
❖ ❖ ❖

GLI ABRUZZESI

INTRODUZIONE

Il *Montaigne* scriveva sul principio del suo libro; « lecteur, ceci est une oeuvre de bonne foi ». Noi in capo a questo lavoro vogliamo ripetuto tale avvertimento ed aggiunto che il nostro è pur lavoro di buona volontà.

Oltre il più scrupoloso rispetto ai fatti, abbiamo avuto costante ed intenso il pensiero di promuovere nella scuola, che avevamo l'onore di reggere, l'applicazione razionale delle osservazioni sulla natura degli educandi ⁽¹⁾. Crediamo utile di pubblicare questo lavoro, perchè riteniamo che al presente la funzione della scuola debba risiedere nell'aiutare lo sviluppo armonico del corpo e delle facoltà intellettuali, e nel preparare gli uomini atti a rendere proficue alla società le acquisizioni delle scienze; e per raggiungere tale fine è necessario muovere dalla conoscenza degli scolari e seguire nell'insegnamento, con metodo omogeneo, sempre la legge dello sviluppo fisico ed intellettuale.

Al presente si nota un grande ardimento nel negare, nel distruggere; deve la scuola, in ogni suo ramo, affermare ed affermare

(1) Non si ritiene necessario dimostrare qui la varietà della natura psichica degli Italiani, che non costituiscono, come dice il Sighele, un organismo uniforme, omogeneo come la Francia e la Germania (!); ma un organismo sciolto, svelto, libero, che nella stessa diversità delle parti delle quali si compone potrebbe trovare la ragione della bellezza e della forza. Veggasi il nostro lavoro sugli « Elementi etnici e storici del carattere degli Italiani ». *Rivista italiana di sociologia*, Anno II, fase. VI, 1898.

vivamente la sua volontà di costruire basi solide, resistenti, sicure all'edificio dell'avvenire della patria e stabilire, fissare in ogni regione un sistema d'istruzione logico, razionale, per il quale si rafforzi il corpo, si dilati, si infiammi l'intelligenza, si elevi la morale allo stato di estetica.

La scuola, per insufficienza di volontà, non ha ancora resi educativi i vari insegnamenti. Lo scrivente con gli studi sui Romagnoli e con questi e con il lavoro che il suo ufficio di preside di liceo gli permette, ha voluto sempre che nella scuola si costituisca l'ambiente adatto a rendere agevole ed utile alla patria l'assimilazione dei progressi integrati dalla scienza. « Il bene che si fa agli uomini è sempre passeggero, le verità loro lasciate sono eterne..... (Bukle) ».

Che la scuola riesca a piantarsi ad ogni costo sulle proprie basi; sulla realtà, sulla sostanza che dà natura; e sinceramente, francamente, lealmente segua la via, che la scienza le dimostra saggia, ed essa otterrà l'alto suo fine di rendere attive, efficaci le verità che essa *sente* vere.

DOTT. VITALE VITALI.

PARTE PRIMA

L'atto educativo, l'ammaestramento nell'infanzia può essere volto alla coefficientenza psichica di una data collettività scolastica, per aiutare lo sviluppo delle attività psichiche congrue a quel dato insegnamento, ma sin dalle classi inferiori vuol essere rilevato il carattere di ogni scolare nella natura psichica di un dato aggruppamento etnico; e a mano a mano che si procede innanzi determinare sempre più i caratteri personali e individualizzare l'insegnamento (1).

Io ho cercato di stabilire la natura psichica di ognuno per esperimenti semplici, ispirati dai metodi degli psicologi inglesi e con tanto acume applicati dal *Binet* (2), pei quali ritengo di potere assorgere non solo alla comprensione delle facoltà manchevoli, latenti, ma anche dei metodi più efficaci e razionali per destarle, per svolgerle e per riuscire a comprimere le tendenze inferiori, che non solo sono di ostacolo allo svolgimento intellettuale, ma eziandio all'esplicarsi delle qualità morali. Di ciascuno studente viene riferito agli insegnanti il risultato dell'esame antropometrico, per afferrare l'andamento dello sviluppo fisico, e il risultato delle osservazioni e degli esperimenti psichici, coi quali si cerca di porre di accordo le osservazioni dei docenti.

Per arrivare alla conoscenza più chiara, più completa possibile della personalità di ciascun educando viene consultato anche l'insegnante, che lo ebbe nella propria classe l'anno antecedente. Per ciascuno scolare viene investigato il mezzo più addicevole alla evocazione e allo sviluppo delle facoltà; ma si insiste massimamente nella discussione dei fatti, che servono di base alla conoscenza della natura psichica. L'insegnante è in condizione di constatare il carattere di ognuno per il contegno, per i fatti che gli si presentano spontaneamente a scuola; invece lo scrivente deve provocare tali fatti, *sperimentare*; per usare la frase dello *Zimmerman* l'insegnante *legge*, il preside *interroga*. Dalla discussione dei due risul-

(1) Vedi il mio lavoro *Il rinascimento educativo*, Torino, Bocca, 1900 e il lavoro del RESTA DE ROBERTIS, *La psicologia collettiva della Scuola*, « Rivista italiana di sociologia », Anno V, fasc. V-VI.

(2) A. BINET, *La suggestibilité*. Paris, Schleider, 1900.

tati la riprova, la comprensione della psiche. Quando è possibile ci si vale anche della cooperazione delle famiglie o dell'ospite, e così si può dalla scuola agire con efficacia sulla società. A questo modo soltanto l'edificio scolastico educativo si può fondare su basi scientifiche.

Qui non è il posto di discutere ogni educando; tale lavoro vien fatto coi docenti e con le famiglie; ma crediamo opportuno, e ci lusinghiamo che possa riuscire utile agli istituti educativi della regione, ed anche agli altri, di riassumerne i risultati generali.

SEZIONE I.

Antropometria. -- *Statura, diametro biacromiale, perimetro toracico, cap. polmonale.*

Eta	Statura	Diam. biac.	Perim. tor.	Cap. polm. litri	ACCRES. MEDIO ANNUO			
					Statura	Diam. biac.	Perim. tor.	Cap. polm.
11	137,30	33,66	65,16	1,63	—	—	—	—
12	138,35	33,74	65,28	1,56	1,05	0,08	0,12	0,07
13	143,35	34,29	67,33	1,97	5,00	0,55	2,05	0,41
14	147,53	35,38	67,92	1,91	4,18	1,09	0,59	0,06
15	153,62	36,68	73,16	2,42	6,09	1,30	5,24	0,51
16	160,98	39,65	78,96	2,87	7,36	2,97	5,80	0,45
17	163,05	39,41	78,37	3,05	2,07	0,24	0,41	0,18
18	165,06	42,12	82,06	3,58	2,01	2,71	3,63	0,53
19	165,07	41,25	82,50	3,60	0,01	0,87	0,44	0,02
20	166,00	41,26	82,20	3,25	0,03	0,01	0,30	0,35

La statura è inferiore a quella da me riscontrata negli studenti Romagnoli. Dalla media seriale si rileva, a differenza di quanto notai nei Romagnoli, una minima divergenza. Il massimo accrescimento si ha dal 15° al 16° anno, fatto questo notato anche in Ro-

magna ⁽¹⁾, ove trovai uno stesso coefficiente di accrescimento; va però notato che a Teramo si hanno al di sotto del 16° anno coefficienti di accrescimento superiori a quelli avuti in Romagna; forse ciò è in dipendenza dello sviluppo pubere, che per il clima, per il genere di vita più uniforme, più tranquilla, per il minore amore agli esercizi fisici, avviene più presto.

La statura da me riscontrata è superiore a quella riportata dal *Livi* (Antropometria militare — Roma, 1898) il quale otteneva nella provincia di Teramo la media di cm. 162,4 soltanto. Ciò di certo per il fatto che i giovani da me esaminati appartengono a famiglie, se non tutte agiate, di certo non manchevoli di nutrimento.

In quanto al *diametro biacromiale* troviamo il massimo accrescimento negli anni 16 e 18 per la media aritmetica; ma per la disposizione seriale, si rileva accrescimento anche nel 17°: negli studenti Romagnoli notai un accrescimento superiore negli anni 14 15, 16.

Per il *perimetro toracico* vuol essere subito notato un perfetto accordo con gli altri elementi: il massimo sviluppo negli anni 15, 16, e un discreto sviluppo poster-pubere. Ma di molta importanza riteniamo la differenza della dimensione e del periodo di accrescimento con i Romagnoli, e con i dati ottenuti dal *Livi* nei coscritti abruzzesi. Nei Romagnoli in tutte le età troviamo così per la distribuzione seriale, come per la media una notevole superiorità, che vuol essere subito spiegata per la vita più attiva, per il maggior amore agli esercizi ginnastici, alla bicicletta etc. Negli Abruzzesi il periodo di accrescimento maggiore si ha nel 15° e nel 16° anno e poi, ma vuol essere avvertito che ciò si rileva dalla distribuzione seriale, se ne ha un altro, ma molto inferiore, nel 17° e nel 18°; prima del 15° anno l'accrescimento è minimo. Nei Romagnoli si ha accrescimento graduale in tutte le età; il massimo è nel 16° anno, ma nel 13,° nel 14,° e nel 15,° si ha anche dalla media un indice di accrescimento molto superiore a quello ricavato dagli Abruzzesi. Il *Livi* nei coscritti trova un perimetro superiore a quello riscontrato da me sui giovani di 20 anni. Gli è che nelle città i toraci stretti, come notò l'*Ammon* ⁽²⁾ sono più frequenti; e a Teramo io ho potuto osservare che gli studenti tutti conducono una vita inerte,

⁽¹⁾ *Studi antropologici in servizio della Pedagogia*, Vol. I, I. ROMAGNOLI. Bocca, Torino.

⁽²⁾ *Die Natürliche Auslese beim Menschen*. Fischer, 93, p. 129.

passiva, con la quale vuol essere posta in relazione non solo la manchevolezza toracica, ma eziandio il carattere morale e intellettuale. Il carattere vigoroso, franco, allegro dei Romagnoli è in dipendenza dell'attività, per la quale si ha un vero e proprio ardore sin dalla fanciullezza. E sin da ora sento il dovere di richiamare l'attenzione degli educatori sul bisogno di diffondere l'uso del moto, di raccomandare gli esercizi fisici se si vuole elevare l'intellettualità. Io non ho mai veduto dei giovani in campagna; nè so che costumino quelle passeggiate allegre, scherzose, che hanno tanta influenza sulla formazione del carattere, sullo sviluppo intellettuale.

Per rilevare la correlazione fra il perimetro toracico e la statura, sull'esempio del Pagliari, ne abbiamo determinato il rapporto e abbiamo ottenuto le cifre seguenti, che poniamo in confronto con quelle ottenute nei Romagnoli, nei quali il rapporto va salendo in

RAPPORTO

ANNI	ABRUZZESI	ROMAGNOLI
11	0,401	0,474
12	0,471	0,467
13	0,467	0,475
14	0,462	0,483
15	0,476	0,484
16	0,490	0,493
17	0,480	0,498
18	0,497	0,505
19	0,499	0,502
20	0,495	0,507

modo che a 17 anni hanno il torace quasi uguale alla metà della statura, mentre negli Abruzzesi soltanto nel 19° anno arriva ad una cifra considerevole, mai alla metà della statura. Il coefficiente annuo dell'accrescimento toracico non arriva mai a superare quello della statura; osservazione questa della più alta importanza, dappoichè negli altri Italiani, dello studio dei quali ho avuto notizia, sul 17° anno il torace raggiunge la metà della statura.

La *capacità polmonale* segue presso a poco la legge dello sviluppo degli altri elementi: dal 15° al 18° anno si riscontrano i più elevati coefficienti di accrescimento. Vuol esser ricordato che le capacità furono prese nell'Aprile, sul principio degli esercizi fisici ritardati per mancanza di locale, e forse deriva da ciò la inferiorità da me notata sui Romagnoli. I massimi accrescimenti si hanno sempre nell'epoca dello sviluppo pubere; ma, e questo deve essere notato dalla scuola, negli anni inferiori si nota una manchevolezza di capacità. Anche per questa misura si rivela la necessità di una vita più attiva. Ho notato poi, e non riporto le cifre per economia, che i convittori dimostrano negli anni 11-18, capacità superiori: in convitto si fa la ginnastica dall'ottobre, e i convittori *tutti i giorni* fanno lunghe passeggiate.

Altezza del tronco.

Anni	Altezza tronco	Accrescimento annuo	Rap. fra statura e altezza tronco
11	74,22	—	53,9
12	74,23	0,01	53,6
13	75,50	1,27	52,6
14	77,07	1,57	52,2
15	81,16	4,09	52,8
16	86,03	4,87	53,4
17	86,54	0,51	53,0
18	88,27	1,73	53,4
19	89,62	1,25	54,2
20	87,06	2,56	52,4

La statura aumenta con un indice annuo superiore a quello col quale cresce il tronco, ossia la parte del corpo compresa fra l'apice del cranio e il piano ischiatico; ciò si rileva dal confronto delle cifre delle colonne dove sono segnati gli accrescimenti annui della statura e del tronco. Notevole è il rapporto fra la statura e l'altezza del tronco; esso va elevandosi con l'età; ciò vuol dire che gradatamente il corpo si sviluppa perfezionandosi, perchè il tipo a gambe lunghe, che è più estetico, predomina sul 19° anno. La proporzione fra le gambe e il tronco ho trovato in Abruzzo più estetica che in Romagna.

Importante pel riguardo alla educazione fisica è la conoscenza della legge di sviluppo degli arti: la corsa e gli altri esercizi fisici addecvoli a favorire l'accrescimento delle gambe vogliono essere praticati sino al 15° e 16° anno, perchè dai 12 ai 16 anni si trovano i più bassi rapporti fra la statura e l'altezza del tronco.

Grande apertura delle braccia.

Età	Statura cm.	Grande apertura cm.	Differenza cm.
11	137,30	136,77	0,53
12	138,35	139,19	0,84
13	143,35	144,95	1,60
14	147,53	148,61	1,08
15	153,62	155,84	2,22
16	160,98	164,53	3,65
17	163,05	164,62	0,57
18	165,06	168,18	3,12
19	165,07	170,12	5,05
20	166,00	171,13	5,13

La grande apertura, eccetto nell'undicesimo anno, si mantiene sempre superiore alla statura; ma la differenza non è punto elevata, è inferiore a quella riscontrata nei Romagnoli; è questo un carattere estetico superiore, che è anche etnico dei latini.

OSSERVAZIONE — Queste medie sono ricavate dalle osservazioni di un anno; e, cosa che vorrebbe essere studiata accuratamente, dal confronto delle medie degli accrescimenti osservati in questo 2° anno scolastico per ogni scolare e dalle osservazioni nuove si ha che l'accrescimento individuale degli studenti dell'anno scorso è superiore a quello medio ottenuto dai nuovi venuti. Forse l'adattamento all'ambiente vi deve avere molta influenza.

SEZIONE II.

Cefalometria. — *Diametri ed indice cefalico - Curva orizzontale.*

Età	Diametro long.	Diametro trasverso	Indice cefalico	Curva orizzontale	Diametro frontale
11	182,61	147,11	80,16	526	110,77
12	181,57	146,66	79,28	527	110,66
13	184,08	149,62	79,04	534	111,95
14	186,23	149,15	79,76	533	114,76
15	189,36	150,36	80,52	539	116,40
16	191,00	151,65	79,02	550	118,15
17	190,33	151,03	78,34	547	119,50
18	188,5	157,25	81,43	554,43	121,37
19	190,62	157,25	81,68	554,12	123,87
20	194,32	155,46	78,93	560,53	122,60

Non è questo il posto per fare considerazioni antropologiche sulle dimensioni craniche e sull'indice cefalico; ne basta notare l'epoca nella quale si raggiunge il massimo sviluppo. La lunghezza massima, sempre per l'osservazione della distribuzione seriale, fra il 16° e il 17° anno; la larghezza fra il 18° e il 19°: saremmo condotti ad affermare che nel cranio i caratteri di razza sono i

primi ad assumere il massimo sviluppo, dappoichè gli Abruzzesi hanno in generale il cranio piuttosto allungato, sono subdolicocefali o mesaticefali (denominazione del *Topinard*); vi sono anche parecchi brachicefali; però dato il numero degli esaminati fa impressione la compattezza delle misure: sono pochi quelli che hanno un indice inferiore a 78, pochissimi quello superiore a 82 ⁽¹⁾; ciò serve a chiarire la uniformità di razza degli alunni studiati; osservazione questa importante, perchè anche nella costituzione intellettuale abbiamo riscontrato una grande uniformità.

Le massime misure della curva orizzontale vengono raggiunte dopo il 17° anno, in accordo con la larghezza. Facendo la comparazione con i dati ottenuti in Romagna, troviamo in questa misura una maggiore accelerazione nel raggiungimento delle massime dimensioni.

Considerando l'andamento delle misure craniensi negli anni del massimo sviluppo fisico, troviamo che lo sviluppo craniense precede di poco quello degli elementi studiati nell'antropometria. Dopo lo sviluppo pubere assume la massima dimensione ogni elemento: è questa l'epoca nella quale l'istruzione può rendersi più intensa, è questa l'epoca nella quale la scuola deve valersi dello sviluppo cranico per aiutare con l'esercizio la dilatazione psichica. Nell'epoca poi del secondo sviluppo, quello pel quale si completa la costituzione tanto del corpo quanto del cranio, la scuola può assorgere alla sua più elevata azione.

Lo studio dello sviluppo frontale rafforza tali considerazioni. Sul 14° anno la fronte comincia ad accrescersi con rapporto notevole, e precede regolarmente sino al 16° anno; l'accrescimento seguente si fa per indici più bassi. Lo sviluppo della regione frontale procede regolarmente con la parietale; nei Romagnoli, troviamo precedere. La scuola deve tenere alto conto di questo fatto: gli apparati psichici più elevati si costituiscono sul 16° o 17° anno; quando i giovanetti si trovano in generale in 4^a o 5^a ginnasiale; bisogna aiutare con *somma* arte, con grande temperanza lo sviluppo, non arrestare o ritardare con eccessivo lavoro quello assunto. Ecco perchè in generale in queste classi si nota negli scolari una maggiore manchevolezza; il sopraggiungere di nuove materie di studio e l'accrescimento di quelle esistenti possono portare uno squilibrio,

(1) L'indice cefalico medio di tutto il Regno è secondo il Livi 82,73.

e recare danni assai gravi. Nella 4^a classe del ginnasio abbiamo avuto la minima percentuale dei promossi; gli è che non solo il pensiero è poco attivo, ma è debole anche la volontà; e la volontà è più potente fattore della personalità che non sia il pensiero. Bisogna che la scuola assuma indizio sicuro della personalità di ogni educando, epperò ne studi la forza di volontà, e cerchi e intenda questa accrescere, e voglia rendere ognuno cosciente della finalità umana: l'azione. Noi vorremmo che per la scuola si diffondesse in Italia la moralità del lavoro. Ogni genere di lavoro, diceva il *Goethe*, è sacro e dà pace allo spirito umano; la scuola deve riuscire a far sentire la felicità, la gioia che viene dal lavoro, come l'unica possibile, l'unica vera.

Altezza e larghezza della faccia — Indice facciale, angolo facciale.

Anni	Altezza	Larghezza zigomatica	Indice facciale	Angolo facciale
11	111, 5	125, 16	88	76
12	110, 71	125, 76	87, 47	77
13	113, 25	126, 37	88, 58	77
14	115, 07	128, 84	88, 92	79
15	118, 40	130, 84	90, 02	78
16	121, 73	133, 73	89, 86	76
17	122, 62	133, 58	91, 00	76
18	123, 75	136, 62	90, 37	76
19	122, 50	138, 63	87, 02	76
20	124, 86	138, 80	89, 6	75

L'accrescimento del viso segue una legge regolare, precede quello del cranio, chè i massimi sviluppi si hanno negli anni 13, 14, 15, 16; nè si nota lo sviluppo post-pubere. La larghezza cresce con coefficienti minori dell'altezza e ritarda alquanto, e ciò in accordo con la legge, che abbiamo trovato governare l'accrescimento dell'ampiezza frontale. Ciò si rileva anche dall'andamento dell'indice frontale, che si mantiene basso sino al 14^o anno, e poi cresce len-

tamente, senza oscillazioni notevoli. La faccia va lentamente allungandosi; dall'osservazione della disposizione seriale si rileva che dal 15° anno si va stabilendo la leptoprosopia; che però non assume mai indici considerevoli. La faccia abruzzese è adunque giusta, nè corta, nè lunga (gli indici oscillano tra 88 e 91, entro limiti angusti) e risponde alle leggi estetiche classiche.

Anche la determinazione di questi elementi ha un certo valore pedagogico: gli elementi del viso propriamente detto si determinano prima di quelli craniensi; questo ritardo dello sviluppo dell'apparato cerebrale vuol essere considerato ancora una volta dalla scuola che intenda in ogni regione di adattarsi alla legge dello sviluppo dell'apparato psichico. La scuola sappia trovare la strada giusta, e mantenersi. L'insegnamento sino al 17° o 18° anno sia esclusivamente esercitativo.

L'andamento dell'*angolo facciale* non offre nulla di diverso da quanto è stato osservato sin qui: vuol essere ricordato che in conformità a leggi fissate dal dodicesimo anno in avanti, (eccezione fatta nel 15° e nel 16°) va diminuendo, e dal 16° in avanti si ha un'uniformità di media aritmetica, che sorprende. In quanto alle dimensioni predominanti, esse ho rilevato superiori a quelle riportate nei Romagnoli, nei Modenesi e nei Bolognesi, e che ritengo carattere etnico ben determinato. Ho studiato la disposizione di questa misura in riguardo allo sviluppo della intelligenza, ma non ho trovato relazione alcuna: nemmeno nei più facilmente classificabili fra gli inetti.

PARTE SECONDA

SEZIONE I.

Costituzione morale. — Il carattere.

Lo studio della costituzione morale, che è quanto dire della natura delle tendenze, delle attitudini, è della più alta importanza per la scuola che voglia praticare un metodo di educazione naturale, illuminata e non coercitiva.

Alla fine del 2° bimestre, compiuti i miei studi di antropologia, poichè fin dal principio dell'anno aveva pregato i colleghi di studiare non solo la intellettualità di ciascun alunno, ma eziandio il carattere, uniti i signori professori si venne a discutere i risultati delle osservazioni fatte.

Le tendenze furono trovate in generale fredde, il temperamento, che noi intendiamo come la sintesi dei fenomeni psicofisici determinanti l'individualità, in generale apatico, torpido. Molto frequenti sono i taciturni, gli indifferenti. Altrove l'apatia, la pigrizia, l'inerzia possono costituire un fatto transitorio, qui parrebbe permanente.

Sotto tutte le varietà del carattere si è trovata la stessa costituzione psichica. Il WUNDT, (1) comprende il temperamento come un destino interno, che impone una determinata orientazione alle funzioni dell'individuo; noi dovremmo dire che i nostri studenti hanno per l'inerzia orientate le funzioni alla passività: essi fanno ciò che si esige, ma non hanno punta iniziativa.

Seguendo il criterio del PAYOT (2) l'attività dei nostri scolari potrebbe classificarsi in generale *debole* ma *durevole*; epperò le tendenze, i gusti, i sentimenti non hanno un'impronta propria; epperò i costanti predominano sugli incostanti, e pochi i casi di ostinazione; epperò i coerenti in minor quantità degli incoerenti, epperò la sottomissione è facile e gradita, epperò in fine il carattere facilmente modificabile per opera di educazione, che intenda intensificare l'attività gradatamente, lentamente, ma con accelerazione. Sono in gran parte le condizioni sociali, le domestiche, che determinano il carattere, la mentalità; epperò la scuola deve costituirsi ad ambiente ove si eserciti l'attività in ogni sua azione; la scuola, che ne abbia il proposito, non è soltanto padrona della forma da darsi alla attività; purchè l'insegnamento sia volto allo sviluppo e non allo sfruttamento della intelligenza, anche a far godere con vivacità ogni acquisizione, rendendola intensamente cosciente a ciascun educando. Il temperamento attivo sente il bisogno di disintegrazione della energia; quello apatico si può destare con l'impulso, che acquista qualche gusto, qualche appetito razionale.

Questi giovani sentono vivamente il desiderio di parere; ad essi non importa avere la coscienza del valore reale personale; si

(1) *Psicologia fisiologica*, II, 390.

(2) *L'éducation du caractère*. Rev. phil. n.° 12, 99.

saziano dell'apparenza, e ciò per ragioni etniche, storiche, la discussione delle quali ne condurrebbe troppo indietro; or bene io ho cercato e voluto valermi di questa potenza per destare l'attività. In ogni classe ci sono sempre dei giovanetti studiosi e valenti; sono stato largo di lodi pubbliche in classe, e non solo a questi, ma anche a coloro, che, pur non riuscendo, si aiutano a scuotere l'ignavia. La scuola, abbiamo pensato, deve essere generosa, e deve voler cercare tutti i mezzi per literare le potenze morali ed intellettuali dalle pastoie, nelle quali i pregiudizi e una vita sociale mal compresa le contengono.

Col temperamento apatico notammo la personalità costituita da molti elementi, ma poco attivi, e non coordinati. Gli è che nessuna delle tendenze si dimostra energica; i flemmatici, gli indifferenti dominano in tutte le classi del ginnasio e del liceo; neppure nelle scuole elementari notammo quella vivacità festosa, allegra, propria dei fanciulli. Per indurre quel carattere temperato, che è nella mente della scuola, non si tratta già di coordinare, di subordinare la varietà e la ricchezza degli appetiti ai fini sociali, ma soltanto di eccitare l'attività. Notammo nessun amore agli esercizi fisici, che cercammo di promuovere, perchè essi determinano un'eccitazione, la quale, benchè sia giustamente dal DA COSTA ritenuta limitarsi alle funzioni vitali, pure può reagire sulla intellettualità, e facilitare la realizzazione di una reazione emozionale ed intellettuale.

In riguardo alla persistenza delle tendenze notammo la remissione, la sottomissione facili, addirittura agevoli. Tutte le tendenze poi sono talmente poco persistenti, poco coerenti, che la modificazione del carattere all'azione educativa, che se lo proponga, non deve riuscire difficile. Per costituire un carattere, scriveva l'illustre *Ribot* ⁽¹⁾, sono necessarie e sufficienti due condizioni: l'unità e la stabilità; e queste ho cercato di porre in opera, ma il lavoro è lungo; è necessario che nella scuola si stabilisca una tradizione di fatti, di opere, che dalla volontà, che sa ciò che vuole, e che pel suo lavoro senta l'ideale in sè stessa, tragga la sua forza. Come nel corso delle generazioni per l'adattamento a speciali condizioni di vita alcuni organi vennero quasi eliminati, ed ora appaiono rudimentali, ed altri vennero trasformati, così per l'educazione, per

⁽¹⁾ *Rev. philos.*, Nov. 92.

la scuola, lentamente certe tendenze, certi caratteri mentali possono venire differenziati, altri eliminati. E questo mio lavoro, muove appunto dalla volontà di costituire, più razionalmente che ne sia possibile, le fondazioni dell'opera, che la scuola deve fare con coscienza e persistenza, per educare nel senso sociale moderno.

I rudimenti psichici della vita sociale passata, che la storia chiarisce, persistono con tenacia superiore forse a quella dei rudimenti organici; la scuola può rimuoverli, se si rende cosciente della meravigliosa flessibilità della natura psichica di questa scolaresca, del potere della volontà e del tempo. Nella scuola ci deve essere continuità di azione. E così io credo, che per dare vita alla *moralità* nella scuola basta che l'educatore intenda partire dal concetto che la redenzione morale sarà operata quando i bisogni saranno contenuti e posti in rapporto coi mezzi personali per soddisfarli, quando si sarà fatto comprendere che ognuno deve attendere unicamente dal proprio lavoro, dalla propria persona l'avvenire e non già dalla servitù, dalla dipendenza dai maggiori, quando si saranno abituati i giovani a fare in ogni contingenza l'analisi del proprio dovere, quando il gusto del bello sarà sviluppato in modo da fare ritenere la perfezione morale l'ideale estetico-sociale più elevato, quando si sarà compreso che la più elevata estrinsecazione della morale non risiede nel sapersi contentare del poco, ma nel sentire il bisogno di un miglioramento continuo ed accelerato.

SEZIONE II.

Costituzione intellettuale.

L'intelligenza giudicata con criterio sintetico può dirsi in generale non molto sviluppata, ma perchè i giovani sanno studiare con pazienza, con assiduità, con zelo, chè sentono in generale la necessità del profitto, questo appare se lo si pone in relazione con quello avvertito in altre regioni, superiore a quella. Non ho avvertito nelle scuole, così come mi era accaduto altrove, irrequietezza, intolleranza del lavoro, bisogno di mobilità; anche nelle classi frequentate dai giovanetti, che si trovano nello sviluppo pubere, ho avvertito tranquillità, compostezza; m'è parso di notare una quasi rassegnazione al lavoro. Questi giovanetti non sentono il bi-

sogno di effusione, di travasamento emozionale; epperò non sanno lottare per comprendere, per afferrare, per fermare l'acquisizione dell'intelletto. Il *Bergson* osserva, con tanta lucidità, che ogni lavoro intellettuale consiste nel passare da uno schema ad un'immagine; che in ogni sforzo intellettuale esiste una lotta o una risultante fra immagini multiple od analoghe; la lotta è necessaria per afferrare con evidenza, per immedesimarsi un'idea, un concetto, una immagine; orbene, io qui, e ciò affermo anche per esperienza nelle lezioni fatte da me di aritmetica razionale, di algebra e di fisica, per apatia manca l'impulso alla lotta.

La scuola questo deve destare, ed io ho provato viva compiacenza quando son riuscito a destare l'attenzione interessata degli scolari. Questa deve essere l'opera efficace della scuola, che la norma pedagogica del piacere, come scrive il *Masci*, non può valere incondizionatamente: l'efficacia della scuola si misura anche, scrisse l'abate *Galiani*, dall'attitudine che essa ha a vincere la noia; qui in Teramo io direi, a vincere l'apatia intellettuale, a lottare con la inerzia ⁽¹⁾. Veniamo senz'altro a discutere con la natura, lo sviluppo della intellettualità.

Memoria.

La memoria per le osservazioni di tutti i docenti è riconosciuta buona, vivace. La memoria però, che nella sua essenza, come scrisse il *Luyts*, è un ordinamento, un collegamento fra le percezioni successive, non è tenace, non è resistente e questo fatto va posto in relazione con il carattere. Perchè la mente riesca a ritenere lungamente e tenacemente le immagini, bisogna che queste sieno intensamente illuminate e, perchè abbiano facilità di riproduzione, che sieno collegate ad uno stato affettivo, il quale soltanto ha l'attitudine, come ne insegnò il *Ribot*, di far risorgere lo stato anteriore di coscienza. Questi giovani, ne ho fatto più volte esperienza io stesso, ripetono con facilità grande le cose apprese di recente con lungo e paziente lavoro meccanico di ripetizione; ma non ripetono

⁽¹⁾ La scuola non riesce tanto facilmente a far provare la gioia, il piacere nell'esercizio libero delle facoltà; chè bisognerebbe far sentire l'*ideale* nel lavoro, bisognerebbe far lavorare con coscienza; e ciò non è possibile nella scuola secondaria. o almeno è possibile soltanto negli ultimi anni.

le cose apprese da tempo remoto. Gli è che per il carattere apatico la cognizione non veniva associata ad uno stato affettivo. Ecco il lavoro che deve compiere la scuola: rendere abituale con l'attenzione l'associazione dei nuovi fatti ai fatti anteriori o concomitanti della coscienza. L'errore della scuola risiede appunto nel fare apprendere meccanicamente per pura associazione fonetica e non significativa; se si partisse dalla comprensione, il riconoscimento sarebbe più sicuro e più attivo anche in riguardo alla evoluzione delle altre facoltà, che posano sulla memoria. Il nostro scolare apprende a memoria, perchè ha la pazienza di ripetere moltissime volte la stessa cosa; non la ritiene, perchè non associa la conoscenza nuova nettamente e vivacemente ad altre cognizioni.

E così siamo condotti ad esaminare *l'immaginazione e l'associazione* che per tutti gli insegnanti e per le mie esperienze vengono rilevate povere.

Il *Wundt* distingue due forme d'immaginazione la *intuitiva* e la *combinatrice*; per la intuitiva si ha la visione attiva ed esatta del particolare distinto, per la combinatrice si ha la rappresentazione dei caratteri più generali, ma connessi nelle reciproche dipendenze. La scuola non può occuparsi di questa seconda forma, ma deve studiare la natura degli educandi in riguardo alla prima e cercare i mezzi addecvoli ad educarla, ad evolverla.

Io ho avvisato la povertà della fantasia per esperienze in ciascuno scolare facendo l'antropometria e per le osservazioni nelle classi e per la lettura dei compiti. Nelle mie esperienze seguii il metodo a me familiare, per la pratica fattane in Romagna, e in parte le modificai, seguendo il *Bourdon*, che dava relazione dei suoi interessanti studi all'ultimo Congresso di psicologia di Parigi.

Dico allo studente una parola e dimando: che cosa le viene in mente quando io la pronuncio? Ho adoperato le stesse *parole* con le quali feci esperimento in Romagna, e asserisco con ferma sicurezza che qui ho trovato associazione e fantasia limitate.

Per studiare più da vicino la elezione di questi giovani, i signori insegnanti di 4^a e di 5^a del ginnasio hanno più volte dato due temi, l'uno di natura descrittiva e l'altro immaginativa, lasciandone la scelta agli studenti. Si è *sempre* osservato che il tema richiedente una certa fantasia veniva scelto da pochissimi, mai più di 5 in classi di 20 e 25 alunni. Ho letto attentamente tali compiti, eppure non ho rilevate mai una viva sensibilità, un'immaginazione vivace, mo-

bile; mai associazioni per contrasto, mai quelle esagerazioni, quelle intemperanze di sentimento, che ebbi spesso ad incontrare nei còmpiti degli studenti Romagnoli.

Ne sono proprio rimasto sorpreso, chè nelle classi superiori del ginnasio i giovanetti si trovano nell'epoca dello sviluppo pubere, allorquando le conflagrazioni di sentimento acuiscono l'intelletto e producono le fantasie più ardite. In Romagna ho notato in tale epoca il massimo numero di contravvenzioni alla disciplina, e qui invece buona condotta ed ossequioso rispetto.

Le associazioni nel maggior numero dei casi sono state fonetiche e per contiguità e per rassomiglianza, mai per contrasto. Non ho mai notato quelle associazioni significative, che danno notizia di forza induttiva e di imaginazione combinatrice. Così come hanno prevalenza le memorie auditive sulle visive, le associazioni fonetiche sulle significative, le contigue su quelle per rassomiglianza, e l'imaginazione povera mai combinatrice.

Hanno un certo potere *rappresentativo* di fenomeni, di fatti concreti ma, e lo rilevai dalla lettura di molti còmpiti fatti in scuola, mai quella imaginazione costruttiva e intuitiva per la quale si hanno le rappresentazioni più vivaci. L'*emotività estetica* è pure essa debole; lo abbiamo osservato con il Signor Professore di Italiano nelle ripetizioni alle lezioni di Storia dell'arte, che furono fatte con molta cura.

Tale povertà è anch'essa in relazione con la imaginazione: ho rilevato, pure nei lavori del liceo, qualche fuggevole apparenza di imagine, che mai ho potuto ammirare compiuta, luminosa. Non ho notato nelle ripetizioni nelle classi, nè negli esami l'attenzione intensa, la volontà affaticarsi ed aprirsi davanti ad un'idea, ad un concetto.

Lo *spirito di osservazione* parmi sviluppato; ma non ho potuto che in qualche raro caso, rilevare il bisogno di fermare, di ordinare le osservazioni e di ragionare, di argomentare sovra esse. Io nelle mie frequenti conversazioni coi convittori, ho cercato di abituarli ad *intuire* dalle osservazioni di fatti naturali, ma ho avvertito un'indifferenza grande anche al mio entusiasmo. M'è parso che queste menti per legge remota, ereditaria, sentano come una forza di compressione dai monti circostanti, e una fatica grande a dilatarsi a espandersi; m'è parso di sentirle vincolate dall'angusto orizzonte. Non è questo uno stato di stanchezza, di amnesia,

ma di sforzo impotente a vincere un'inerzia persistente da remoto tempo. Non ho mai avvertito, così come avveniva comunemente in Romagna, il bisogno dell'azione, della espansione del proprio *io*, in modo anche scorretto e disordinato; no, ho sempre notato la flemma; non già quella che viene dal bisogno di ponderare, ma quella che viene dal bisogno di persistere nella quiete. In qualche convittore operoso, che ho potuto studiare più da vicino, ho trovato anche nel lavoro una tranquillità, che mi sorprendevo sul principio, chè questa gioventù mi si era fatta ritenere vivace, mobile, sensibile.

Sicchè noi troviamo tutte le qualità intellettuali in rapporto armonico fra loro. Alla base dell'organismo psichico memoria fonetica; attenzione capace di costanza, ma debole e non dinamica, ma rimanente in quello stato, che il DREW chiama *passivo*; insomma attenzione, che non sente il bisogno di connettere, di scoprire l'unità, l'ordine; attenzione che può mantenere la ragione, ma non elevarla; spirito di osservazione discreto, ma, per il torpore naturale della mente, non attivo di riflessioni metodiche; e in alto associazione e immaginazione nella forma intuitiva, ma poco operose. Sono adunque intelletti a prevalenza uditivi, e difatti dominano in tutto l'Abruzzo gli oratori, i musicisti, i buoni cultori delle lingue per l'educazione dei quali ha molta influenza la memoria uditiva (1).

Educazione intellettuale.

Il fatto educativo, che consiste nel sistemare i diversi movimenti psichici a fini determinati positivamente per l'osservazione e per l'esperienza, qui deve promuovere, aiutare l'evoluzione, lo sviluppo intellettuale, per modo che si accresca il potere di *visualizzazione*; e in ogni sua azione parta dal concetto di procedere con la massima lentezza, come se parlasse ad un avversario *duro a convincere*; il metodo che teneva il DARWIN nei suoi lavori.

Ho insistito, ma di certo in un anno non se ne possono vedere gli effetti, oh! ne vorranno di molti; ho insistito nel volere esercitata la *memoria visiva*. Tale esercizio dovrebbe cominciare nel-

(1) È nota a Teramo la grandissima passione, che si ha per la musica sino dal medio-evo, quando il maestro *Zaccaro* o *Zaccaria*, teramano, diffondeva anche fuori d'Italia le sue celebri cantilene.

l'asilo di infanzia, e gradatamente intensificarsi, dilatarsi nelle scuole elementari, nel ginnasio inferiore. Non è qui il posto d'illustrare il metodo da tenere, che si fonda sul *fermare l'attenzione* nelle percezioni visive, e nel rendere coscienti le integrazioni, che si destano con la percezione. Così con la memoria visiva si educa anche il potere associativo e la immaginazione.

Sin dalla prima età si deve voler destare il gusto del bello, per la contemplazione e dei lieti spettacoli della natura e delle più comprensibili opere d'arte; con la contemplazione delle forme artistiche non si riesce soltanto a fare acquistare il senso della forma, ma eziandio a destare desideri, speranze, a mettere in movimento l'intelletto.

Abbiamo cercato d'imitare, nel miglior modo che ci è stato possibile, la pratica promossa dal *Malfertheiner*, del liceo tedesco di Mähr Trübau, di adoperare l'illustrazione dei monumenti classici per commento degli autori latini e greci. Abbiamo ornato le pareti dei corridoi del nostro liceo di molte fotografie dei più ricchi ed importanti monumenti dell'antichità e della illustrazione di questi abbiamo inteso valerci non solo per l'insegnamento della storia dell'arte, ma anche per rendere gradita la lettura dei classici, per coltivare classicamente il senso estetico e per dare qualche fiamma all'immaginazione.

La facoltà di concepire idee generali, di ragionare, si dilata per l'educazione estetica, che dà il senso poetico anche alla vita più misera. Ho creduto opportuno d'ornare i corridoi e le classi, di fotografie dei nostri più belli capo-lavori dell'arte, la visione continua dei quali induce lentamente un moto intellettuale per il quale si desta e si evolve la memoria visiva. Fra la memoria visiva e la immaginazione combinatrice v'è un rapporto intimo: non si può costruire se non si è acquistata conoscenza di elementi, capaci di combinazioni. L'aperto secreto del ГОЕТЬЕ, aperto a tutti, veduto quasi da nessuno, vuole la veste, vuole la forma.

Nelle classi ginnasiali per aiutare lo sviluppo del potere associativo ho promosso degli esercizi, che l'esperienza mi ha dimostrato utili. Ho pregato i signori insegnanti di fermare l'attenzione degli scolari su qualche parola letta e dimandare delle altre, che abbiano un rapporto con la prima. Gli scolari, come dissi già, sono più portati alle associazioni fonetiche che alle significative; l'insegnante però illustrando le diverse forme di associazione con nu-

merosi esempi deve riuscire a mettere in moto non solo la facoltà di associare, ma eziandio quella di immaginare.

L'*Ardigò* distingue tre forme di associazione: la volontaria, la spontanea, la violenta; per il metodo da noi praticato si aiuta la volontaria, e gradatamente, se si insiste nelle diverse classi, si favorisce la spontanea, e si può riuscire a che i concetti vengano connettendosi con sempre maggiore affinità razionale.

Questi esercizi poi possono anche servire nelle classi inferiori ad illustrare gli studi grammaticali, perchè sono comuni le semplici associazioni grammaticali ⁽¹⁾, sulle quali l'insegnante può fermare l'attenzione. A questo modo, dissi educarsi anche la immaginazione, purchè l'insegnante ne abbia il proposito. Ho consigliato di dare temi addicevoli; dalla nota di questi che ho per ciascuna classe e dalla lettura dello svolgimento mi sono formato la convinzione, che si debba insistere su questa pratica con tenacia, perchè l'immaginazione si rivela poverissima. Questa anche dall'apprendimento a memoria di poesie può avvantaggiarsi, purchè si insista nel far comprendere prima molto bene il bello della poesia e il suo contenuto, perchè anche nel liceo ho avuto chiare dimostrazioni di memoria puramente fonetica.

La poesia non è soltanto una forma, ma anche l'espressione intima di tutto ciò che presenta la realtà; della forma vuol essere considerata la bellezza e del contenuto l'aspetto superiore.

Diceva il GOETHE che si è poeta quando si ha la mente atta a rilevare l'aspetto interessante in un oggetto volgare, e la scuola educativa della poesia deve valersi per coltivare le facoltà superiori, per rendere migliore la realtà, per innamorare del bello in tutte le sue forme. L'arte è attività non solo in colui che crea, ma anche in colui che ammira; e la scuola deve far conquistare il gusto per il bello anche per destare l'attività intellettuale. Per la poesia fatta comprendere, per il bello poetico fatto sentire, si rendono più facili le combinazioni mentali. Il WELLESLEG ⁽²⁾ rilevava nel suo laboratorio come l'associazione fra concetti astratti, generali riesca più facile di quella fra soggetti concreti. Non per nulla l'umanità anche nella sua infanzia ha così vivace attrazione per la poesia mistica!

⁽¹⁾ Il BOURDON trovava rara l'associazione a tipo grammaticale; io invece n'ho avuti parecchi saggi.

⁽²⁾ The *Psychological Review*. Nov. 98.

In tutti i consigli del collegio dei professori, nelle mie continue visite alle scuole ho sempre raccomandato che si facessero fare in classe frequenti esercizi di composizione per abituare i giovani a lavorare, a tenere in moto il pensiero. I compiti domestici possono venire fatti da altri.

Abbiamo dato spesso temi atti a favorire l'associazione delle idee, e lo sviluppo della fantasia; temi complessi, che avessero forza impulsiva al moto delle facoltà più elevate. Per raggiungere un tale fine ci siamo valse di tutte le discipline; anche il signor professore di filosofia dell'anno scorso dava dei compiti, e per questi notai un certo godimento dei giovani a esercitarsi negli studi, che provvedono di ricca alimentazione l'intelletto.

Anche dall'insegnamento delle scienze, per quanto ci è stato possibile, abbiamo voluto trarre logicamente profitto per incamminare l'istituto nella via riconosciuta atta a condurre allo sviluppo delle facoltà riconosciute manchevoli, povere. Si è voluto che i giovanetti si scuotessero dall'inerzia con frequenti esercizi di descrizione di apparati, di piante e di animali. Lo scolare, lo notammo già discutendo la natura della memoria, studia ma non pensa; le osservazioni obiettive abituanò a pensare sulle cose; epperò abbiamo pregato il signor insegnante di scienze di richiamare l'attenzione sulle cose, di diriger il pensiero per modo che l'arte di osservare e di comparare prendesse tutto lo sviluppo filosofico, che la determina. Volemmo che si ricorresse sempre alla notazione del legame di forma, di grandezza, di posizione esistente fra gli organi e fosse con chiarezza definito il valore dei principii di correlazione e di connessione, della omologia e della analogia. Volemmo dagli insegnamenti scientifici ricchezza di percezioni, di idee di origine obiettiva, per promuovere quel lavoro interiore sul quale sorge l'edifizio della ragione.

Volemmo che gli scolari prendessero parte attiva alla scuola, perchè l'idea viva delle cose divenisse operosa, perchè dalla osservazione delle cose si comprendesse la bellezza della natura.

Il signor professore di scienze mi ha più volte avvertito della manchevolezza dei giovani ad assorgere alle idee generali: comprendono e sanno ripetere i caratteri, i fenomeni, ma non sanno coordinare le conoscenze. Furono perciò fatte continue ripetizioni generali, per rilevare il legame, che unisce i varii fenomeni ed esercitare così la facoltà speculativa.

Nei frequenti esercizi di matematica ho avvertito che i giovani comprendono con facilità, e dimostrano una sicura tendenza agli studi matematici, tendenza che si rivela per il piacere, che gli studenti provano a ripetere con ordine, con chiarezza, con metodo. E dagli studi matematici cercammo trarre lo sviluppo delle attività psichiche congrue, come ne illustra il *Resta De Robertis* (1), non solo, ma lo scrivente per gli studi della fisica cercò di fare agire le attività destinate anche come forze inizianti il moto delle altre facoltà, e con dispiacere deve rinunciare a descrivere qui il metodo tenuto per raggiungere con la elevazione dello spirito di obiettività e di fattività il movimento di ogni facoltà psichica. A chi voglia insegnare razionalmente non riesce difficile dare agli studenti coscienza del loro divenire. Dice il *Carlyle* che natura ha posto in ogni uomo una tendenza a svilupparsi secondo una data direzione, che ciò è giusto, opportuno, inevitabile, e che nello sviluppo del proprio *io*, nell'estrinsecazione delle facoltà possedute consiste la *significanza* della vita; e la scuola, che deve essere la rivelatrice della vita dell'intelletto, in ogni suo atto deve volere studiare l'educando per modo, che esso nella cognizione, che acquisisce senta la forza accelerante il suo moto intellettuale, e trovi in questa la compiacenza più alta della vita. Ogni insegnante deve e può, alle materie del proprio insegnamento, associare il maggior numero possibile di cognizioni per modo che tutte ne acquistino quella vita, quel moto, che inducono la dilatazione dello intelletto. Si tratta di aprire la via alle facoltà, facendo ognuno entrare animosamente nel pensiero, che si desta per ogni cognizione.

Tale lavoro del docente è geniale, e dà le più alte soddisfazioni; pare che la natura voglia far sentire la sublimazione intellettuale del lavoro, che riesce ad accelerare il progresso dell'intelletto nel maggior numero possibile di individui.

SEZIONE III.

La scuola e le famiglie

Una delle funzioni importanti della scuola è quella di esercitare l'azione più intensa, che le è possibile sulle famiglie; ed è questa l'opera sua più laboriosa. In altro nostro lavoro dimostrammo, al-

(1) *Rivista italiana di sociologia*, Dic. 1901.

meno lo credemmo, dover avere la scuola una *politica* sua propria, ch   noi, ritenendo la scuola al presente aver la funzione sociale di rendere attive non solo nel senso materiale, economico, ma eziandio morale le acquisizioni della scienza, per acquistare quel potere direttivo sociale che le   indispensabile deve praticare una politica sua propria, che   quella della verit ; rendersene interprete presso gli alunni e presso le famiglie. Vano discutere;   certo che tutto ci  che   fuori della verit  e della giustizia va inesorabilmente scomparendo, tutto ci  che non si fonda sul vero e sul giusto non dura. Ecco la funzione politica della scuola: diffondere il vero, esercitare la giustizia e imporla. Troppo grande, scriveva l'illustre prof. *Masci*,   tra noi la sproporzione tra il movimento politico e l'intellettuale e l'economico, la scuola deve cancellarla, cos  come deve cancellare il distacco tra le oligarchie consapevoli e il numero inconsapevole, e frenare le esorbitanze di questo e le chiuse consorterie di quelle (1).

Io non credo di illudermi, ma a me sembra che al presente in ogni aggregato sociale vada costituendosi un partito politico nuovo; in esso si riuniscono quasi incosciamente individui militanti nei vari partiti, che pur non abbandonando l'ideale vagheggiato, intendono operare di accordo ossequenti alla verit  e alla giustizia, per elevare in quelle di ciascun aggregato di cittadini le sorti della patria (2). Questo nuovo partito vuol essere abbracciato dalla scuola, che nella verit  e nella giustizia sente il bene sociale.

La scuola movendo dal concetto fondamentale di formare caratteri completi, deve sintetizzare le aspirazioni e organizzare le idee, che fondate sul vero e sul giusto, muovono dal sentimento del progresso nazionale e renderle attive. La scuola non deve pensare soltanto al presente, bens  massimamente alla preparazione dell'avvenire; deve voler costituirsi quale centro della vita sociale, e scuotere dall'apatia, dall'ignavia presente non solo i giovani, ma le famiglie, le citt , la patria.

(1) *Economia e politica*, Discorso pronunziato il di 8 Aprile 1901, Napoli, Soc. anonima cooperativa.

(2) Non reputiamo necessario ricordare la dimostrazione storica per affermare che una nazione, che non progredisce continuamente cade nella degenerazione; concetto divinato da Dante:

E come per sentir pi  diletanza
Bene operando, l'nom di giorno in giorno
S' accorge che la sua virtude avanza.

Paradiso, C. XVIII.

Ma come può la scuola per mezzo degli scolari agire sulle famiglie? Per moltissimi modi, ma specialmente interessandole allo studio intellettuale, morale e fisico degli alunni, la comprensione dei quali dovrebbe determinare il criterio della scelta della via da far seguire negli studi. Questa, a veder bene, è la funzione nuova della scuola, e di alto valore, ma nella quale ancora non è penetrata. Risorta l'Italia da quel pelago di umiliazioni e di vergogne, nel quale si trovava prima del 1860, giunta a vita nazionale, tutte le sue energie furono applicate alla costituzione, dovrei forse dire alla rivoluzione politica; e la scuola pensò a preparare gli uomini adatti all'ordinamento politico-amministrativo; furono poche o punte le scuole che si proposero la organizzazione industriale, lo studio dei bisogni della vita nuova; non si fanno che avvocati, medici od impiegati ai vari rami dell'amministrazione pubblica, per l'educazione dei quali oltrechè non vi ha bisogno di attitudini specifiche, nemmeno dei consigli, degli aiuti della scuola per determinare le famiglie e i giovani a prendere un indirizzo piuttosto che un altro. Ma al presente, comprese le necessità della vita nuova, perchè l'Italia si ponga nella via, che le indica la sua storia, che le impone la sua posizione geografica, che le rende possibile la sua energia, in massima parte ancora allo stato potenziale, non solo ha bisogno che lo Stato si costituisca ad alto regolatore della vita economica, ma che per la scuola intenda indirizzare la gioventù con idee precise, chiare, con volontà tenace, per la via conducente con moto accelerato ogni regione, ogni paese all'accrescimento della ricchezza, al risorgimento etico.

I giovanetti, ne ho io fatto esperienza, si innamorano della funzione nuova, che vien loro fatta intendere; ne parlano con entusiasmo in famiglia e trascinano i genitori ad accogliere le nuove idee e ad applicarle con serietà. In molti paesi d'Italia par vergognoso alle famiglie agiate indirizzare i figliuoli agli studi industriali, agricoli, commerciali; io ho veduto con piacere, esortati dai ragionamenti, dalle considerazioni fatte loro dagli insegnanti, molti giovani intraprendere le nuove vie col consentimento dei genitori. Epperò nel liceo da me presieduto iniziai delle conferenze, nelle quali riassumendo, sintetizzando le cognizioni acquisite per lo studio delle varie discipline, dando loro quel valore educativo, che è nella volontà della moderna pedagogia, e ciò attendendo che nei licei venga messo l'insegnamento della sociologia, per il deter-

minismo economico posta su basi positive, parvemi dar nuovo vigore ai giovani, che si sentivano considerati capaci di potere rialzare con la loro energia le sorti del proprio paese, e di sviluppare in essi le attività psichiche necessarie al nuovo lavoro.

Cercai inoltre di entrare in relazione con quanti genitori mi fu possibile, e con essi discutere la natura degli allievi, e il metodo di educazione. Vero che in Italia si è restii ad accettare novità; vero pure che qualche volta le novità più razionali nella funzione educativa, per apatia e per la prevalenza del materialismo morale vengono schernite; ma è verissimo che quando queste novità vengono presentate con garbo e con fine avvedutezza ne sono fatti comprendere tutti i vantaggi, vengono accettate con piacere e qualche volta con entusiasmo. Scrive il *Max Nordau*: « perchè il cambiamento sia risentito come piacevole, non deve essere né brusco, né violento. Il nuovo, che eccita i nervi, deve differire dall'antico, che l'ha preceduto, debolmente, soltanto di un grado, d'una sfumatura. Deve essere il vicino dell'antico ed apparire quale una continuazione di quello » (1). Ciò che si deve più temere è la mancanza di persistenza nel lavoro nuovo, e su questo punto la scuola deve insistere, e cercare tutti i mezzi per mantenere attivo l'impulso dell'idea accettata. Io ho dovuto più volte insistere con lettere e richiami per entrare in relazione con qualche padre di famiglia; m'è anche avvenuto di non esservi riuscito e di averne avuto dei dispiaceri; ma non per tanto ho creduto mio dovere di non smettere la pratica iniziata. Perchè le famiglie più dello sviluppo intellettuale e della educazione si interessano del successo degli studi, dopo la votazione del secondo bimestre tutti gli studenti del ginnasio, in seguito a lunga ed accurata discussione con gli insegnanti, furono classificati in sei categorie.

1. Intelligenza desta, volenterosi, diligenti.
2. Intelligenza desta, poco volenterosi, negligenti.
3. Intelligenza mediocre, volenterosi e diligenti.
4. Intelligenza mediocre, volontà e diligenza mediocri.
5. Poca intelligenza, molta volontà e diligenza.
6. Pochissima intelligenza, nessuna volontà, negligenti.

Per ognuna di queste categorie fu redatta una lettera cortese, nella quale con forma riguardosissima si dava notizia del successo

(1) *Psico-fisiologia del genio e del talento.*

dello scolare, e del metodo che la scuola intendeva seguire per sviluppare le facoltà e dell'aiuto necessario della famiglia. In generale tali lettere riuscirono ad interessare: molti padri vennero a ringraziare e a dimandare suggerimenti; parecchi scrissero; qualcheduno si lamentò del giudizio dato e del metodo seguito; ma noi persistemmo e seguimmo a dare notizie degli scolari disattenti e svogliati. Si ebbe già a lamentare la costumanza delle assenze; ma si riuscì a eliminare questo inconveniente, seguendo la disposizione del Regolamento, non ammettendo nessuno senza la regolare giustificazione e dando di ogni assenza immediata notizia alle famiglie.

La scuola, ne abbiamo la certezza, potrà riuscire, se ne avrà il proposito tenace, a interessare le famiglie alla educazione della gioventù, alla scelta della via addicevole alla natura dell'educando ed al progresso civile ed economico della patria, in una parola ad aiutare quella *evoluzione civile silenziosa*, che deve costituire la essenza della sua funzione politica.

I popoli latini, ed è questo il male, che ne fa temere di essere sopraffatti da quelli del Nord, non sono educati alla evoluzione. Per ragioni storiche hanno sempre voluto il progresso dalle rivoluzioni, le quali non hanno mai integrato in modo stabile, sicuro, miglioramenti economici ed etici nel luogo e nel tempo possibili. La scuola classica deve formare uomini capaci di indurre una variazione progressiva nello svolgimento sociale, deve il nuovo indirizzo che le macchine hanno dato al lavoro, e le ragioni morali, che spianarono già la via alle riforme politiche, saper volgere al miglioramento economico nazionale; deve rendersi proprio quello che il *Bentham* chiamò il dovere, il fine della società civile e, cercando di eliminare l'accentramento dello stato moderno, che ha sin qui per di molto paralizzata l'opera scolastica, voler organizzare, rendere cosciente l'opera, che le scienze sociali ne indicano produttiva nel tempo e nel luogo.

Sin qui, e non paia esagerazione, nè artificiosa dimostrazione di zelo, il liceo non si è curato della educazione morale e civile, del progresso nazionale, ma unicamente delle promozioni e delle licenze; e, perchè non ne ha sentito il bisogno e il dovere, non ha tenuto in alcun conto l'opera delle famiglie, nè ha cercato di eccitarla nel senso morale e civile. Noi abbiamo la coscienza di esserci posti nella via logica e razionale; non abbiamo tenuto conto

delle recriminazioni mosse dall'inerzia, nè sentiamo il bisogno degli aiuti altrui per insistere; soltanto, sicuri di noi per il grande amore che abbiamo della scuola e per lo studio che n'abbiam fatto, cercheremo di porre il maggiore ordine possibile nel nostro lavoro. Scrive il *Carlyle*, che tutto il lavoro dell'uomo nel mondo dev'essere *produzione d'ordine*, che ognuno è nemico nato del disordine e che per raggiungerlo è tragico per ciascuno l'essere coinvolto nell'infrangimento di imagini ed in ogni opera di distruzione; e se non potremo misurare, obbedendo allo *Schiller*, il prodotto dell'opera nostra reale alla stregua della perfezione, ci studieremo di avvicinarla sempre più, usando forme sempre più ordinate e gentili per attrarre le autorità e le famiglie nel concetto dell'opera nostra.

V. VITALI
