l'Unità / venerdì 29 maggio 1964

la scuola

Via libera alle grandi aziende mentre ristagna il settore pubblico dell'istruzione tecnico-professionale

Il «tecnico superiore»: un nuovo prodotto della società industriale

I corsi post-diploma - «Casi» e Business Games L'indottrinamento e la conquista ideologica dei quadri della produzione

Un nuovo titolo scolastico, non ufficiale, sta entrando nell'uso comune: quello di «tecnico superiore». Non è una creazione di pedagoghi, nè degli uomini che hanno presieduto e presiedono alla politica scolastica pubblica, ma piuttosto dell'industria e del personale — a specializzazione prevalentemente sociologica e economica — che ha condotto la battaglia «innovatrice», per una nuova articolazione dei rapporti fra scuola ed economia, fra titoli scolastici e livelli professionali richiesti dalla tecnologia. All'origine c'è quella indagine della SVIMEZ sul «fabbisogno» futuro dell'industria dove, per la prima volta, è comparsa, con una evidenza particolare, quella schematizzazione del bisogno di «quadri intermedi» da parte dell'economia, di cui la definizione «tecnico superiore» è figlia.

Tutta la questione sembra avere una origine «pratica». La grande industria rifiuta, ormai, il caposquadra di estrazione operaia: alla Olivetti, già nel 1960, il 5,3% dei «capi» intermedi era costituito di laureati; il 45% di diplomati; il 35,8% di elementi che avevano il diploma di scuola media; mentre, fra gli assunti del decennio immediatamente precedente, il 90,7% è entrato con qualifica impiegatizia, ciò che presuppone il diploma. Oggi, anche industrie come quella edilizia (che si avvia alla prefabbricazione) si stanno dando un tipo di organizzazione in cui il tecnico ha un'importanza decisiva sia ai fini dell'intensificazione del lavoro (programmazione nella azienda), che per attingere le nuove tecnologie.

Ma i portavoce di queste esigenze parlano, quasi sempre, di «capi intermedi» e non di tecnici. Ritengono che il livello universitario è troppo elevato, od astratto, rispetto a questo tipo di esigenze (come pure non raggiungibile, realisticamente, su una scala così vasta di esigenze, si parla di due milioni di quadri nei prossimi dieci anni). Ma il «prodotto» degli istituti tecnici non li soddisfa egualmente: non si parla di tecnici (che pur ci vogliono), ma di «tecnici superiori».

L'esperienza, però, può fornire qualche elemento circa gli orientamenti effettivi dell'industria. Nel 1963 sono stati tenuti dieci corsi post-diploma: uno presso l'Istituto Feltrinelli di Milano; uno presso l'Istituto Fermi di Napoli, quattro presso l'Istituto Molinari di Milano, i restanti presso altrettanti istituti di Biella, Trieste, Firenze e Cortona. Molti altri sono iniziati quest'anno. I finanziamenti sono venuti da enti (Cassa per il Mezzogiorno, Fondazione Feltrinelli, ecc.), dall'Assolombarda, dalle Casse di Risparmio ecc. Le materie tecniche incluse nei corsi sono le più varie, ma tutti sembrano avere un comune denominatore in una serie di discipline che delineano un particolare indirizzo e una particolare qualificazione di questo tipo di scuola: programmazione della produzione; distribuzione del lavoro; carico del macchinario, rendimento del macchinario, rendimento di reparto, controllo della produzione, analisi dei tempi, valutazione del lavoro e dei mercati, sistemi di remunerazione, studio dei cottimi; economia aziendale, psicologia sperimentale, sociologia, statistica, medicina del lavoro; relazioni umane.

La base dei corsi è ancora nelle tradizionali lezioni, esercitazioni o conferenze, ma presso alcuni istituti (si veda il Centro per lo studio delle funzioni direttive aziendali, dell'IRI, che si colloca però a un gradino un po più elevato) vengono introdotti metodi nuovi per la scuola italiana tradizionale, come quello dei «casi» (simulazione di situazioni reali, per stimolare nello allievo la ricerca delle soluzioni ritenute giuste), o dei Business Games, che consentono una sperimentazione ancora più diretta dei metodi gestionali e di direzione delle aziende. Il fatto che oggi si possa disporre, in scuole abbastanza comuni, di elaboratori elettronici capaci di simulare in brevissimo tempo quattro anni di gestione di una grande azienda indica, certo, la necessità di preparare i futuri tecnici a lavorare nel contesto di un'organizzazione del lavoro che poco o niente ha più a vedere con quella tradizionale.

Ma la esemplificazione che abbiamo dei programmi per «tecnici superiori» non sembra porre il problema di una nuova scuola — che si collochi, fra l'Istituto tecnico e la Università — bensì quello di una diversa strutturazione degli istituti tecnici. Nessuna delle materie scelte come preferenziali dagli esponenti della grande industria (patrocinatori, in genere, di questi corsi) è incompatibile con i programmi e le finalità di un Istituto tecnico modernamente concepito. Nemmeno la particolare dotazione strumentale, e la possibilità di prendere contatto diretto con l'industria per periodi più o meno lunghi, sembrano precluse alla scuola pubblica: gli scambi scuola-industria, a questo livello delle strutture scolastiche, non sono più una esperienza limitata alla scuola sovietica, ma anche di alcuni paesi occidentali.

Perchè, dunque, questi corsi per «tecnici superiori», in cui vengono spesi ogni anno una decina di miliardi (con alla testa le aziende a partecipazione statale e gli enti pubblici), invece di una convergenza di iniziative, e di idee, nel potenziamento e nella riforma degli istituti tecnici?

Non ci troviamo di fronte alla solita pretesa — comunque da respingere — dell'industria, di avere dalla scuola un «prodotto finito», da introdurre direttamente nei ruoli dell'organizzazione aziendale senza quel periodo di adattamento (apprendistato, o come diversamente lo si voglia chiamare) che è invece, comunque, indispensabile. La stessa varietà dei ruoli da ricoprire renderebbe vano, a un certo punto, ogni sforzo in tale direzione. La preparazione scolastica deve essere necessariamente generale (mirare alla formazione globale dell'uomo), e solo in secondo luogo — e fino a un certo punto — specializzata. La stessa nozione di «tecnico superiore» solo in pochissimi casi risponde, del resto, ai ruoli effettivi da occupare nella produzione e ciò è dimostrato, oltretutto, dalle estrinsecazioni pratiche diverse che si tenta di dare a una tale esigenza.

Si fa luce anche qui, invece un'esigenza di indottrinamento e di conquista ideologica dei quadri della produzione, la cui completa adesione ai programmi della direzione (del padrone) è indispensabile all'efficienza del sistema. E' la stessa indicazione di classe che riscontriamo, del resto, nella impostazione delle scuole interaziendali e nelle cosidette «università private», una indicazione a piegare i valori della scuola alle esigenze del modo capitalistico di produzione. Riformare gli istituti tecnici, dando nuovo respiro culturale ai programmi è perciò urgente per sconfiggere questa tendenza, anche se il tentativo di egemonia padronale continuerà poi a manifestarsi — ma su un terreno aperto alla contestazione delle forze democratiche — sui programmi della scuola pubblica.

Renzo Stefanelli

risposte ai lettori

I libri suggeriti

«Cara Unità,

insegno diritto ed economia presso l'istituto tecnico commerciale di Pistoia, sezione staccata in San Marcello. In questi giorni siamo occupati nella scelta dei testi da adottare per il prossimo anno e, come di consueto, siamo assediati dai rappresentanti delle varie case editrici. Questo anno alla consueta, nutrita schiera degli imbonitori, se ne è aggiunto uno che, con il suo intervento, per l'autorità che esercita non può non lasciare perplesso e disgustato anche il più distratto dei miei colleghi.

Mi è giunta con la posta, distinguendosi fra le altre, per lo stemma della Repubblica e la dicitura "L'Intendente di Finanza - Pistoia" una lettera in cui «per aderire ad analoga richiesta del collega prof. Vincenzo De Nardo, ispettore generale del Ministero delle Finanze, si prega di voler esaminare la possibilità e la opportunità di adottare, per l'anno 64-65, i seguenti testi scolastici che Le sono stati inviati dall'interessato:

— Compendio di Economia politica, di Emanuele Morselli e Giorgio Stefani, Editore Denaro, Palermo;

— Compendio di Scienza delle Finanze, di Emanuele Morselli, Editrice Cedam, Padova;

— Statistica Economica, di Emanuele Morselli e Vincenzo De Nardo, Editrice Denaro, Palermo".

Mi permetto di farti notare che l'ispettore generale del Ministero delle Finanze professor Vincenzo De Nardo che sollecita l'adozione dei testi, attraverso le premure dell'intendente di Finanza, è egli stesso (vedi il caso) autore di uno di essi. Fraterni saluti

Marcello Dei - Pistoia»

Non sapevamo che tra le competenze di un ispettore generale del Ministero delle Finanze ci fosse anche quella di consigliare i professori di scuola media circa l'adozione di libri di testo di economia politica, scienze delle finanze, statistiche economiche, sia attraverso l'invio diretto dei manuali agli interessati sia, il che è più grave, attraverso l'intervento degli intendenti di finanza che, come quello di Pistoia, sono costretti, imbarazzatissimi, «ad aderire ad analoga richiesta». Comunque la denuncia di questo inconsueto intervento non potrà non interessare e il provveditore agli studi di Pistoia e soprattutto il Ministro delle Finanze che probabilmente ignora questo tipo di iniziative dell'ispettore generale a favore dei libri di testo da lui stesso scritti.

Scuola gratuita?

«Caro Direttore,

ho saputo che in una scuola media di Roma si sono minacciati di sospensione gli alunni che non avessero versato 200 lire per finanziare l'attività sportiva della scuola stessa. Lo zelo del professore di Educazione fisica (di formazione farnesiniana) è arrivato al punto di allontanare i colpevoli dal gioco della palla a volo fino a che non avessero versato il loro contributo.

Ai ragazzi che protestavano si è fatto vedere un "Ordinamento dell'attività sportiva scolastica" edito dal Servizio centrale di educazione fisica e sportiva del Ministero della Pubblica Istruzione. In data 22-11-1961, e firmato dal ministro Bosco. In detto Ordinamento l'articolo 10 prevede che i contributi dei ragazzi siano addirittura di L. 300. E' chiara l'incostituzionalità di queste disposizioni ma la suddetta scuola è arrivata anche oltre! Infatti, secondo l'art. 5 dell'Ordinamento citato, solo i soci "che si iscrivano" ai gruppi sportivi sono tenuti a versare un contributo finanziario. Invece nella scuola media di cui sto parlando a tutti i ragazzi si sono fatte sborsare 200 lire e con i metodi di cui sopra! Illegali, dunque, nell'anticostituzionalità!

Quando si deciderà il Provveditore a prendere provvedimenti contro questo malcostume delle ripetute collette scolastiche? Quando si decideranno le famiglie e gli studenti a combattere decisamente le prepotenze e l'autoritarismo nella scuola?

Luciano Biancatelli»

Ci risulta che in molte scuole italiane si continua a chiedere agli alunni della prima media contributi con i più speciosi motivi in contrasto con l'art. 4 della legge istitutiva («per l'iscrizione e la frequenza alla scuola media non si possono imporre tasse nè richiedere contributi di qualsiasi genere»).

Invitiamo le famiglie e gli studenti a segnalare all'Unità tutti i casi del genere in modo che si possa efficacemente intervenire in Parlamento e presso il ministro perchè si ponga fine a questo anticostituzionale abuso.

FIRENZE *La Resistenza alla Scuola Città Pestalozzi*

Un momento dello scontro tra partigiani e fascisti in via de' Serragli (angolo via della Chiesa) lo 11 agosto del 1944.

Mio nonno partigiano

La piccola Tea racconta: «Si chiamava Faliero Pucci; era un ignoto; morì in combattimento sulle montagne pistoiesi il 4 gennaio 1944. Io sono orgogliosa di lui» - Interviste e ricerche di gruppo sulla lotta di Liberazione

FIRENZE, maggio.

Il nostro piccolo mondo è il titolo di un numero speciale dedicato al XX anniversario della fondazione della Scuola Città Pestalozzi e della Liberazione: la scuola, infatti, sorse quando Firenze era ancora ingombrata dalle macerie e nella periferia si accendevano gli ultimi scontri fra partigiani e fascisti e tedeschi in fuga. Il pregio di questa pubblicazione non sta soltanto nel fatto che essa — a differenza di quanto avviene in gran parte della scuola italiana, anche dopo la «striminzita» circolare del Ministro Gui — costituisce un esempio di educazione democratica, quanto nel criterio, nella metodologia con cui le ricerche sono state effettuate: attraverso interviste con piccoli e adulti, facendo parlare i protagonisti della lotta partigiana, interrogando studiosi e storici. Ne è venuto fuori un quadro estremamente mosso ed interessante, nel quale le considerazioni di natura storica (che non sono rimaste alla superficie) trovano la loro esplicazione in una nota di cronaca, sia che si tratti del racconto della nonna o della testimonianza diretta del genitore.

Alla ricerca — tesa sostanzialmente a stabilire il rapporto fra la scuola e la società nell'arco di venticinque anni —, hanno partecipato decine di alunni delle classi V, VI, VII e VIII, mentre i ragazzi della terza e della quarta si sono soffermati ad esaminare le ragioni della nascita e della attività svolta in venti anni dalla Scuola Città Pestalozzi. Ecco come una bambina (Tea) racconta la morte del nonno (il compagno Faliero Pucci), una delle più luminose figure di comunista: «Mio nonno era un partigiano del gruppo gappista. Si chiamava Faliero Pucci, era un ignoto. E' morto sulle montagne pistoiesi nel 1944, il 4 gennaio. Mia nonna quando lo seppe erano già tre o quattro giorni che era morto. Il nonno non andava in casa a trovarla, andava in casa della bisnonna, cioè della mamma della nonna, perchè se ne lo scoprivano. Io sono orgogliosa di avere un nonno così». L'intervista con la nonna non è meno commovente nella sua stringatezza:

— Dove si trovava il nonno l'8 settembre?

Il tuo nonno l'8 settembre lasciò la casa e andò in formazione partigiana, perchè era un antifascista ed era ricercato dalla questura politica, perchè nel 1936, il 12 ottobre, fu arrestato e condannato dal Tribunale speciale a sette anni di carcere. E dopo la sua liberazione non gli davano tregua; lasciò la casa e non fece più ritorno.

— Il nonno ti parlava di certe cose che a te sono rimaste impresse?

Sì, parlava e diceva che era orgoglioso e sarebbe morto volentieri per la sua causa.

— Quale fu l'ultima volta che lo hai visto?

L'ultima volta che ci siamo visti fu nel 1943, l'ultimo dell'anno. Abbiamo passato la serata insieme ed eravamo molto felici e ci promettemmo molte cose per il futuro dopo molte sofferenze subite.

— Come avvenne la morte del nonno?

Morì in combattimento sulle montagne pistoiesi a San Mommè.

Su questo racconto si innestano nuove ricerche da parte di altri alunni per determinare l'origine dei primi gruppi partigiani:

«L'8 settembre — essi scrivono — la notizia dell'armistizio giunse anche ai tedeschi che s'inferocirono contro gli italiani e cominciarono a devastare tutto. Gli italiani erano smarriti, però superarono la crisi, cosicchè ogni uomo cominciò a riflettere e sentì il bisogno di mandare via l'oppressore. Così gli italiani si unirono a quegli antifascisti che fino a quel momento erano stati sempre coscienti della loro idea, e presero le armi per difendere la libertà degli italiani. Gli uomini salirono sulle montagne e si formarono i gruppi partigiani».

Non si tratta che di due esempi, scelti fra i numerosi altri della pubblicazione, tutti interessanti e significativi perchè vanno al di là di un formale accostamento alla Resistenza, ma partono dalla certezza acquisita ed illustrata dagli insegnanti, che la guerra di Liberazione è stata una delle pagine più luminose della nostra storia nazionale. Essa, cioè, costituisce uno di quei valori (per dirla con Gramsci) attraverso cui le giovani generazioni devono essere avviate agli ideali di democrazia e di libertà.

Giovanni Lombardi

schede

Dalle origini a Gadda

E' uscito da poco tempo l'ultimo volume dell'*Antologia della Letteratura Italiana* di Angelo Gianni, Mario Balestreri e Angelo Pasquali, dedicata alle scuole medie superiori. Composta di cinque volumi (Primo volume *Dalle Origini alla fine del Quattrocento*, pag. 1164, lire 2 200, secondo volume, parte prima, *Il Cinquecento-Il Seicento*, pag. 1023, lire 2 000; secondo volume, parte seconda, *Il Settecento*, pag. 686, lire 1 300; terzo volume, parte prima, *Da Vincenzo Monti a Francesco De Sanctis*, pag. 1106, lire 2 200, terzo volume, parte seconda, *Dalla Scapigliatura ai Contemporanei*, pag. 1201, lire 2 400 Casa editrice G. D'Anna Messina-Firenze) l'antologia dà per la prima volta ai giovani un quadro veramente ampio e soddisfacente della nostra letteratura.

Tutti studiosi di buona scuola i curatori di questa antologia (Gianni, Balestreri e Pasquali, cui devono essere aggiunti Mario Farina, Ferruccio Monterosso, Vico Peruttelli, Giuseppe Galleno e Giovanna Roversi, loro attivi collaboratori) mantengono l'impegno scritto nella prima pagina dell'opera: tracciare «una linea di svolgimento della civiltà letteraria italiana tenendo costantemente presente la fisionomia generale della civiltà, vale a dire le condizioni entro le quali il fenomeno letterario si è di volta in volta manifestato». Per ciò, le introduzioni storiche premesse alle varie scelte antologiche inquadrano il fenomeno letterario, e le introduzioni letterarie esaminano «gli aspetti più notevoli della letteratura nel loro vivo rapporto con tali condizioni».

L'antologia si rivela preziosa. Le puntuali introduzioni valgono a tracciare una storia delle nostre lettere, storia che poi il giovane verifica direttamente sui testi, solitamente ben scelti e ben curati. Particolarmente utile è lo ultimo volume con quell'antologia delle riviste (la prima *Voce*, l'*Unità* di Salvemini, *Lacerba* di Papini, la seconda *Voce* di Giuseppe De Robertis, l'*Ordine Nuovo* di Gramsci e la *Rivoluzione liberale* di Gobetti) e quella scelta di poeti e scrittori (finalmente c'è Svevo: ci sono Dino Campana e Umberto Saba; ci sono Croce e Gramsci; e gli scrittori con i quali si conchiude il volume sono Cesare Pavese e Carlo Emilio Gadda) che danno ai giovani una traccia sicura sulle idee e sulle lettere dei nostri giorni.

L'opera ha già avuto un notevole successo tra docenti e allievi. Un successo meritato per il suo alto valore formativo.

o. c.

Non piace il tedesco ai ragazzi di Savona

L'iniziativa del Comune di realizzare l'insegnamento delle lingue estere fin dalle prime classi elementari è stata però accolta entusiasticamente - Una «tavola rotonda» a Genova

SAVONA, *maggio*.

Decisamente il tedesco, sia pure sotto forma di lingua, non gode di molta considerazione presso i savonesi: di fronte ad un formulario della civica amministrazione con cui si chiedeva ai genitori di alunni delle prime elementari se desiderassero che ai loro figli venisse impartito anche l'insegnamento di una lingua straniera e, in caso affermativo, quale avrebbero preferito scegliendo fra l'inglese, il tedesco ed il francese, le risposte sono state il 75 per cento favorevoli all'inglese e il 25 per cento restante per il francese.

Una grave lacuna

Queste preferenze e la esperienza di un anno, che ha fatto di Savona la «città pilota» nel nostro paese per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue estere ai bimbi delle scuole elementari, sono state al centro di una «Tavola rotonda» sull'argomento tenutasi nei giorni scorsi a Genova con la partecipazione di Istituti linguistici, del *Consorzio per l'istruzione tecnica*, di docenti ed esponenti del mondo economico.

Sono note le paurose carenze, in fatto di conoscenza di lingue estere, tipiche della situazione italiana (stiamo decisamente peggio non solo di tutti i paesi europei, ma anche di molti del Medio Oriente e del Nord Africa), per cui paghiamo ancor oggi le conseguenze di una impostazione retorica e nazionalista, voluta dal fascismo e grazie alla quale si insegnavano, invece che le lingue vive, quelle morte da decine di secoli, come il greco o il latino. Questa scarsa conoscenza delle lingue estere si fa poi sentire in misura maggiore in un paese, come il nostro, dove l'industria del turismo internazionale ha assunto un peso così rilevante e con l'evolversi della situazione economica, che porta ad una continua intensificazione degli scambi con altri paesi.

Occorre quindi potenziare l'insegnamento delle lingue estere e per farlo nel modo migliore — come ha rilevato aprendo i lavori del Convegno il professor Alberto Obertello, direttore dell'Istituto universitario di Magistero di Genova — iniziarlo già dalle elementari. L'esperienza ha infatti dimostrato che l'insegnamento linguistico è particolarmente fruttuoso proprio se impartito nella più giovane età, rappresentando inoltre un mezzo per inserire, con immediatezza, i giovani in una visione più ampia della società. Il bambino ha infatti una naturale inclinazione alla imitazione dei suoni ed alla migliore assimilazione della giusta intonazione di ogni lingua parlata e scritta.

In molti paesi esteri, d'altronde, l'insegnamento delle lingue straniere sin dalle elementari è un fatto generalizzato. Nel nostro paese siamo invece ancora sul piano sperimentale, anche per la diversità dei pareri, talvolta nel merito, su questo problema.

E' un dato di fatto incontrovertibile, però, come hanno sottolineato molti partecipanti alla «Tavola rotonda», che i genitori sono, di massima, favorevoli a questo tipo di insegnamento, già dai primi anni delle elementari. Come ha risposto sino ad oggi il mondo della scuola a questa diffusa esigenza? In modo episodico e contraddittorio. A Genova l'insegnamento di una lingua — l'inglese — viene fatto in alcune scuole del centro cittadino, a Camogli ed a Sestri Levante. I corsi sono però realizzati nelle ore extrascolastiche da un istituto privato ed a pagamento.

L'esperienza milanese, secondo la relazione del professor Paolucci, presidente del Patronato scolastico, è di tipo diverso ed ancora più limitata: l'insegnamento di una lingua estera viene infatti impartito attraverso le attività del Patronato, sotto forma di gioco, e rientra nelle attività del cosiddetto «tempo libero».

Dove invece il problema dell'insegnamento delle lingue nelle elementari è stato affrontato organicamente e con il criterio della gratuità è stato a Savona. Su iniziativa della Amministrazione popolare, d'accordo con il Provveditorato agli studi, venne inviato a tutte le famiglie con bimbi in età scolastica il questionario di cui si accennava poco sopra. L'adesione fu entusiastica: oltre il 60 per cento dei genitori chiese che venisse impartito questo tipo di insegnamento ai loro bambini.

Esperimento riuscito

«Decidemmo quindi di istituire — ci ha spiegato, nel corso di una intervista, il vice sindaco e assessore alla Pubblica Istruzione di Savona prof. Alberto Draperi — *venti sezioni, in tutti i centri didattici cittadini, ognuna delle quali ospitava una ventina di alunni.*

«L'esperienza è stata limitata alle sole prime elementari, ma per il prossimo anno verrà estesa alle seconde e, via via, sino a coprire tutto l'arco delle scuole primarie.

«L'insegnamento è totalmente gratuito e generalizzato e viene impartito con il metodo globale-naturale durante due ore di lezione settimanali. La civica amministrazione ha voluto inoltre che tutti gli insegnanti possedessero come madre lingua quella insegnata, e questo per evidenti motivi didattici.

«Tutte le spese sono state assunte dal Comune. Il risultato, dopo un anno di esperienza, è stato di piena soddisfazione, sia delle famiglie che delle autorità scolastiche».

Paolo Saletti

Un libro di Arnould Clausse

La teoria dello studio d'ambiente

Intorno al concetto d'ambiente si discute da anni da parte degli studiosi di questioni pedagogiche e da parte degli insegnanti elementari, specie dopo l'entrata in vigore dei programmi del 1955, che nelle loro indicazioni didattiche fanno largo posto all'esplorazione ed allo studio ambientale. Che poi la pratica scolastica possa essere considerata una traduzione in atto di questi suggerimenti è da negare, e ciò per le varie cause che si ricollegano alla scarsa efficienza pedagogica della nostra scuola ed anche per l'interpretazione che si è venuta affermando come la più rispondente, forse, allo spirito di quei programmi, certo ai desideri delle autorità pedagogico-burocratiche, secondo cui l'ambiente va inteso come un dato verso il quale rivolgersi con un atteggiamento assai più adatto alla contemplazione delle «bellezze del creato» che alla pratica trasformazione del reale.

Un recente libretto, dovuto ad un pedagogista belga di orientamento socialista (Arnould Clausse, *Teoria dello studio d'ambiente*, La Nuova Italia, Firenze, 1964, pagg. XXXVIII+86, L. 850), può contribuire non poco a dare chiarezza al dibattito e merita d'esser letto con cura (come pure l'introduzione di A. Santoni Rugiu all'edizione italiana, che serve a collocare a fuoco nell'ambito della situazione italiana i problemi visti dall'autore nella prospettiva francese e belga). Il Clausse s'ispira a concezioni democratiche ed attive, considerando l'ambiente come sede di esperienze per lo scolaro, come strumento di un'educazione che voglia partire dalla realtà ed evitare l'intellettualismo, che non scinda i due termini del binomio conoscenza-azione e che (accogliendo il suggerimento fondamentale della pedagogia moderna, «liberatrice», a muovere costantemente dai *bisogni* e dagli *interessi* degli allievi) veda proprio nella giusta comprensione del rapporto tra fanciullo e mondo «esterno» la possibilità di favorire la maturazione intellettuale, sociale ed affettiva dei ragazzi.

L'autore mette costantemente in guardia contro la tendenza a considerare l'ambiente un semplice pretesto per esercitazioni mentali, una materia di studio intellettualistico che non coinvolga l'azione e l'intervento diretto degli allievi; poichè l'imparare facendo resta per lui il fondamento metodico al di fuori del quale «*la pedagogia non è che malvagia letteratura*». Altrettanto risolutamente si pronuncia contro il falso libertarismo e le deviazioni metodologistiche di chi tende a svalutare i contenuti e si appaga di una qualsiasi attività spontanea dei fanciulli ritenendola capace di assicurare il pieno successo dell'educazione: insomma, contro la negazione dei fini e dei contenuti e della necessità di scelte e programmi.

Ora, quali sono le scelte che ci propone l'autore? Chiamando civiltà l'insieme delle «*conquiste materiali, morali e spirituali di un ambiente storico determinato*», cultura «*l'attitudine attiva dell'intelligenza o della sensibilità davanti a tali conquiste*» ed educazione la «*trasmissione, da una generazione all'altra, delle conoscenze, delle tecniche, delle attitudini, dei "valori" imposti o suggeriti dalla civiltà in cui essa si svolge*» (la civiltà è «*ortodossa*», la cultura è «*eretica*», critica nei confronti della situazione storica), egli propone un tipo di educazione che non corrisponda più semplicemente alla definizione data poco sopra, che cioè non sia più al servizio della conservazione e della continuità, perciò separata dalla cultura, ma sia fusa con la cultura e si rivolga ai fatti della civiltà per la loro comprensione e la conseguente trasformazione.

Qui si colloca la sua definizione dell'ambiente. Per una educazione che sia «*integrale*» nell'informazione, cioè rivolta «*a tutti gli aspetti della civiltà*», che quanto alla informazione miri «*soprattutto a sviluppare sul piano intellettuale le tecniche di comprensione, lo spirito critico e il pensiero personale, il senso e la possibilità dell'iniziativa, la costante disponibilità*», e sul piano sociale e morale «*il senso della responsabilità, il rispetto e l'amore degli altri, la virtù della collaborazione*», occorre formare uomini «*ci quali nulla di ciò che è umano è estraneo*», occorre cioè educare alla comprensione ed alla capacità di agire per trasformare la civiltà. Una simile educazione impegnata presuppone la possibilità per il soggetto di prender contatto con la realtà che lo circonda, di compiervi sempre più vaste esperienze, di acquisire la capacità razionale per proteggere la propria opera verso situazioni nuove, più degne dell'uomo.

Sono le idee con le quali, come si vede su più d'un punto una pedagogia rivoluzionaria ispirata al marxismo può trovare motivi di concordanza.

Giorgio Bini