alla professione il giovane senza che in lui avvenga la rottura con la vita, una cultura cioè che ponga quale suo « centro di gravità » questo o quel settore di inesplorata cultura scelto dall'allievo e adeguato alle sue più profonde tendenze personali (Hessen).

Indubbiamente questa è una visione « totale » di una *professione* che vuole ancora chiamarsi umana, ed è questa una visione che noi ci auguriamo possa essere sempre presente negli educatori.

3. LA SPECIALIZZAZIONE, LA SCUOLA E LA VITA

Effetti di una non esatta specializzazione professionale

E' una dolorosa constatazione quella di uomini specializzati in un determinato settore della scienza e dell'arte, insigni forse per il contributo, che con tale loro attività hanno offerto e offrono alla società, i quali, però, sono tagliati fuori completamente dal complesso generale della vita,

spesso fuori dagli stessi problemi essenziali all'esistenza in quanto tale; uomini, cioè che, pur ammirevoli per la loro competenza specifica non hanno però saputo conquistare la totalità della loro personalità, non sono riusciti ad essere se stessi.

Il pericolo di tale deviazione, artificiosamente, e inavvertitamente creata in tanti giovani, è oggi vivo nella scuola italiana e vivissimo, in modo particolare, nella scuola a carattere professionale - tecnico.

La stessa impostazione didattica dei programmi porta il giovane a capire falsamente come interessi a lui solo studiare a fondo questa o quella disciplina nel convincimento che tutto il resto, non propriamente legato alle necessità tecniche della futura professione, è cosa da trascurare o, comunque, da sopportare pazientemente per poi liberarsene del tutto appena la scuola li avrà abilitati.

E' dicevo, una constatazione dolorosa, ma gli educatori non possono ignorarla se vogliono essere sinceri e se vogliono dire la propria parola per sanare quanto più è possibile questa triste situazione.

Il pericolo della « specializzazione gelida » fuori, cioè, della realtà della vita, è da tempo o forse da sempre, vivo anche negli Istituti Magistrali, per una falsa opinione, purtroppo tanto diffusa, che considera l'attività del maestro come un'attività strettamente strumentale da essere assolta anche da chi sappia appena le nozioni essenziali per una media cultura adatta e rispondente alle capacità intellettuali dei fanciulli

Se, quindi, il « professionismo specializzato » è un aspetto negativo della vita dell'uomo e, quindi, dell'attività della scuola, esso è addirittura pericoloso per i giovani studenti chiamati ad essere i futuri maestri perchè più di-

rettamente trasmetteranno alle nuove generazioni questa visione parziale e viziosa della vita.

L'unità della cultura, quindi, che abbia il suo centro di gravità in quella particolare tendenza personale del giovane, deve essere il mezzo più naturale per preparare un futuro professionista in modo che sia anche e innanzitutto, uomo, ma è ancora insufficiente per chi è chiamato ad essere un educatore.

Interessi professionali e vocazionali

Noi, perciò, non possiamo limitarci a considerare gli interessi, le tendenze, le espressioni umane solo in funzione della professione, poichè è chiaro che nell'uomo ci sono altri interessi ugualmente vivi e profondi che superano la sfera di una specifica attività professionale per esprimersi come conquista di una attività, più squisitamente integrale e umana, che si serve della stessa cultura solo come mezzo per operare in profondità sulla vita propria e altrui.

Intendiamo, cioè, parlare di quelle esigenze, di quegli interessi, che chiameremo « vocazionali » e che pertanto, si distinguono da quelli « professionali » proprio dal fatto che questi si limitano all'indagine di un determinato aspetto della vita e della scienza, quelli, invece, abbracciano la totalità della cultura per interessarsi innanzitutto della crescita integrale dell'uomo nell'attuazione di tutte le sue potenze. « Essere se stessi », abbiamo detto, è il fine che la scuola ha posto di fronte ai giovani, fine che, poi, è posto in tutta evidenza dalla stessa natura umana.

Essere maestro è essere padre, e la paternità non è mai stata, ne può essere, una « professione ».

Il maestro e il padre lavorano entrambi, anche se in

condizioni diverse, sullo stesso campo e sullo stesso soggetto, hanno lo stesso fine e tendono a favorire lo sviluppo dello stesso uomo: essi, insieme, collaborano per portare il giovane nella libera e consapevole decisione di voler essere se stesso.

Parlare, perciò, di « professionismo » quando si parla di maestri significa sottovalutare l'alta funzione educativa e deformare quella che è una *vocazione* in un freddo mestiere di propinatore del sapere.

Per questo motivo l'Istituto Magistrale si differenzia da ogni altro tipo di scuola perchè è l'unico Istituto che, a somiglianza dei Seminari ecclesiastici, per i chiamati all'apostolato religioso, risponde alle esigenze di una « chiamata » per un lavoro di formazione totale dell'uomo.

Ed è per lo stesso motivo che abbiamo insistito in capitoli precedenti sulla inderogabile necessità di iniziare negli Istituti Magistrali una azione profonda di rinnovamento che tenga innanzitutto presente lo scopo per cui sono stati istituiti.

Itinerario per una conquista totale della personalità

Nella nostra azione perciò noi vogliamo tener presenti i giovani che sono oggi con noi e che hanno la vocazione ad essere maestri.

Questa vocazione perciò diventa il « vero centro di gravità » per una educazione che voglia dirsi totale, così che realizzi la pienezza della personalità. Questo « centro di gravità », quindi è indubbiamente molto più importante di un qualsiasi altro « centro di interesse specifico profes-

sionale » e pertanto, deve essere al centro di ogni momento nella nostra attività educativa e quindi anche degli stessi insegnamenti scientifici che, lo ripetiamo, devono essere « vissuti » per quella ricchezza di verità che non può mai essere avulsa dalla vita concreta di chi sa di vivere e vuole consapevolmente vivere.

Indubbiamente ogni tendenza personale circa un determinato settore di cultura si inserisce magnificamente sia in quella tendenza fondamentale di conquista di se stesso, sia in quest'altra propria di chi è chiamato alla missione educativa.

Noi, quindi, riteniamo che questo sia l'itinerario per la conquista totale della personalità del giovane, poichè in queste tre tendenze noi ritroviamo l'articolazione dello sviluppo umano visto nella sua completezza unitaria.

E' per questo motivo che noi accettiamo la « cultura generale specifica » di cui parlano il Kerschensteiner e lo Hessen, quindi, cultura generale specifica per un « professionalismo integrale » che è indubbiamente accettabile ove si consideri la diversa attività della maggior parte degli uomini nella vita.

Ma tale accettazione è solo vista in funzione di mezzo più naturale, e perciò idoneo, per meglio raggiungere quella unità di sviluppo che porti il giovane ad essere un educatore sia riguardo la sua funzione umana, sia la sua vocazione specifica.

L'educatore sa che l'inclinazione particolare del giovane per un determinato aspetto della cultura, porta lui a trovare, in questa o in quella disciplina che lo interessa, motivo di soddisfazioni, conquiste, speranze e spesso campo di maggiore approfondimento della sua stessa esistenza.

Il più delle volte però sa anche che il giovane si de-

dica ad essa con esclusività, trascurando tutti gli altri aspetti della stessa cultura e anzi, tanto più cresce l'amore per quella determinata disciplina, tanto più si allontana dalle altre, con gravi conseguenze per una formazione completa.

Per questi motivi noi ci siamo preoccupati di individuare qual'è l'inclinazione propria di ciascun giovane per poter far convergere tutti gli insegnamenti su quella determinata esigenza naturale, in modo che il giovane trovi in ogni disciplina un aspetto nuovo, prima sconosciuto, di verità che gli diventa interessante e indispensabile per poter meglio rispondere alla sua inclinazione e soddisfarla.

*Ogni insegnamento come motivo vivo
e concreto di una stessa verità*

Oggi purtroppo i diversi insegnamenti si presentano come discipline a sè stanti e non come aspetti diversi di una stessa verità; essi non sono stati scoperti man mano nel processo conoscitivo in relazione alle esperienze personali, così come avvertono oggi i nuovi programmi: *Il fanciullo scopre a poco a poco il significato delle proprie esperienze, e perciò conviene che con lenta gradualità scopra l'esistenza delle materie nelle quali il sapere progredisce verso il sistema e la scienza*, ma sono stati posti nella loro specifica differenziazione fin dal primo giorno di scuola, per cui la mentalità dello studente è stata adulterata. Egli si trova a studiare tante verità quante sono le materie scolastiche, per cui, con somma indifferenza, accetta le une e rifiuta le altre, con lo specioso pretesto che le une possono essere utili e le altre assolutamente inutili.

Per ricomporre l'unità è stato assunto, da parte di ogni

singolo educatore, l'impegno scrupoloso e tenace di voler presentare la disciplina che insegna non come una sequela di notizie e di date, di regole e di concetti, ma come un aspetto vivo della verità, di quella stessa verità per cui il giovane vive, con la quale giustifica le sue azioni e che forse egli ritrova più luminosa in quel settore particolare verso cui si sente inclinato.

Sarà alla luce di questa particolare disciplina che tutte le altre materie di insegnamento acquisteranno un sapore, il sapore della vita, nella concretezza della gioia.

E' da notare, però, che tutti gli insegnamenti devono rispondere sempre ad un bisogno vivo dell'allievo e alle sue reali e « presenti » capacità di apprendimento, se si vuole che essi siano amati e approfonditi da lui.

La scienza per essere amata deve farsi presente e viva in quel particolare momento, per quei determinati giovani.

Essere aderenti alla psicologia del giovane

In sintesi, si tratta di far sentire come la verità, in tutti i suoi momenti di interpretazione, attraverso la vita di quelli che ci hanno preceduto, nel trionfo della civiltà dei tempi, nel contrasto e nella negazione stessa, abbia un valore grandissimo per la nostra esistenza di oggi, per la costruzione spirituale di noi stessi.

Vogliamo, cioè, partire dal presente per rifarci concretamente al futuro e dal futuro per rimeditare verso il presente in una sintesi chiarificatrice sull'unità di sviluppo per una conquista umana in ordine alla verità.

Le materie di insegnamento, così disparate e presentate vuote di vita negli anni precedenti, devono ritrovarsi

nell'unità della verità e della vita come aspetti essenziali di una conoscenza piena e consapevole.

Si tratta di essere aderenti alla psicologia del giovane e dell'uomo in genere. Il globalismo scientifico delle « écoles nouvelles » d'oltre confine deve essere completato dal metodo naturale italiano, tanto difeso dal Gabrielli, metodo che supera il globalismo tecnico come quello del leggere e dello scrivere inserendosi in quello più generale di ogni esperienza umana.

Il nostro metodo della totalità rientra nel metodo naturale e vuole essere una ulteriore precisazione dello stesso nel senso che vuole indicare come nel giovane i tre momenti del processo conoscitivo - l'intuizione globale, l'analisi e la sintesi - mentre si svolgono con più celerità che nel ragazzo, spesso purtroppo non si succedono logicamente e si hanno uno sviluppo intellettuale innaturale, una erudizione vuota, un intellettualismo astratto o specializzazioni scientifiche a sé stanti. Si ha, cioè, uno sviluppo intellettuale senza la cultura, quindi senza la civiltà o la pienezza di verità quale fine determinato e accettato come ultimo e perciò di diritto.

Il metodo della totalità, in pratica non è altro che l'attenta vigilanza dell'educatore a far sì che si rispetti il processo conoscitivo secondo natura, ma anche il suo concreto svilupparsi immediato in rapporto a ciascuna età e a ciascun allievo in quel determinato momento presente, in modo che tutto sia *accentrato nell'unità*, la quale trova la sua più immediata concretizzazione nella *esigenza vitale ad essere stesso*, e la sua più elevata espressione nell'*anelito della Felicità* che è pienezza d'amore nella Visione Beatifica di Dio.

Si tratta di tener presente le ultime conquiste della civiltà in ogni campo e la loro importanza per l'uomo, non

solo sotto l'aspetto pratico-utilitaristico ma sotto quello spirituale formativo.

Studiare quindi l'importanza di tali conquiste per comprenderne il valore e l'intima struttura; tornare così, attraverso una analisi, dal presente al passato, facendo in modo che gli alunni partecipino a tale indagine non per puro diletantismo o per spirito polemico ma perchè spinti dal desiderio di comprendere profondamente quel determinato aspetto della verità in relazione alle loro esigenze e alla importanza della civiltà stessa.

Su questo procedimento vivo si metteranno naturalmente in luce tutti quegli aspetti fondamentali di questa o quella disciplina che, come felicemente definiva il Lombardo-Radice, costituiscono la grammatica di ogni insegnamento.

Come per la lingua italiana, la grammatica in se stessa, nasce come studio consequenziale della stessa lingua, pur essendo la struttura indispensabile di ogni suo sviluppo, così per ogni altro insegnamento, le regole, i sistemi, i teoremi ecc., costituiscono delle conquiste dell'uomo, ricavate dalla vita, dalla esperienza e dalla scienza, anche se dopo sono i presupposti indispensabili per altre esperienze, per sperimentazioni, per esattezza di calcolo, per precisazioni di verità ecc...

Ogni insegnamento, perciò, sarà messo a disposizione dell'alunno perchè questi possa, con la collaborazione del professore, avere una visione totale della realtà che meglio giustifichi la sua vita e gli dia maggiore sicurezza e più completa libertà.

4. VALORE DELL'AMBIENTE

Non v'è miglior metodo di un buon maestro

Noi riteniamo che non sia possibile indicare un metodo specifico, come infallibile, per ogni insegnamento e per ogni età, poichè ogni metodo, che si fermi ad analizzare nelle sue singole parti e nei suoi momenti di attuazione, questo o quell'insegnamento, cade necessariamente nell'artificioso e nell'assurda ambizione di adattare il fanciullo ad esso e non viceversa. Noi, invece, abbiamo voluto solo gettare un pò di luce nel campo così vasto, profondo e ancora non sufficientemente esplorato nella natura umana, per trovare in essa quell'itinerario sicuro che, prescindendo da questo o quel metodo particolare di insegnamento, sia possibilmente valido oggi e sempre, e sia basilare per ogni iniziativa educativa. E' solo un pò di luce, è vero, ma ci auguriamo che essa dia agli educatori maggiore possibilità per continuare a studiare e approfondire meglio l'animo dell'uomo sempre teso nella sua ansia di felicità. Siamo perciò convinti, che veramente « non c'è miglior metodo di un buon maestro » come bene dice Tolstoy. Cosicchè la stessa preoccupazione di voler tutto convogliare nei tre interessi vivi in ogni uomo: quello del fine ultimo, quello vocazionale e quello professionale sarà sempre un'impresa difficile e di poco frutto se l'insegnante di questa o quella disciplina non senta prima lui interesse per l'oggetto del suo insegnamento. Abbiamo detto che la verità non deve ridursi alla sfera puramente intellettuale ma deve investire tutta la nostra esistenza e trasformarsi in vita: solo la vita produce altra vita! Ed il compito nostro sta, appunto, nel dare la vita. Nessun insegnante perciò anche se bravissimo nel proprio settore scientifico, potrà riuscire

a tanto, se non riuscirà a vivere il suo mondo scientifico per arricchirlo di tutta quanta la sua pienezza di persona. « Se il maestro non vive la sua materia, se la ritiene solo come una certa somma di notizie, anche per gli scolari rimarrà morta; se non vi pensa su, ma « le gira intorno » anche se si preoccupa del modo di offrirla agli scolari, non potrà mai risvegliare nè il loro interesse, nè il loro pensiero ». (Hessen)

E' da questo interesse sempre vivo e sempre nuovo dell'insegnante che scaturirà fresca e desiderata quella comunione di spiriti per cui è possibile il miracolo dell'educazione. Solo se il maestro riuscirà a vivere in tutta la sua pienezza la materia che insegna potrà essere più fedele a se stesso e, quindi, più completo e poi capace di poter comprendere la complessità degli altri e i bisogni degli altri. Noi tutti infatti, portiamo con noi, è vero, la nostra persona umana caratterizzata da quelle determinate potenze o facoltà sue proprie e comuni ad ogni uomo, ma è pur vero che ciascuno di noi attuerà queste esigenze in un modo affatto diverso dagli altri, perchè ognuno ha anche tendenze, sensibilità, capacità del tutto individuali. L'educatore, quindi, che deve compiere la sua azione educativa, sia pure attraverso un determinato mezzo a sua disposizione, quale quello di un insegnamento specifico, non può, non tener conto della particolare e individuale personalità dell'allievo a lui affidato per meglio servirlo e aiutarlo.

Aderenza e partecipazione all'ambiente

Ciascuno di noi è ricco di valori particolari, propri della sua individualità ed attuati secondo quel modo del tutto personale con cui ha assimilato ed assimila l'ambiente

in cui è vissuto e vive. E' questo infatti un altro aspetto molto importante messo in luce nei nuovi programmi ministeriali nelle scuole elementari: «l'insegnante non può dimenticare l'aderenza e la partecipazione alla vita dell'ambiente nella varietà delle sue manifestazioni nell'ispirazione morale e religiosa che la anima».

Il problema dell'ambiente è un problema che deve interessare l'educatore in modo particolare poichè egli si trova e si troverà sempre di fronte ad allievi i quali sono così come sono, proprio in forza ad una determinata adesione di ciascuno di essi al proprio ambiente. Non si tratta però, di limitarsi a studiare l'ambiente sotto l'aspetto geografico o economico - politico, nè sociale o scientifico che, è ovvio, esistendo oggettivamente influenza necessariamente l'uomo; si tratta, invece, di vedere come ciascun uomo è riuscito a vivere quel determinato ambiente. Ognuno di noi sente in sè il mondo, la vita, gli ideali, i sentimenti in un modo tutto particolare, appunto perchè ciascuno è legato interiormente in modo tutto individuale a questo o a quell'ambiente; anzi, vive, in sè questo o quell'ambiente tanto che è stato detto che «l'ambiente vive col singolo». Dallo studio perciò dell'ambiente noi potremo comprendere tante esigenze, stati d'animo, ansie, esitazioni capacità dei nostri allievi, ma non potremo mai dire che è quel determinato ambiente che, per sè, produce su tutti, gli stessi effetti.

La nostra preoccupazione ambientale, quindi, deve servirci per meglio comprendere i nostri giovani d'oggi e per meglio aiutarli. Così la nostra azione sull'ambiente non può essere generica, non essendo generica la nostra azione educativa, ma deve limitarsi a questi o a quegli interventi che certamente faciliteranno il miglioramento di questo determinato allievo affidato alle nostre cure.

E' indubbio, però, che il fattore ambientale, se in un senso è da vedersi solo in relazione a quel determinato modo di essere assimilato da questo particolare ragazzo, è anche vero che, in un altro senso, tenendo anche presenti alcuni aspetti propri di una determinata età, è da considerarsi come capace di influenzare tutti quelli che vivono in esso e produrre in loro una rispondenza che, pur mantenendo le caratteristiche inconfondibili di ciascuna individualità, sia fondamentalmente comune a tutti. Ed è infatti anche su questa base comune di sentire che la psicologia ha potuto determinare un tipo di uomo per ogni età, riscontrando cioè in ogni uomo quella determinata e comune adesione all'ambiente; ed è su di essa che si può dettare, sempre nelle sue linee generalissime, indicazioni valide per ogni età e per particolari ambienti.

L'ambiente nel giovane

E' stato così da molti ritenuto che nella giovinezza questo modo di sentire l'ambiente sia innanzitutto definito dal lavoro professionale, da un contenuto scientifico - tecnico e dallo sfondo economico - sociale, che costituiscono gli interessi propri dell'età, l'ambiente di cultura da cui nascono le condizioni per una «creazione culturale». Ora noi, pur non negando tale interpretazione, pensiamo che non sia completa, appunto perchè riteniamo che nel giovane l'ambiente sia innanzitutto dato dalle sue esigenze «vocazionali» intorno a cui si concentrano tutti gli altri interessi.

Per cui necessità partire da questo «ambiente» sia per vedere come ognuno riesce a viverlo, sia per vedere come ogni altro aspetto dell'ambiente culturale, riesca a suscitare nel giovane quella pienezza di vita che non offenda

la vera vita ambientale della sua anima - la vocazionale - ma l'arricchisca, l'aiuti e la completi.

Detto ciò noi non possiamo, come è stato detto, non considerare anche gli altri aspetti vivissimi dell'ambiente poichè siamo convinti che proprio dallo studio accurato di essi noi potremo finalmente essere utili ai giovani. Vorremo perciò estendere la nostra attenzione, il nostro studio o meglio il nostro amore al di là della scuola, nelle famiglie, nel paese, nelle amicizie, nelle abitudini, nelle attività extra-scolastiche ricreative o di altro genere per metterci veramente al servizio dei nostri giovani.

Tutte le volte che ci sarà possibile agire nell'ambiente per meglio rispondere alle richieste della natura, particolarmente sensibile per l'individualità di un determinato giovane, noi dovremo agire; così tutte le volte che potremo togliere tutti quegli ostacoli che sono comunemente ritenuti tali da tutti, poichè non rispondenti più a quella data età, noi dovremo ugualmente agire.

PARTE QUARTA

STRUTTURA E ORGANIZZAZIONE DELLA «SCUOLA DELLA TOTALITÀ»

1. VALORE AMBIENTALE DELL'EDIFICIO E DELL'ARREDAMENTO DIDATTICO

Un problema di valore ambientale che ci si presenta immediatamente è in relazione all'edificio scolastico con le sue aule e i suoi banchi, le sue cattedre e tutto quanto è in esso standardizzato e uniforme.

Tutto l'ambiente scolastico inteso in questo senso, è un ambiente che non può più essere a lungo sopportato in nome della stessa giovinezza che in esso vive.

Si parla tanto di psicologizzare l'insegnamento, di tener conto della aderenza ambientale dei giovani e poi si lascia ancora che il giovane venga offeso nella sua vita da tutto un artificioso sistema che potremo definire logistico e che era spiegabile, mai giustificabile, solo quando, illusoriamente, si pensava di plasmare i giovani come la cera, a piacimento.

Noi siamo contro l'attuale sistema organizzativo dei locali scolastici in nome innanzitutto della psicologia che ci ha fatto finalmente comprendere, con esattezza scientifica, come l'adesione dell'uomo all'ambiente sia in rapporto alle condizioni particolari, proprie del soggetto e che tale adesione sarà così come egli è riuscito a sentirlo e a viverlo; poi perchè sentiamo che esso anche oggettivamente non risponde alle esigenze più comuni dell'uomo. Ora, tutto ciò che è

scuola, è, in genere, dai giovani sentito come qualcosa di estraneo alla loro vita. E' il fattore ambientale che vive nei giovani e che determina più di ogni altro motivo la loro ripugnanza per tutto quanto sa di scuola.

Il giovane, è vero, ormai è abituato a vivere in quel tipo di aula, sedersi in quel tipo di banco, seguire quelle determinate e fisse regole di disciplina e di formalismo, ma ciò non toglie, tuttavia, che proprio di questo ambiente che ormai dovrebbe essergli familiare, egli senta maggiormente tutto il peso e che col passare degli anni, lo stesso ambiente si è trasformato in modo di «sentire» e «vivere».

Egli quando sente che a scuola tutto gli è estraneo è perchè tutto o quasi, fin dal primo giorno gli è stato imposto in modo non naturale: ecco, infatti, la prima reazione di ripugnanza avuta nel primo giorno di scuola quando abbandonò per la prima volta il caldo ambiente di casa sua; eccolo a quel primo bisogno profondo di liberarsi da un ambiente che lo allontanava dai suoi giuochi, dai campi di sport, dal paese, dalla compagnia, dalla libertà — libertà intesa quale creatività spontanea e sentita —; eccolo a quell'incubo di una scuola del timore ove tutto si sentiva come sofferenza: l'interrogazione, il voto cattivo, l'espulsione, una bocciatura, gli esami ecc. e la conseguente accresciuta esigenza di uscire subito da quelle mura, allontanarsi da quelle attrezzature che costituivano il luogo del suo «tormento», eccolo nei momenti terribili degli esami sentirsi come condannato a una prova che pensava superiore alle sue forze; ed eccolo ad invidiare i liberi lavoratori della terra, lo strillone che passava sotto la finestra, persino l'uccellino che vedeva volare dietro i vetri o l'insetto che placidamente viveva senza avvertire quanto avveniva intorno, o, finanche, le stesse pietre senza vita e sensibilità che egli considerava in quei momenti, più fortunati di lui; eccolo innervosito

quando sentiva il bisogno di muoversi, di alzarsi, di correre, poichè la sua età era nella pienezza dello sviluppo e che veniva frenato dai banchi, non sempre adatti e perciò non sempre igienici, che contribuivano così a fargli sentire la sofferenza dello star fermo; ecco gli stessi sfregi sui banchi, espressione prepotente di un bisogno di evasione in un momento in cui sentiva insopportabile stare a scuola; eccolo ad una scuola che egli ha conosciuto solo come luogo di lavoro non desiderato, senza gioia o, se si vuole, con tante poche gioie e soddisfazioni a cui volentieri avrebbe rinunciato per una maggiore libertà.

La stessa ambizione, molto spesso sollecitata non opportunamente dagli stessi insegnanti, si traduceva in un senso di tristezza profonda che trovava molte volte le sue radici in nascosti sentimenti di gelosia, di abbattimento per una riconosciuta incapacità ad emergere, in sorda invidia per i migliori.

Certamente, questo quadro piuttosto fosco non è il solo quadro che possa essere fatto dalla scuola perchè anche questa vecchia scuola che a noi non piace, è ricca di tante conquiste belle, di tanti ricordi gentili, di senso di amore e di gioia; ma a noi non interessa in questo lavoro determinare con esattezza quali siano le reazioni più o meno positive che ciascuno di noi può sentire di fronte all'ambiente scolastico, a noi interessa solo aver voluto mettere in evidenza come anche l'ambiente-locale della scuola non sia estraneo alla psicologia del giovane e come, prescindendo dalla interpretazione psicologica positiva o negativa di questo ambiente, non si possa parlare di una educazione individualizzata a sfondo psicologico, senza tener presente il modo con cui gli studenti di oggi sentono e vivono il loro ambiente.

*Necessità di un ambiente scolastico
non artificioso*

Avendo detto, quindi, che la scuola deve, nella sua impostazione finalistica e didattica, rinnovarsi, non possiamo non tener conto come anche i locali e l'arredamento possano contribuire a questo rinnovamento, proprio per quel fattore ambientale reale e vivo che essi suscitano ancora nel cuore del giovane.

Su un piano strettamente psicologico possiamo praticamente affermare che quasi tutto l'apparato scolastico è sentito come qualcosa di estraneo ai bisogni, ai sentimenti, alla vita di oggi, per cui non può più giustificarsi una scuola che voglia essere aderente ai giovani e che nello stesso tempo voglia sottovalutare l'ambiente, o, meglio, l'aderenza e la partecipazione dei giovani ad esso.

I giovani non partecipano alla scuola ma la sopportano. Abbiamo così pensato che bisognava anche preoccuparsi di questo aspetto molto sentito dai giovani, ed è per questo che è sorta l'idea di un locale che abbia tutte quelle caratteristiche che siano più vicine alla psicologia giovanile e più aderente alla realtà dei giorni d'oggi. Un locale ed un arredamento che, mentre siano più vicini alle vive esigenze dei giovani, siano anche più confacenti alla funzione che l'Istituto Magistrale ha circa la preparazione dei futuri educatori.

E' infatti anacronistico e umiliante, vedere seduti a un banco, come uno scolareto di prima, un giovane o una signorina, che, per usare una espressione comune, da un giorno all'altro salirà dal banco alla cattedra e inizierà la sua azione educativa.

Non è più concepibile questo avviamento alla vita. Ogni cosa e ogni attività deve avere una sua giustificazione e quando questa giustificazione viene a cadere è necessità che cadano anche tali cose e tali attività ad essa legati.

E' per questo motivo che la nostra scuola è oggi articolata come un grande appartamento privato con tutte le caratteristiche proprie di una casa, con particolare riguardo all'ambiente destinato allo studio o all'incontro di amici che vogliono lavorare insieme per migliorarsi reciprocamente.

Ci si è dovuto servire, per vari motivi di forza maggiore, di locali già adibiti ad aule situate nel piano superiore del nostro Istituto Magistrale. Si son prese, tuttavia, le tre aule estreme del corridoio, con una di esse posta dove il corridoio stesso piega in un gomito terminale; cosicchè si è potuto ottenere, con una vetrata che funge da separatoio, un appartamento dotato di un piccolo atrio, di un salottino per gli insegnanti e quindi, delle tre aule — completamente trasformate — per gli alunni.

L'arredamento delle aule è stato ispirato da criteri che tendessero soprattutto ad eliminare ogni aspetto della precedente disposizione, che era naturalmente prettamente scolastica, onde dare all'alunno la sensazione di essere accolto, come si è detto, in una qualsiasi elegante casa privata. Le pareti sono state variamente dipinte, secondo la convenienza tecnica ed estetica; tendaggi sono stati applicati alle finestre, mentre le porte richiamano motivi floreali di gusto rustico-abruzzese.

Eliminati logicamente i vecchi banchi, essi sono stati sostituiti da piccoli tavoli di forma trapezoidale regolare, cosicchè possono variamente essere composti ed ottenere più grandi tavoli di forme diverse, secondo le stesse esi-

genze della lezione che si svolge. Questi tavoli, con piani di plastica colorata, sono integrati da originali poltroncine in legno e panno lenci in tinte diverse.

Ogni aula presenta, in un angolo, un salottino ottenuto con tre poltrone, un tavolinetto, una lampada a stelo, nonchè un apparecchio radio. L'arredamento è completato dalle bibliotechine di classe, modernamente realizzate; da vasi di verde e di fiori, quadri e pezzi d'arte, altre particolarità che sarebbe lungo riferire, come lampadari a muro, il Crocifisso, soprammobili e un grande specchio nell'atrio. In quest'ultimo è sistemato anche un pianoforte.⁽¹⁾

Questo tipo di ambiente è risultato dalla constatazione di un bisogno proprio della gioventù che appena varcata la soglia dell'adolescenza, sente la necessità di adeguarsi al mondo che la circonda, alle sue abitudini, alla sua struttura, alle sue note di modernità, alla moda, alla conquista ultima del progresso.

Questa ansia di adeguazione alla vita concreta di cui il giovane è parte, è una caratteristica specifica della gioventù che sente di varcare i limiti della immaturità per immergersi nel mondo degli adulti, pienamente.

2. LA SCUOLA IN FUNZIONE

Collaborazione attiva degli allievi

E' in questo nuovo ambiente, che si è tentato di stabilire un *clima familiare* per cui tutti i membri di questa famiglia nuova si sentono fratelli, partecipi di una stessa vita e anelanti ad uno stesso fine.

⁽¹⁾ La parte artistica dell'arredamento è stata curata dal Prof. Michele Rossi.

Gli allievi perciò si assumono la cura diretta di questa che è come una loro « casa », sia riguardo all'arredamento — che deve essere curato fin nei minimi particolari, con gusto d'arte e sensibilità spirituale — sia riguardo all'ordine e alla pulizia, per cui fraternamente si organizzano a turno di lavoro per tenere sempre scintillante la loro casa.

Tale attività ha grande importanza sotto l'aspetto più propriamente pedagogico, poichè abitua il giovane ad avere amore per la propria scuola ed educa il suo animo al gusto dell'ordine e dell'armonia. Anche l'organizzazione delle attività che nella scuola si svolgono è affidata a loro.

Un apposito comitato di classe, democraticamente eletto e rinnovabile, si mantiene in diretto contatto con gli insegnanti circa il lavoro e le attività che devono essere compiuti in comune. Il comitato ha il compito di raccogliere le esigenze della classe e presentarle con la maggiore chiarezza e schiettezza al Consiglio dei Professori con il quale collabora per rendere sempre più idonea e adeguata l'attività che gli insegnanti si propongono di svolgere in classe.

I membri del Comitato sono così i più validi collaboratori dei professori e i più sinceri e aperti interpreti delle necessità dei compagni, per la cui utilità agiscono con massimo rispetto e spirito di fraternità.

E' lo stesso comitato di classe che provvede al mattino a preparare gli amici che arrivano a scuola dai paesi vicini, spesso infreddoliti, una tazza di bevanda calda, quale segno di affetto e di solidarietà.

La *bibliotechina* di classe è a loro disposizione e a portata di mano, per cui ognuno può consultare i libri quando maggiormente ne ha bisogno, senza perdere tempo a chiedere i diversi permessi. Il permesso è necessario quando si desidera portare il libro a casa. A questo proposito vi è un bibliotecario responsabile.

La disciplina

E' inutile dire che in questo clima non si possa, in nessun modo, parlare di disciplina imposta da regolamenti o da sanzioni, senza con ciò venire a negare lo spirito informatore dello stesso esperimento e la natura del nuovo ambiente. La disciplina infatti rientra nel modo come il giovane vive la sua presenza in classe.

E' naturale quindi, che in questo nuovo tipo di ambiente noi non possiamo che riproporre avanti alla nostra riflessione il fattore disciplinare inteso nel suo giusto senso e valore, cioè come consapevole adesione volontaria ad una legge interiore e sociale che riteniamo valida.

Questo aspetto disciplinare è uno dei punti che maggiormente è curato da noi poichè è proprio in questa adesione consapevole e libera ad una legge la via più idonea per la formazione dell'uomo.

L'uomo come creatura libera non può essere costretto a seguire la sua legge con imposizione, poichè la costrizione, anche quando riesce a far fare quelle determinate azioni, non sarà riuscita però a far vivere secondo natura. La costrizione infatti è innaturale ed è inefficace: innaturale perchè l'uomo è un essere libero ed ogni costrizione ripugna alla sua natura; è inefficace perchè l'adesione al bene per volontà altrui è solo esteriore, e, pertanto, mancando la libera accettazione, mancherà anche l'adesione umana, cioè consapevole, alla legge interiore.

La disciplina, quindi, è vera solo quando poggia sulla convinzione, quando cioè non si è costretti al bene dalla autorità, ma quando la stessa autorità aiuta ad essere consapevoli della divergenza della vita dalla legge, e sollecita la volontà a compiere quelle azioni coordinate al proprio vero bene.

Non crediamo perciò all'efficacia delle minacce, e non intendiamo, pertanto, ricorrere ad esse, ma continueremo a tendere con tutte le nostre forze, a far sì che mai possiamo trovarci costretti — naturalmente, sempre e solo per quanto riguarda l'ordine esterno — ad usare la maniera forte.

Ciò non significa che la nuova scuola sarà scuola di debolezza, anzi possiamo dire con sicurezza che essa è così piena di vita per cui non vi è tempo, nè possibilità, di lasciarsi prendere da disinteresse o da inconsiderata condiscendenza.

Tutta la forza della nostra scuola, è proprio nell'impegno che ogni allievo ha per essere un membro vivo di una comunità che tende ad essere migliore, e non un parassita che non resisterebbe, anche se lo volesse, nemmeno un giorno in una comunità tutta tesa ad una conquista.

Noi non ci nascondiamo le difficoltà che possono incontrarsi per stabilire nel cuore dei giovani questo nuovo senso di disciplina, data la falsa formazione disciplinare avuta in precedenza, ma ciò non ci scoraggia; anzi diremo che tanto più la comunità ci si mostrerà svogliata e disattenta, disordinata e indisciplinata, tanto più potremo dire di essere entrati una buona volta nell'anima viva della classe, di aver scoperto il vero volto, quello che il giorno prima era, invece, coperto di ipocrita formalità, di una comunità di giovani, che, finalmente, confessa se stessa e, in questa strana confessione, invoca aiuto e comprensione.

Su questa materia vivente abbiamo noi fondato la nuova scuola poichè ci si è aperta nella sua realtà e perciò ci si è veramente offerta per essere migliorata.

*La classe e il problema
del numero degli allievi*

Abbiamo detto che vogliamo educare non un giovane astratto che non esiste, ma giovani concreti. Di conseguenza noi riteniamo che per poter compiere una educazione individualizzata bisognerebbe innanzitutto superare la prima difficoltà data dall'eccessivo numero degli alunni per ciascuna classe.

Non è infatti cosa semplice poter studiare ogni alunno in tutte le sue manifestazioni, bisogni, interessi nel suo ambiente familiare, sociale, economico, culturale, religioso, morale, politico etc. quando una classe è troppo numerosa.

Noi pensiamo che una classe non dovrebbe superare i 18 alunni e una classe tipo dovrebbe avere un massimo di 12-15 alunni, se veramente si pensi di lavorare in profondità. Ma le leggi sono quelle che sono e in attesa che vengano cambiate noi non possiamo restare senza agire; ed è per questo che abbiamo pensato di risolvere anche la difficoltà del numero con una ripartizione didattica delle ore di insegnamento e con il sacrificio personale degli stessi insegnanti.

Noi, infatti, convinti che la scuola debba formare e che l'insegnamento debba contribuire a tale formazione, non comprendiamo, nè accettiamo una lezione che, come dice lo Stefanini, si limiti « dare » nè una interrogazione che si limiti a « restituire » più o meno bene quello che si è avuto.

Del modo come concepiamo la lezione, abbiamo parlato nelle pagine precedenti; ora diremo qualcosa circa il problema dell'interrogazione.

Incontri con i giovani

L'interrogazione è per noi momento vivo di formazione: essa perciò non si può limitare al controllo di ciò che il giovane ha capito, ma deve rendere sempre più aderente alle sue esigenze quella verità di cui è venuto a contatto. Per ottenere ciò, oltre alle interrogazioni che si svolgono in classe durante la lezione — interrogazioni che si risolvono sempre in una esposizione ripensata delle nozioni apprese e che mentre danno la possibilità di valutare il grado di apprendimento del giovane interrogato, servono anche a tutta la classe per un approfondimento delle verità conosciute — abbiamo pensato di incontrarci con gli allievi a scuola in un'ora stabilita nel pomeriggio, ove essi verranno liberamente per conferire col professore su quanto è stato oggetto della lezione svolta in classe o su quanto altro riguarda questa o quella disciplina e che nel giovane suscita particolare interesse. Il professore in quelle ore può parlare più intimamente ai giovani convenuti a turno, onde a ciascuno può dare tutto quello di cui egli effettivamente ha bisogno, e, nello stesso tempo, può meglio rendersi conto anche se il giovane ha assimilato le lezioni attinenti allo svolgimento del programma stabilito e, eventualmente, può ripresentarglielo con nuovo linguaggio se si accorge che il giovane ha bisogno di altre delucidazioni.

« Il miglior maestro - diceva infatti il Tolstoy - sarà colui che trova immediatamente la spiegazione di quel che *arresta* lo scolaro ». In questi incontri noi cerchiamo appunto di favorire il superamento di ogni ostacolo e l'accrescimento spirituale dei giovani.

I professori sono, poi, a disposizione degli alunni in altre ore ad essi riservate — « *ore di perfezionamento* » —

per aiutarli individualmente a risolvere quelle difficoltà più gravi che ciascun giovane incontra nello studio o nella elaborazione delle esercitazioni scritte, tenendo presente che scopo della scuola non sta nell'individuare *chi non sa* per condannarlo e respingerlo, ma nell'aiutare tutti gli allievi perchè migliorino e, di conseguenza, meritino sempre la promozione.

E' certo un lavoro gravoso per gli insegnanti, ma i frutti sono tanto soddisfacenti che ben volentieri affrontiamo questa nuova fatica. Ad essa partecipano tutti gli insegnanti, ognuno secondo le possibilità e la natura del proprio insegnamento.

E' interessante poi notare come durante le stesse ore pomeridiane gli allievi hanno possibilità di studiare insieme, in *fraterna collaborazione*, in modo che i più dotati possano mettersi a disposizione dei compagni per precisare idee, regole, esercitazioni.

Tutta questa attività avviene *secondo un ordine precisato fin nei minimi particolari* in modo che ogni singolo ragazzo venga seguito man mano in tutte le discipline e in tutta la materia che si va approfondendo.

La scolaresca, infatti, di ottanta elementi è stata suddivisa in dieci gruppi di otto componenti; ciascun gruppo ha un giorno assegnato nel quale conferire su una determinata materia, cosicchè si è stabilita una periodica rotazione tale che permetta a ciascun allievo di essere avvicinato da tutti i professori e di approfondire tutta la materia svolta gradualmente.

Un'altra iniziativa rivelatasi utilissima che si riferisce al compito particolare affidato a ciascuno degli insegnanti secondo il quale ognuno di essi si impegna ed accompagna con una cura diretta e personale un gruppo di dieci

alunni nell'esplicazione di tutta la loro attività scolastica, in modo che ogni alunno possa trovare nell'insegnante l'appoggio, il consiglio, la guida in ogni circostanza della sua giornata scolastica.

La giornata scolastica

Vorremmo poterci fermare ad illustrare i diversi modi di arrivare ai giovani attraverso le tante materie scolastiche, esporre i criteri didattici che ciascun insegnante crede meglio poter attuare, ma in questo lavoro siamo costretti a limitarci solo su alcuni aspetti delle tante considerazioni e innovazioni che andiamo attuando e che abbiamo in animo attuare.

Diremo innanzitutto che la giornata scolastica ha inizio ogni giorno alle ore 8 e termina alle ore 19 del pomeriggio, salvo l'intervallo per il pranzo e per un breve riposo (dalle 13,30 alle 15,30).

Le ore pomeridiane e la mezz'ora del mattino dalle 8 alle 8,30 sono facoltative non essendo contemplate dalle disposizioni scolastiche. Queste ore, infatti, sono riservate, come già è stato accennato, alla libera attività degli alunni perchè, sotto la guida degli stessi insegnanti di classe, possano affinare la loro cultura, migliorare i loro studi, confidare le loro deficienze ed esigenze per trovarne una soluzione, migliorare, in altri termini, la loro personalità. Diremo anche, a questo proposito, che *l'insegnamento dell'educazione fisica*, oggi limitato a sole due ore settimanali, una delle quali dedicata alla teoria, non deve ridursi a esercizi spesso malamente rapportati dal fisico non allenato o compiuti in ore assolutamente inadatte, ma oltre ad essere insegnamento, deve essere, innanzitutto, *educazione del fisico*.

Per questo motivo si è pensato di invitare i giovani a frequentare liberamente ogni mattina dalle 8 alle 8,20 la palestra per compiere, sotto la guida esperta dell'educatore, quegli esercizi adatti e necessari alla particolare struttura psicofisiologica di ciascun allievo.

Per gli alunni forestieri che non hanno la possibilità di essere avvicinati nel pomeriggio dovendo essi ripartire per i loro paesi, si è pensato, sempre se le autorità scolastiche approvino il nostro orario, di riservare ad essi, ogni giorno, mezz'ora tra le ore 10,15 alle 10,45 durante la quale tutti gli insegnanti si troveranno a scuola e, suddivisi nelle classi ove sono tali alunni, li riuniscono a gruppi e a turno e avranno per loro le stesse premure che hanno per gli alunni che possono essere presenti nelle ore pomeridiane.

I gruppi di studio

Durante lo stesso intervallo (10-15 - 10,45) per non perdere di vista il fine anche professionale che la scuola deve conseguire abbiamo pensato di venire incontro ai giovani nella loro preparazione « totale » attraverso la costituzione di *sette gruppi di studio* — canto, audizione musicale, recitazione, lavoro, esercizi ritmici, storia dell'arte, educazione civica — che valgano ad approfondire tutti quegli aspetti concreti della loro futura attività educativa:

a) *Il gruppo « canto »* si esercita nella preparazione di cori classici e in canti didattici adatti alle scuole primarie e in canti folcloristici che meglio rispecchino i valori ambientali e tradizionali.

b) *Il gruppo « audizione musicale »*, studia la storia della musica tramite la diretta conoscenza dei pezzi più

salienti di autori nazionali e stranieri riprodotti nei dischi e introdotti da brevi cenni di commento.

c) *Il gruppo « recitazione »* tende ad avviare gli allievi ad una buona dizione che mentre metta in evidenza la perfezione stilistica nel testo, riesca ad abituare i giovani all'efficacia dell'espressione tanto utile nell'attività del futuro maestro.

d) *Il gruppo « lavoro »* prepara il materiale vario per l'insegnamento attivo di tutte le discipline scolastiche nelle scuole elementari.

e) *Il gruppo « esercizi ritmici »* si attua secondo le disposizioni del Centro per curare l'armonia del fisico e dello spirito nel movimento e nel ritmo.

f) *Il gruppo « storia dell'arte »* si preoccupa di approfondire la conoscenza dei più grandi artisti e della loro opera attraverso la raccolta di riproduzioni d'arte e le proiezioni luminose. Cura in modo particolare la conoscenza dell'arte regionale e lo studio dell'arredamento.

g) *Il gruppo « educazione civica »* si interessa della conoscenza diretta del testo della Costituzione Italiana. Il commento è affidato al Prof. di Filosofia.

In una rotazione settimanale tutti gli allievi hanno modo di esplicitare ciascuna attività secondo un ordine logico prestabilito.

3. AVVIAMENTO ALLO STUDIO

DELLA FILOSOFIA - PEDAGOGIA - PSICOLOGIA

E' nostra intenzione pubblicare a suo tempo il risultato pratico del nostro esperimento per mostrare meglio

come ciascun insegnante abbia tradotto in azione le idee informatrici della nostra « Scuola della Totalità ». Non è infatti, possibile dire, a priori, quale sarà l'effettivo sviluppo didattico della scuola avendo precisato che ogni didattica che voglia dirsi valida deve fondarsi sulla realtà dei giovani e sulle difficoltà concrete che si incontrano durante l'azione. In questo lavoro ci limiteremo, perciò, a esporre il nostro pensiero, a titolo di esempio, solo sull'insegnamento della filosofia - pedagogia - psicologia. Esso non sarà svolto solo su base storica, ma seguendo le indicazioni degli stessi programmi (B), sarà imperniato su i problemi più vivi e importanti dell'uomo, la cui soluzione sarà vista attraverso il pensiero dei grandi filosofi, pedagogisti, psicologi della storia.

Noi riteniamo, infatti, che l'insegnamento storico della filosofia, almeno così come posto nei programmi A, non risponda alle vive esigenze dei giovani e contribuisca, invece, a disorientare e procurare in essi un senso di diffidenza per ogni soluzione che spesso sfocia nello scetticismo, specie quando l'insegnante non si preoccupa di far sentire l'unità dello svolgimento storico e le connessioni relative a ogni diversa soluzione.

Comunque lasciando aperta, come si legge nei programmi, la « interessante polemica condotta negli ultimi anni sull'opportunità di seguire il metodo storico o il metodo sistematico per problemi » noi personalmente preferiamo seguire il programma B convinti che esso sia più rispondente ai reali interessi dei giovani.

Vorremmo illustrare il nostro pensiero a proposito, per meglio mettere in evidenza le giustificazioni che ci confortano a scegliere il metodo sistematico, ma di ciò ci ripromettiamo parlare nella pubblicazione che, come dicevamo, intendiamo fare a fine anno.

Diremo solo che non condividiamo il pensiero del Maritain circa la difficoltà di avvicinare i giovani alla filosofia giustificata dal fatto che i giovani non hanno esperienza dei suoi problemi e che, quindi, bisogna avvicinarli lentamente ad essi seguendo il processo storico. Noi non condividiamo tale interpretazione poichè, come abbiamo detto nelle pagine precedenti, nel giovane non vi sono solo esigenze nate dalla esperienza dei fatti, ma oltre alle « esigenze specifiche » per questa o quella scienza sviluppate in lui dall'esperienza e dagli studi, vi sono altre esigenze — come quella « vocazionale » di cui abbiamo parlato, — che nascono nell'uomo, man mano che vive, per intuizione prima, e consapevolmente poi, in rapporto agli ideali e alle esigenze non propriamente di valore scientifico ma sempre di valore vitale che il giovane ha vissuto e vive; nonchè quella propria di ogni uomo, connaturale a lui e che si esprime nella legge interiore vivissima in tutti quale anelito di felicità espressione di quella capacità soprannaturale che Dio ha posto in ogni uomo perchè potesse conquistare se stesso, la sua felicità nella conquista della Visione Beatifica.

Ora chi veramente crede nell'uomo come creatura e crede nella sua realtà naturale e soprannaturale non può non accettare quella esperienza interiore che si esprime come urgenza e anelito di Dio che è vivissimo in tutti gli uomini e nei giovani in modo particolare. Tale anelito si esprime, così, in tanti interrogativi importantissimi a cui necessita dare una risposta. Ora perchè non tener conto di questa realtà dei giovani? Perchè seguire un metodo che non li interessa vivamente giacchè in essi l'esperienza interiore li ha posti già di fronte a problemi gravi che richiedono una urgente risposta e che non avrebbero se, invece, volessimo procedere a gradi storici i quali, poi, non corrispondono sempre a gradi logici?

Ecco quindi che noi seguiremo il metodo sistematico ma non seguiremo pedissequamente l'indicazione del programma B poichè in essa sono, è vero, elencati i problemi più urgenti della filosofia e pedagogia, ma non sono posti come ciascun insegnante deve porli tenendo presente la individualità, e perciò le esigenze particolari, dei suoi alunni e la visione unitaria da dare loro circa le soluzioni importantissime date nel corso della storia.

Il professore quindi, porrà alla scolaresca un quesito, che egli trova rispondente all'interesse vero del giovane e che riguarda un problema proprio del gruppo filosofia-pedagogia-psicologia, e inviterà i giovani a partecipare liberamente alla discussione, in modo che ognuno possa esporre il proprio parere. Il professore guiderà la discussione in modo da far precisare idee e problemi, e con opportuni interventi, obiezioni o osservazioni, farà in modo che la discussione converga in soluzioni compiute. In tal modo al professore sarà possibile far intervenire alla discussione questo o quel filosofo, esponendo il suo pensiero in relazione al problema in discussione e alle soluzioni date dai giovani.

Si metterà allora in evidenza l'importanza delle risposte date sia dai giovani che dal filosofo. In questo modo il pensiero del filosofo non sarà stato « dato » allo studente, ma sarà « richiesto » da lui onde trovare conferma o meno alla propria visione. Si correggeranno così false impostazioni e soluzioni di problemi, mentre si inizieranno i giovani alla conoscenza dei grandi filosofi che hanno creduto di dare una soluzione ai loro stessi problemi. Tale avviamento allo studio della filosofia a noi piace mettere in rilievo perchè riteniamo che sia già un grande passo avere svegliato nei giovani quella « sensibilità » di ricerca, primo passo di ogni vera ed umana conquista.

Durante la discussione gli allievi prenderanno appunti; due o più di essi, incaricati a fare la cronaca, annoteranno tutti gli interventi in modo che si possa ricostruire ogni passaggio da un'obiezione all'altra fino alla soluzione a cui si è giunti.

Tale sistema stimola i giovani ad essere membri attivi della lezione e ad intervenire solo con obiezioni serie e ripensate in modo che non si discuta a vuoto. Ogni giorno gli allievi saranno invitati a riassumere per iscritto il contenuto e le conclusioni della lezione, in modo da conservare quanto è stato detto. Questo esercizio mentre spinge i giovani a partecipare più attentamente alla lezione, li abitua a saper sintetizzare quanto viene esposto in classe, e contribuisce a chiarire e precisare le idee, a migliorare il loro modo di esprimersi, mentre costituisce un utile esercizio a raffinare il linguaggio e lo stile. Senza dire poi che, dopo questa esercitazione scritta, il giovane si trova nella maggiore possibilità di ritenere quanto è stato oggetto dei suoi studi. Altra iniziativa che contribuisce a formare i giovani è data dalle esercitazioni libere che essi, sotto la guida dell'insegnante e con l'ausilio di libri o altro materiale necessario, faranno su determinati argomenti di valore filosofico, pedagogico, didattico o psicologico. Tali esercitazioni saranno poi lette alla scolaresca, e mentre costituiranno nel loro concatenamento un tutto unitario di più aspetti di un solo fondamentale problema, saranno anche base di discussioni e di precisazioni tra gli allievi stessi; i relatori, infatti, avranno il compito di rispondere e chiarire. Tutto naturalmente, sarà fatto sotto la guida dell'insegnante di filosofia.

4. TIROCINIO

Le esercitazioni didattiche e la loro importanza

Non possiamo però tralasciare in questo scritto di dire qualcosa intorno alle esercitazioni didattiche, più comunemente conosciute come « tirocinio » poichè esse dovrebbero contribuire non poco alla formazione del futuro maestro.

« Mediante le esercitazioni didattiche » dicono i programmi Ministeriali per gli Istituti Magistrali, « gli allievi maestri potranno acquistare una conoscenza concreta dei fondamentali problemi tecnici dell'insegnamento elementare, mentre si renderanno conto del processo di formazione del fanciullo e dei mezzi adoperati dalla scuola per promuoverlo ».

Con queste parole il legislatore, però, non ha risolto il problema, poichè « imparare » ad insegnare e ad educare, o meglio, imparare ad educare insegnando, non è cosa che possa solo dirsi in una premessa, nè che possa solo desiderarsi, ma è un problema che deve essere affrontato in tutta la sua ampiezza e risolto con la partecipazione dell'allievo maestro alla vita di una scolaresca, sotto la guida accorta del maestro di classe.

Questa partecipazione, però, dovrebbe durare almeno un anno intero, come è stato auspicato da emeriti pedagogisti, se si vuole veramente immettere il neo maestro nell'azione educativa. Ci auguriamo di cuore che il Ministero voglia aggiungere all'Istituto Magistrale un quinto anno riservato totalmente al tirocinio e all'approfondimento dei problemi didattici, psicologici e pedagogici.

Noi dell'Istituto Magistrale, anche per questo grave problema, non possiamo naturalmente aspettare inattivi tali decisioni Ministeriali, ma abbiamo, per quanto ci è possibile, impostato e precisato questo problema tenendo presente l'attuale organizzazione scolastica e le circostanze reali.

Aspetti negativi dell'attuale impostazione delle esercitazioni didattiche

Ci permettiamo intanto per amore di verità far presente alcuni aspetti negativi della impostazione attuale delle esercitazioni didattiche in ordine ai fini cui esse sono preposte; e cioè intorno alla didattica dell'insegnamento e alla conoscenza nel processo formativo dei ragazzi.

Volendo considerare l'aspetto più importante, quello del processo formativo, dobbiamo pure notare una prima grande difficoltà che si presenta all'allievo del maestro, — la cui soluzione è determinante per la riuscita delle esercitazioni di tirocinio; — la impossibilità, cioè, di conoscere gli alunni delle classi in cui egli svolge le sue esercitazioni; impossibilità reale, poichè non è facile ad un giovane studente, tutto preso dai suoi studi culturali, avere tanto tempo e possibilità di studiare il fanciullo in tutti i suoi aspetti, per conoscerlo a fondo secondo quanto raccomandano i nuovi programmi. Nè è risolutivo l'espedito suggerito dal legislatore, quello cioè di curare, a mo' di esercitazione, lo studio di un solo bambino. Tale studio difatti non solo sarebbe insufficiente per una positiva soluzione delle esercitazioni di tirocinio, ma quanto si ridurrebbe solo ad una « esercitazione » scolastica, cioè a uno studio, dal quale esula il senso profondo della responsabilità educativa, che

costituisce, invece, la base reale sulla quale si fonda il rapporto che il maestro, in una vera scuola, stabilisce con il suo discepolo.

Per imparare a conoscere bisogna vivere con i fanciulli e sentire tutta la responsabilità della propria azione su di essi. Neppure ci sarà possibile, poi, potere limitare la valutazione alla sola azione compiuta dal maestro per « promuovere il processo di formazione » poichè senza la conoscenza degli allievi ogni nostra valutazione sarà sempre soggettiva e parziale. Ugualmente non possiamo giudicare la stessa azione dai « risultati del processo di formazione » per il semplice motivo che ogni valutazione di progresso è necessariamente legato almeno alla conoscenza dello stato iniziale dei ragazzi e di quello da essi raggiunto nel momento in cui desideriamo esprimere un giudizio e dare una valutazione.

Ora, come è evidente, tutto questo, nelle attuali condizioni, è impossibile ottenere.

I problemi tecnici dell'insegnamento

Volendo, poi, valutare il secondo aspetto, quello più propriamente didattico, riguardanti i « problemi tecnici dell'insegnamento » e volendo essere fedeli ai principi della psicologia e pedagogia che ci avvertono come non sia possibile insegnare fondandosi solo su convinzioni tratte dalla scienza psicologica generica o su una didattica anche essa generica, ci troveremo sempre di fronte alla difficoltà già considerata riguardante l'impossibilità pratica, per l'allievo maestro, ad avere la diretta conoscenza degli alunni.

Per lo stesso motivo egli non potrà giovare del « piano di lavoro » che ciascun maestro preparerà perchè lo stesso

« piano » non è più, come una volta, fissato da schemi precisi *a cui bisognava adattare il fanciullo*, ma è un piano, che il maestro ha potuto tracciare sia tenendo presente i limiti culturali da raggiungere - indispensabili per una completa azione educativa - sia, innanzitutto, tenendo presenti le reali capacità e gli interessi dei suoi singoli alunni. Così infatti, si esprimono i programmi a proposito, « spetta naturalmente all'insegnante, in base alle accertate possibilità dei singoli alunni, di formulare un suo personale piano di lavoro, distribuito nel tempo, che egli potrà eventualmente aggiornare alla luce di una sempre più approfondita conoscenza della scolaresca ». E' facile intuire, quindi, come sia ormai assolutamente impossibile poter praticamente comprendere il valore concreto di un determinato piano di lavoro, o anche, come sia impossibile all'allievo formularne uno, sia pure con il consiglio del professore o del maestro della classe.

Le stesse cose potremo dire circa il metodo che il maestro usa per la sua azione. Il metodo, infatti, è legato, come è stato detto, direttamente alla conoscenza dei ragazzi e escogitato proprio per essi.

Posta questa premessa dovremo dire che le esercitazioni didattiche non possono essere rispondenti al fine vero per cui sono state create, cioè come avviamento concreto all'opera educativa nelle scuole elementari, ma devono limitarsi, purtroppo, solo a essere mezzi di « informazione ».

Saranno magari mezzi che richiedono una partecipazione più viva e diretta dell'allievo al processo di insegnamento e di educazione, ma non saranno mai sufficienti a dare la possibilità per una precisa e consapevole valutazione della attività educativa svolta da quel determinato maestro.

Difficoltà di attuazione

Volendo ora completare queste poche osservazioni con un esame obbiettivo delle esercitazioni didattiche, così come si svolgono attualmente, e volendo limitare la nostra indagine sul carattere *puramente informativo* delle stesse esercitazioni, sentiamo il dovere di mettere in evidenza altri aspetti non positivi di esse, nella sincera intenzione di cercare di superarli per dare alle esercitazioni stesse una maggiore efficacia educativa.

E' doveroso, anche, però, in questo momento, dichiarare subito che la nostra indagine - volutamente fermata solo sugli aspetti negativi delle esercitazioni - non vuole escludere e quindi non riconoscere *i tanti aspetti positivi che pure possiamo riscontrare in esse*, come non può non riconoscere la collaborazione sincera ed entusiasta di molti maestri elementari che, con sacrificio personale, dedicano molto tempo alle esercitazioni stesse per meglio aiutare, consigliare, educare i futuri educatori che visitano la loro scuola. Ad essi vada, anche da queste pagine, il ringraziamento profondo dell'Istituto Magistrale, del suo Preside, dei suoi Professori e alunni.

Distingueremo quindi, innanzitutto le esercitazioni a cui gli allievi assistono - e che si riducono ad essere svolte dagli insegnanti di classe - e le esercitazioni che gli stessi allievi svolgono direttamente nelle classi elementari.

Circa il primo aspetto diremo che le lezioni dei maestri non sempre sono efficaci a causa di una falsa interpretazione che alcuni di essi danno alle esercitazioni stesse. Alcuni maestri, cioè, spesso si preoccupano più di riuscire a fare una lezione che sia attraente e piacevole per gli allievi maestri che vi assistono, piuttosto che preoccuparsi dell'efficacia di essa sui propri alunni.

Per questo motivo la lezione preparata non è sempre adatta ai ragazzi i quali da attori diventano improvvisamente spettatori di un momento scenico che si svolge per caso nella loro classe, con grave danno per l'esercitazione stessa.

Altre volte il maestro preoccupato di far vedere come i suoi alunni riescono a capire bene la lezione, ripete nelle ore di tirocinio qualche lezione già fatta in modo che i ragazzi immediatamente e quasi «miracolosamente» riescono a capire cosa spesso difficili! Ora, basta un poco di esperienza didattica per accorgersi del «trucco» che per altro, a volte, è scoperto spontaneamente dagli stessi alunni che con candida semplicità, dicono: «Ma, signor maestro, questa lezione l'abbiamo già svolta». Comunque anche senza questa esplicita confessione, resta il fatto che la lezione in se stessa perde ogni valore e ogni vivezza poichè due fattori essenziali sono venuti a mancare: a) l'interesse da parte del maestro *è fare scoprire* la nuova verità, e quella degli alunni a voler conoscere il nuovo; b) l'inventività che è spontanea e viva nel maestro quando, trovandosi di fronte ai suoi alunni e conoscendoli uno per uno, mette tutta la sua pazienza, tutta la sua intelligenza ed il suo entusiasmo per escogitare espressioni, esempi, figure, battute che in quel determinato momento, in quel determinato giorno, per quella determinata condizione, sono nati spontanei e sono riusciti felicissimi ad ottenere la partecipazione della scolaresca.

Ora è ovvio, tutto ciò non può più ripetersi quando si svolge una seconda o una terza volta la stessa lezione.

Qualche altra volta troviamo il maestro poco disposto a collaborare, con la sua attività, nelle esercitazioni di tirocinio, e quindi, anche se preparato e capace, fa sentire troppo apertamente il fastidio che prova ad agire davanti

a tante persone. Altre volte, e forse nella maggioranza dei casi, il maestro non gradisce *spettatori* nella sua classe, non perchè teme di far poco bene, nè per evitare eventuali controlli alla sua opera, ma perchè non si sente più libero, non si sente più nel suo ambiente, in quanto gli estranei procurano una nota di poca familiarità, di diversità psicologica che si ripercuote profondamente nel suo animo e quindi nel suo lavoro, deformandolo; come si ripercuote nell'animo degli alunni, falsando in ogni momento quell'ambiente vero e sincero che il maestro era riuscito a creare nella sua classe.

Potremo continuare ad elencare altri aspetti negativi, come, per esempio, quello di qualche insegnante che «ammaestra» i più capaci suoi alunni ad intervenire nel momento opportuno con risposte «azzeccate», magnificamente preparate, con raffinata regia; o quello di qualche altro che non gradisce la visita dei tirocinanti per il giustificato motivo che non si può fare «scuola a richiesta» perchè la lezione si farà nel momento opportuno e, forse, proprio quando i tirocinanti devono rientrare nella loro sede. Questa osservazione ha indubbiamente grande importanza pedagogica, ma questo maestro dimentica che il tirocinio, non si riduce solo alle esperienze relative a quelle lezioni cosiddette «organizzate», ma ogni momento scolastico è, o dovrebbe essere, un momento educativo, e pertanto la preoccupazione di avere la visita dei tirocinanti in un'ora non opportuna per una particolare lezione culturale, non dovrebbe sussistere, poichè un buon maestro, in ogni momento può sempre presentare la classe in piena attività educativa, anche se i suoi alunni, perchè stanchi, sono colti nella loro libertà ricreativa, conseguente ad ogni lavoro.

Volendo ora esaminare l'altro aspetto quello relativo alle esercitazioni che gli stessi allievi svolgono direttamente

nelle classi elementari, siamo costretti subito a notare che esse non possono essere che lezioni solo tecnicamente perfette, preparate con cura sotto la guida dell'insegnante di tirocinio o del professore, con l'ausilio magari di libri didattici e dell'esperienza personale di ciascun allievo, ma non potranno mai essere lezioni veramente educative, non essendo esse nate dallo studio sereno e profondo della individualità di ciascun ragazzo, della preparazione precedente ricevuta, del modo di apprendere tutto particolare di ciascun uomo. Anche per queste esercitazioni siamo costretti solo a fermarci sulla loro efficacia *informativa*.

Per una soluzione delle attuali difficoltà

Se questa è la situazione odierna della scuola e se questi sono gli aspetti più comuni delle esercitazioni di tirocinio, noi saremmo portati ad evitare di sciupare il tempo percorrendo questa falsa via, riservando le ore di tirocinio a ore di teoria nella speranza di dare, almeno, idee più precise e più aderenti alla verità. La nostra esperienza, però, ci porta sempre a considerare la realtà per quella che è, e a cercare di migliorarla a poco a poco iniziando magari da un qualsiasi punto che più si presti alla nostra azione di rinnovamento.

Infatti, costretti a non poter dare una esperienza didattica completa, e dovendoci limitare all'aspetto più propriamente informativo, riteniamo che non siano sufficienti le sole lezioni teoriche ma che molto utili potranno essere le esercitazioni didattiche.

Per questo motivo abbiamo pensato di venire incontro agli allievi maestri dando alle esercitazioni stesse un carattere più vivo e anche il più possibile vicino a quelle

esercitazioni ideali che domani dovrebbero poter essere attuate con la riforma degli Istituti Magistrali e con l'istituzione del V° corso a carattere strettamente didattico educativo. Solo allora infatti il giovane maestro avrà un anno intero a sua disposizione per poter lavorare insieme a un determinato maestro in una stessa classe, con la possibilità vera di conoscere gli allievi e lo sviluppo della loro formazione secondo le loro capacità.

Abbiamo così pensato di poter ovviare alle dificienze su esposte innanzitutto con l'invitare a collaborarci nelle esercitazioni tutti quei maestri che liberamente lo desiderino poichè, altrimenti, la collaborazione, che è espressione di unità, di amore, si trasformerebbe in una insostenibile artificiosità di rapporti, frutto solo del formalismo, della cortesia o della costrizione.

Noi desideriamo che i maestri abbiano innanzitutto la ferma volontà di aiutare sul terreno pratico della didattica gli allievi maestri e che, quindi, siano anch'essi disposti a sacrificarsi un poco per il loro bene.

Fortunatamente nella nostra zona vi sono tali insegnanti.

Riteniamo, perciò, che, perchè le esercitazioni siano fruttuose, è opportuno suddividere gli allievi maestri in tanti piccoli gruppi quanti sono i maestri disposti a collaborare, e affidare ciascun gruppo a ognuno di essi.

Il maestro quindi inviterà nella sua classe gli allievi per diverse lezioni consecutive dando ad essi la possibilità di venire a diretto contatto degli scolari, a divenire amici della classe, più familiari, in modo che, man man, gli allievi comincino a entrare in quel particolare mondo della fanciullezza e a comprendere più intimamente il perchè di ogni atteggiamento del maestro. Durante queste lezioni il maestro continuerà a svolgere il suo lavoro senza alcuna preoccupazione

di trovarsi avanti agli allievi maestri, anche perchè ormai - essendo pochi - ciascuno di essi è da lui conosciuto e poi perchè tutti sono desiderosi di imparare. Il maestro così si sentirà maggiormente responsabile della sua azione.

Queste prime lezioni saranno solo lezioni di incontri e di « studio ambientale ». Successivamente il maestro avrà la bontà di riunire a scuola, la sera precedente il tirocinio, gli allievi maestri e parlerà loro della sua classe - classe già conosciuta, sia pure parzialmente, dagli stessi allievi - e mostrerà praticamente come si prepara il « piano di lavoro » per giorno dopo e per quelli successivi relativo, naturalmente a quel particolare argomento che il maestro ha premura di far conoscere, sempre che le circostanze e gli interessi degli scolari lo permetteranno.

Il giorno successivo - se quelle condizioni ambientali previste si verificheranno - il maestro mostrerà praticamente come viene fatta la lezione; se esse dovessero mancare il maestro dovrà mostrare agli allievi come non si debba necessariamente svolgere la lezione preparata, ma si possa anche fare altro lavoro rimettendo a tempo più opportuno la lezione prevista.

Successivamente lo stesso maestro, poichè solo lui conosce i suoi alunni, aiuterà una per volta tutti gli allievi a lui affidati a preparare le lezioni da svolgere nella sua classe, dando indicazioni preziose per una preparazione che voglia essere efficace.

Le lezioni devono sempre riguardare argomenti nuovi per evitare che muoiano l'interesse e l'attenzione della classe.

Questa opera « individualizzata » di preparazione sarà svolta sotto lo sguardo vigile e premuroso dell'insegnante di pedagogia con la collaborazione del maestro incaricato al tirocinio presso l'Istituto, onde contribuire con i suoi

consigli, le sue osservazioni, la sua presenza alla buona riscita delle esercitazioni. Sarà anche con lui che gli allievi maestri discuteranno, con spirito di critica costruttiva, tutti i problemi che sorgeranno dalle esercitazioni stesse, le osservazioni e i rilievi. Tutto questo sarà poi completato da tutte le indicazioni che i programmi Ministeriali suggeriscono per dare ai giovani allievi la coscienza piena e totale della vita della scuola elementare italiana, oggi.

* * *

Concludendo queste note ci piace aggiungere - sia pure sinteticamente - che è nostro desiderio dar vita a una «Scuola dei genitori» che si differenzia, però, da quelle, pur lodevolissime, propugnate, dal Centro Didattico, volendo essere scuola *individualizzata*, riservata, cioè, esclusivamente ai genitori dei nostri alunni, si tratta di una scuola ove i genitori converranno a gruppi secondo una ripartizione che sarà fatta dopo aver diligentemente studiato i singoli ambienti e situazione familiari e personali di ciascun allievo in modo da catalogare, raggruppandoli, casi e situazioni simili, ambienti e fattori identici, problemi e interessi comuni che saranno argomenti dalle lezioni e delle conversazioni, le quali tenderanno a trovare le soluzioni concrete e particolari relative al miglioramento di ciascun alunno.

Il conforto della adesione delle autorità, degli educatori e delle famiglie e la loro eventuale desiderata collaborazione, è e sarà per noi motivo di grande soddisfazione e di incoraggiamento per questa azione che abbiamo iniziata nella visione di una gioventù nuova, di una famiglia ideale, di una scuola integrale capace di dare una società migliore, fatta, cioè, di uomini, che riescano a vivere secondo la pienezza della loro personalità, nella costante conquista di se stessi, secondo l'idea che Dio ha di ciascuno di noi.

I N D I C E

Presentazione	pag. 5
Introduzione	pag. 7

Parte Prima - IL PROBLEMA EDUCATIVO

1. Attivismo e Scuola Secondaria	pag. 11
Premessa - Note su un esperimento.	
2. Critica alla scuola d'oggi	pag. 16
Necessità della scuola - Insufficienza della organizzazione attuale della scuola - Contrasto tra scuola e vita.	
3. Anelito di rinnovamento	pag. 22
Il compito di educare - Un circolo vizioso da spezzare - Un tentativo che è una esigenza.	

Parte Seconda - IL NOSTRO ESPERIMENTO E L' ISTITUTO MAGISTRALE

1. Alla luce dei programmi Ministeriali 1945	pag. 29
2. Finalità dell'azione educativa del maestro	pag. 30
I programmi elementari del 1945 - I programmi elementari del 1955 - Riflessioni sui programmi elementari 1955 - In margine a un Convegno.	
3. Funzione dell'Istituto Magistrale quale scuola formatrice del maestro	pag. 38
Rilievi sull'attuale impostazione degli Istituti Magistrali - Conseguenze di un principio.	

4. Motivi ispiratori dell'opera di formazione . . . pag. 43

La filosofia al centro dei vari insegnamenti - Educare gli educatori.

5. Aspetti di una educazione totale . . . pag. 47

Necessità di un fine comune - Il fine richiesto e accettato dalla natura umana - Precisazione dell'essere se stesso - Intorno al concetto di paternità.

6. Linee fondamentali per la restaurazione dell'istituto familiare . . . pag. 54

Eccellenza dell'istituto familiare - L'amore, valore più profanato dagli uomini - Il matrimonio espressione di completezza - La verginità, elevata espressione di paternità.

Parte Terza - LIBERTÀ DIDATTICA

1. Il problema didattico . . . pag. 63

Invito per un'azione didattica sempre più idonea - Linee didattiche indicative dei programmi elementari 1955 - L'urgenza e la necessità dei nuovi programmi - Conseguenze di una inadeguata azione educativa.

2. Unità d'insegnamento . . . pag. 71

L'insegnamento quale mezzo per assicurare e nutrire l'interna unità dell'uomo - Nell'unità di fine sarà possibile una unità di insegnamento - La verità vista anima di ogni azione unitaria - La globalizzazione e la natura umana - La globalizzazione e i nuovi programmi - La scuola mezzo di unificazione dei vari campi di conoscenza - L'insegnamento a servizio della persona umana - Cultura generale e istruzione professionale.

3. La specializzazione, la scuola e la vita . . . pag. 85

Effetti di una non esatta specializzazione professionale - Interessi professionali e vocazionali - Itinerario per una conquista totale della personalità - Ogni insegnamento come motivo vivo e concreto di una stessa verità - Essere aderenti alla psicologia del giovane.

4. Valore dell'ambiente . . . pag. 94

Non v'è miglior metodo di buon maestro - Aderenza e partecipazione all'ambiente - L'ambiente nel giovane.

Parte Quarta - STRUTTURA E ORGANIZZAZIONE DELLA « SCUOLA DELLA TOTALITÀ »

1. Valore ambientale dell'edificio e dell'arredamento didattico . . . pag. 99

Necessità di un ambiente scolastico non artificioso.

2. La scuola in funzione . . . pag. 104

Collaborazione attiva degli allievi - La disciplina - La classe e il problema del numero degli allievi - Incontri con i giovani - La giornata scolastica - I gruppi di studio

3. Avviamento allo studio della filosofia-pedagogia-psicologia . . . pag. 113

4. Tirocinio . . . pag. 118

Le esecuzioni didattiche e la loro importanza - Aspetti negativi dell'attuale impostazione delle esercitazioni didattiche - I problemi tecnici dell'insegnamento - Difficoltà di attuazione - Per una soluzione delle attuali difficoltà.

FINITO DI STAMPARE
IL 18 APRILE 1957
PER I TIPI DELLA TIP. MANCINI
LANCIANO

IL VERO ATTIVISMO

Necessita partire dalla realtà del giovane tutti gli interessi bisogni d'ordine naturale e soprannaturale, perchè egli realizzi pienamente se stesso. Condizione