

CLVIIIª TORNATA

MERCOLEDÌ 24 APRILE 1918

Presidenza del Presidente MANFREDI

INDICE

Disegni di legge (discussione di):	
Riforma della Scuola normale (N. 8-bis-A)	
(seguito)	4321, 4325
Oratori:	
BERENINI, ministro della pubblica istruzione	4326
DELLA TORRE	4321
D'OVIDIO FRANCESCO	4336
MAZZONI	4334
(presentazione di)	4325
Interpellanze (annuncio di) 4339	
Per lo svolgimento dell'interpellanza del senatore Marconi	4339
Oratori:	
BERENINI, ministro della pubblica istruzione	4339
MARCONI	4339
Interrogazioni (annuncio di) 4339	
Ringraziamenti 4321	

La seduta è aperta alle ore 15.

Sono presenti i ministri dell'istruzione pubblica e dei lavori pubblici.

TORRIGIANI FILIPPO, segretario, legge il processo verbale della precedente tornata, che è approvato.

Ringraziamenti.

PRESIDENTE. Sono pervenuti alla Presidenza i ringraziamenti della famiglia Muratori per la commemorazione fatta del defunto senatore, e per le condoglianze inviate.

Messaggio del Presidente della Camera dei deputati.

PRESIDENTE. Ho ricevuto dal Presidente della Camera dei deputati una lettera con la quale si trasmettono i seguenti disegni di legge

di iniziativa della Camera dei deputati e già dalla stessa approvati:

1° Costituzione del comune di Pari;

2° Divisione del comune di Ceriano Lughetto.

Do atto al Presidente della Camera di questa presentazione; i due disegni di legge seguiranno la via stabilita dal regolamento.

Seguito della discussione del disegno di legge: « Riforma della scuola normale » (N. 8 bis-A).

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca il seguito della discussione del disegno di legge « Riforma della scuola normale ».

Come il Senato ricorda, ieri fu iniziata la discussione generale. Ha facoltà di parlare il senatore Della Torre.

DELLA TORRE. Parrà strano che, dopo i notevoli discorsi uditi in quest'Aula da così competenti oratori, da così valorosi insegnanti, mi attenti a dire il mio modesto parere sopra un argomento nel quale non ho alcuna competenza speciale; ma lo dirò perchè mi pare doveroso in questo momento, sia per la mia fede politica, che della scuola ha fatto oggetto di passione e di amore, sia per l'attività professionale che io seguivo, nella quale ho spesso avuto modo di rilevare quale sia l'importanza, l'utilità, la necessità del problema scolastico.

Ogni iniziativa, per quanto corredata di studi e di preparazione, per quanto animata da sforzo di volontà, viene sempre meno se non è sussidiata dal valore dell'opera degli uomini che la conducono. Il valore di questi uomini è con-

dizione *sine qua non* perchè una impresa possa riuscire. Ed anche recenti iniziative sottoposte all'esame di sfere e di Ministeri competenti, che riguardano l'esportazione e l'espansione del nostro commercio e della nostra attività industriale, non potranno riuscire se non avremo preparato gli uomini, i commessi viaggiatori, i capi delle industrie, coloro che possono all'estero esercitare la penetrazione che è indispensabile perchè lo sforzo e l'attività del dopo guerra abbia la larghezza che è nei nostri voti.

La preparazione degli uomini è dunque fra i principali doveri dell'ora che volge e ben fece il ministro della pubblica istruzione ad affrontare il problema della scuola normale, il quale è il problema della preparazione degli uomini che debbono preparare poi i cittadini.

Il valore economico della scuola è enormemente accresciuto, lo affermava ieri mirabilmente il senatore² Maggiorino Ferraris; agli sperperi della guerra, al consumo enorme di ricchezza non può ripararsi che con intensità spasmodica di lavoro, di attività, illuminate dal sapere e dalla coscienza di ciascuno. Se la scuola non saprà cominciare a dare agli uomini l'alfabeto, non avremo la possibilità di vincere nella concorrenza mondiale del dopo guerra. Si è accresciuto ora il valore del problema scolastico, esso fu pur sempre importante e non devesi tacere che, se ad esso fossero state rivolte le cure appassionate che esso richiedeva, se in tutte le scuole, elementari, secondarie e superiori si fosse fatto quanto si doveva dalla borghesia italiana, dolorosi eventi pei quali lacrima ancora l'anima nostra forse non si sarebbero manifestati. (*Bene*).

Il problema della scuola è dunque il problema della vittoria e del rifacimento del nostro avvenire.

Il senatore Mazzoni fece un notevole discorso, animato da spirito moderno, della concezione vera di quello che la scuola elementare deve essere, e quindi di quello che deve essere la scuola normale, raffigurandola come in mezzo alla vita, e permeata dalla vita, non chiosro chiuso a tutte le idee che si avvicendano ed appassiano i nostri tempi. Egli arrivava alla conclusione che forse sarebbe stato opportuno in questo momento rinviare il problema, in quanto troppo ponderoso esso sia per gli animi nostri angustiati da più vive preoccupazioni,

così che può venirci meno la tranquillità necessaria per questo studio. Io ritengo che egli s'inganni. Ben fece il ministro Berenini a portare in questo momento tale problema avanti a noi; in quest'Aula serena esso sarà serenamente discusso, segnerà il primo passo per il rifacimento di questa Italia che dalle armi otterrà la vittoria.

Il progetto che ci è stato presentato può non trovare tutti noi consenzienti: è un primo tentativo; ma è provando e riprovando che si otterranno i risultati migliori.

Ricordo che, in un congresso internazionale sugli infortuni sul lavoro, tenuto a Milano una ventina di anni fa, nel quale erano tedeschi, inglesi e francesi, i tedeschi dissero: Noi abbiamo tentato di risolvere i problemi delle provvidenze operaie, l'esperienza ha corretto i nostri primi tentativi ed ora abbiamo una organizzazione mirabile.

Troppo spesso per voler far meglio non si fa nulla; perciò io credo che nella legge in discussione dovrà essere considerata l'opportunità di non creare nei riguardi delle persone situazioni di diritto, tali che possano ostacolare le riforme che l'esperienza avesse a suggerire.

D'altronde questo progetto di legge è basato su principi che hanno avuto consenzienti molti oratori: il raggruppamento d'insegnamenti, l'attenuazione dell'orario scolastico, l'insegnamento dell'educazione fisica e specialmente quello del canto che, se ha sollevato qualche sorriso ironico, rappresenta, a mio avviso, un progresso effettivo per chi sa quale forza moralizzatrice esso abbia nella scuola. In linea di massima dunque sono favorevole al progetto e credo che si possa con sicura coscienza approvarlo con quelle modifiche che dalla discussione si rileveranno necessarie. Il carattere della nuova scuola è chiaramente indicato nella relazione; ad alcune obiezioni che a questo progetto sono state fatte rispondono la relazione del ministro e quella dell'onorevole Commissione, relazioni che illuminano tutto il carattere delle nuove disposizioni. Mi basterà per questo ricordare le parole dell'illustre relatore Foà (che dei progetti per la scuola elementare e popolare costantemente si è occupato) anch'egli convinto che la scuola potrà essere liberata dal verbalismo e dall'esercitazione esclusivamente mnemonica, se saprà valersi dell'osservazione di-

retta delle cose e dei fenomeni così come l'onorevole relatore dice assai bene:

« Non reggerà la scuola il verbalismo e il mnemotecnico, ma il principio d'analisi, la dimostrazione e l'esperimento, valendosi della intuizione, della osservazione concreta e, occorrendo, della produzione stessa della cosa e del fenomeno. L'insegnamento del lavoro proposto *ex novo* dalla presente legge non si potrebbe concepire senza che l'insegnante abbia a sua disposizione nel laboratorio le materie prime e gli strumenti necessari alla produzione degli oggetti, ma questo abito di attività deve estendersi anche agli insegnamenti teorici e imprimere loro una nuova anima, così come la lettura sarà l'istrumento essenziale della cattedra di cultura, così la biblioteca dovrà esserne quasi il laboratorio quasi accessibile non solo agli insegnanti ma anche ai discepoli ».

Rileggendo queste parole mi tornavano alla mente alcune mirabili parole di Aristide Gabelli, un appassionato della scuola, quand'egli indicava con qual metodo si dovesse interessare l'attenzione dello scolaro, come la serie di nozioni da questo apprese e ripetute pappagallescamente non lasciassero traccia nell'animo dello studente; quando affermava il bisogno che « ognuno nella cerchia delle faccende che gli appartengono si avvezzi ad una fiducia schietta nelle forze del suo spirito, che abbia imparato a misurarle provandole e adoperandole, che sia convinto di poter qualche cosa colle sue proprie forze, nè spende invano quel raggio che se è nostro tormento è pur sempre il nostro conforto e la nostra gloria ».

I criteri informativi della nuova scuola sono: la conoscenza diretta delle cose, la schiettezza e la precisione delle informazioni, la fiducia nelle proprie forze, la perfetta sincerità, l'attività, la probità. In tal modo troveremo nel popolo nostro diminuite molte di quelle pieghe morali che sono conseguenza di secoli di soggezione e che derivano da morbidezza di carattere, da minore sincerità, da scarsa saldezza di volere e costituiscono una serie di debolezze che devono scomparire nelle generazioni venturose, se vogliamo che esse siano agguerrite e preparate alle lotte fra i popoli civili dell'avvenire. In questo ordine di considerazioni io mi domando perchè nella relazione non fu

meglio accennato all'importanza del metodo oggettivo che così efficacemente agisce sulla formazione del carattere del fanciullo e perchè fu dimenticato ogni accenno ad un indirizzo educativo. Forse di tale lacuna è causa il concetto che nella istruzione integrale si compia di per sé opera educativa. Ma io credo che le forze morali e ideali della vita debbano essere risvegliate con speciale cura sin dall'infanzia perchè, più delle cognizioni, esse saranno suscitatrici di energie sane e sincere, indipendenti. Per questo sono d'avviso che nel disegno di legge di alcune di queste considerazioni si sarebbe dovuto tenere maggior conto.

Ma su un altro punto mi permetto di richiamare la vostra attenzione. Come poc'anzi io diceva, è provando e riprovando, che si riesce allo scopo, è gettandosi in mare che si impara a nuotare. Io mi domando se lo sviluppo di facoltà pedagogiche e d'insegnamento, indispensabili per divenire un buon maestro, si possano ottenere solo attraverso un'istruzione di carattere verbale o non sia meglio raggiungerlo addestrando l'allievo della scuola normale alla conoscenza del fanciullo, avvicinandolo ad esso, non appena il futuro maestro sia sufficientemente maturo. Moltiplicando allora le occasioni di contatto col bambino, suscitando nell'aspirante all'insegnamento lo spirito di osservazione, le facoltà di intuizione, l'energia dell'azione si rileveranno meglio che attraverso gli esami verbali le innate attitudini pedagogiche indispensabili al buon maestro.

Io ho un esempio pratico in questa materia, sebbene riguardi le scuole di carattere professionale. All'« Umanitaria » abbiamo cominciato col creare le scuole laboratorie, le quali sono frequentate da operai che durante il giorno lavorano nelle officine e che perfezionano così la loro istruzione e la loro preparazione tecnica.

In dette scuole gli insegnanti sono artefici valenti che non frequentarono mai nessuna scuola normale, non hanno mai avuto un diploma di abilitazione all'insegnamento e che pure hanno saputo allevare dei giovani operai, che alla loro volta sono diventati ottimi insegnanti di lavoro in alcuni corsi popolari.

Io mi domando se qualche cosa di analogo non dovrebbe esser fatto nella carriera dell'insegnamento. Il licenziato dalla scuola nor-

male non dovrebbe poter assumere l'insegnamento che nelle prime classi, con orario limitato così da essergli consentito di frequentare speciali corsi dell'istituto magistrale atti a perfezionarlo e renderlo idoneo all'insegnamento prima nei corsi inferiori e poi nel corso popolare. Così, meglio di ogni verbale insegnamento pedagogico, dall'esperienza personale, dall'osservazione diretta il maestro trarrebbe l'idoneità ad esercitare proficuamente la sua alta missione.

Comprendo l'obiezione essere imprudente e meglio ancora nocivo l'offrire la scolaresca come *corpus vile* all'esperimento di giovani che abbiamo preparato, quando la loro cultura sia insufficiente.

Ma non bisogna dimenticare che il giovane maestro anche dopo un anno di tirocinio, anche dopo un periodo di assistentato, è generalmente impreparato e quindi fa generalmente subire agli allievi le proprie insufficienze. Seguendo il metodo che mi permisi di suggerire, la carriera del maestro sarebbe subordinata principalmente ai risultati didattici ottenuti, meglio che da titoli di esami o di pubblicazioni, non solo, ma l'allievo che nell'istituto magistrale desse insufficiente prova di attitudini didattiche potrebbe in tempo mutare carriera di studi.

Per questo insisto che le relazioni, i contatti fra la scuola normale e quella elementare comincino dal quinto anno e che, sino dai primi anni, gli allievi siano largamente esercitati ad esprimere con chiarezza, con semplicità le nozioni acquistate, ad osservare i fatti e le cose intorno a loro, elementi indispensabili all'educazione di ogni fanciullo e specialmente di un futuro maestro.

Io vorrei altresì che l'insegnante della scuola normale continuasse ad avere come una cura d'anime del nuovo insegnante, l'aiutasse anche nel giorno in cui egli insegna, lo correggesse, lo seguisse nell'opera sua. È il mantenimento di questi legami che può ottenere risultati inattesi. Immagino un'obiezione: quella che probabilmente gli allievi che si sparpagliano attraverso il paese renderebbero difficile, se non impossibile, tali relazioni.

Ma io non vagheggio traslochi così rapidi, io penso che sia assai utile e pratico che il maestro insegni agli uomini della sua terra che egli meglio conosce e dai quali saprà meglio

farsi comprendere; nessuna costrizione s'intende, ma un vincolo spontaneo facilmente accettato quando il suo ministero avrà per larghezza di retribuzione, per valore della funzione, per garanzie di legge, acquistato quell'alta autorità morale, che nei paesi più evoluti è conferita al maestro. D'altronde tale indirizzo avrebbe benefiche conseguenze nell'attuazione della scuola popolare. La scuola popolare fu una geniale intuizione dell'onorevole Orlando quando fu ministro della pubblica istruzione, ed ebbe conforto di approvazioni dal Parlamento, ma purtroppo ottenne scarsissima attuazione. Tutti sappiamo infatti che le attuali scuole popolari, anche nei maggiori centri, effettivamente non hanno quella caratteristica, per la quale secondo ogni regione, ogni città, ogni ambiente, la quinta e la sesta classe avrebbero dovuto avere un carattere differenziale.

Io ho veduto elencato nella scuola di magistero del lavoro insegnamenti di agraria, di disegno, di tecnologia, di meccanica, di lavorazione della materia (legno, ferro, ecc.). Or bene tutto questo entra appunto nel campo della scuola popolare. Ma, se vogliamo che la scuola popolare diventi quella che effettivamente deve essere, noi dobbiamo chiamarvi i maestri più provetti, più adatti e più preparati, giacché essa è l'ultima scuola che i nostri operai frequentino, almeno fino a questo momento, e fino a quando non sarà reso più facile agli operai stessi l'accesso alle scuole professionali.

Ed anche allora l'ultima scuola formativa dell'anima delle grandi masse dei contadini ed operai sarà per lungo tempo la scuola popolare: da ciò la sua importanza.

So come questo argomento, oggetto di un notevole disegno del collega Ruffini, sia nuovamente allo studio, ma è necessario superare presto le intenzioni e concretare sollecitamente la legge e rapidamente applicarla.

Da quello che dissi fin ad ora emerse come io sia poco favorevole alla proposta scuola di magistero del lavoro e come io mi avvicini alla proposta del collega prof. Ferraris Carlo.

Siccome è da augurarsi anzi da volersi che le scuole professionali di secondo e di terzo grado, siano presto istituite, così io credo che l'insegnante elementare che abbia dato ottima prova di sé, e possa quindi aspirare ad inse-

gnare nel corso popolare, potrà con la frequenza a queste scuole professionali o meglio ancora a quella superiore, acquistare le cognizioni tecniche necessarie per la scuola che dovrà dirigere. Se si tratterà di una plaga agricola, evidentemente egli frequenterà una scuola agraria, una cattedra ambulante od altro; se si tratterà di un ambiente industriale, egli frequenterà la scuola di meccanica, o di tessitura, o del legno, ecc.

Così gli insegnanti che devono nella scuola popolare dare i primi rudimenti del lavoro manuale, saranno addestrati a riconoscere verso quale campo di attività professionale sia da indirizzare il fanciullo per le attitudini che egli dimostra.

Perchè lo scopo del corso popolare è anche quello di assaggiare, di rilevare le attitudini manuali del fanciullo per indirizzarlo possibilmente a quella scuola professionale che meglio risponda al suo temperamento.

Nei riguardi del lavoro manuale la scuola popolare è una scuola di *tâtonnement*, di esplorazione delle abilità, delle propensioni del fanciullo per indirizzarlo nella vita, nei limiti del possibile, a quell'arte o mestiere che meglio risponda alle sue attitudini manuali o mentali. E in questa esplorazione tanto meglio potrà riuscire il maestro elementare, quanto più avrà potuto dalla frequentazione di una scuola professionale, dal contatto coi tecnici dei vari mestieri trarre più pronti elementi di giudizio nell'ambito più ristretto dell'attività professionale peculiare alla località dove è la scuola.

Così vedo svolgersi armonicamente la scuola pei figli del popolo, pei figli di contadini e di operai, scuola destinata a prepararli alla vita, a trarre dalla loro preparazione tecnica e morale i maggiori risultati. Scuola elementare, scuola popolare essenzialmente formative ma preparate a indicargli la via più rispondente alle sue attitudini. Scuola professionale di primo e di secondo grado, che lo addestri tecnicamente al mestiere prescelto.

Veniamo finalmente alla parte finanziaria. Come disse l'onorevole senatore Ferraris, ci vogliono denari e denari.

Io ho inteso parlare timidamente di aumentare di 50,000 lire all'anno le dotazioni dei laboratori della scuola e abbiamo sentito le miserie del materiale didattico. Noi quindi dobbiamo do-

mandare molto di più. Mi duole che non sia presente il ministro del tesoro perchè avrei rivolto anche a lui le mie richieste, convinto come io sono che sia un provvedere alla guerra il preparare la istruzione del nostro popolo, per rifare questa Italia alla quale la vittoria darà il posto che le compete, ma la istruzione darà un accresciuto valore meraviglioso all'attività dei nostri lavoratori.

Ci sono molte iniziative che hanno studiato il problema della scuola popolare ed una di queste domanda che per la scuola elementare si arrivi fino al mezzo miliardo, equivalente a cento lire per scolaro mentre a Milano ne sono erogate 120 o 130: il che è assai meno di quanto si spende in Inghilterra ed in Francia, dove ora attivamente si occupano dei problemi scolastici, segno manifesto che ovunque si è compreso come i problemi dell'istruzione sieno ormai prevalenti per l'avvenire glorioso dei popoli.

E, domandando quattrini, termino le modeste considerazioni che mi sono permesso di fare davanti al Senato.

Perchè conosco i bisogni degli uomini di lavoro, so che ai problemi della scuola è necessario portare tutto il contributo, tutto l'amore, tutta la passione che l'urgenza e l'importanza del compito richiedono.

Sento così dicendo di adempiere ad un dovere che anche nel fragore della battaglia non deve essere dimenticato e che meglio di ogni altro può assolvere il Senato. Il Senato, dove tante alte competenze sono raccolte, dove meno ardenti son le passioni di parte, dove siedono coloro che consci delle vicende del passato, illuminati dall'esperienza e dalla scienza, possono con disinteresse, con fede, con amore, risolvere i problemi della cultura nazionale che racchiudono le sorti e l'avvenire della patria nostra. (*Approvazioni vivissime, applausi e congratulazioni*).

Presentazione di disegni di legge

DARI, *ministro dei lavori pubblici*. Domando di parlare.

PRESIDENTE. Ne ha facoltà.

DARI, *ministro dei lavori pubblici*. Ho l'onore di presentare al Senato i seguenti disegni di legge:

Conversione in legge del decreto luogotenenziale 11 novembre 1915, n. 1633, relativo a provvedimenti per la concessione di opere di sistemazione dei bacini montani e di opere idrauliche;

Conversione in legge del decreto luogotenenziale 11 novembre 1915, n. 1675, recante provvedimenti per la sistemazione della plaga vesuviana e per il compimento e la manutenzione della bonifica dei torrenti di Somma e Vesuvio;

Conversione in legge del decreto luogotenenziale 10 marzo 1918, n. 387, riguardante la proroga del termine di cui alla legge 15 febbraio 1903 (n. 65), per la esecuzione del piano regolatore della città di Genova nella zona ai piedi e sulla pendice occidentale della collina di S. Francesco d'Albaro;

Conversione in legge del decreto luogotenenziale 10 marzo 1918, n. 385, col quale si approva il piano regolatore di ampliamento della città di Torino nella zona in collina a destra del Po.

BERENINI, *ministro della pubblica istruzione*. Domando di parlare.

PRESIDENTE. Ne ha facoltà.

BERENINI, *ministro della pubblica istruzione*. Ho l'onore di presentare al Senato un disegno di legge, già approvato dalla Camera dei deputati, per: Conversione in legge del Reale decreto 12 agosto 1915, n. 428, relativo alla costituzione ed erezione in ente morale dell'Istituto Nazionale Giuseppe Kirner di soccorso agli insegnanti delle scuole medie ed alle loro famiglie.

PRESIDENTE. Do atto agli onorevoli ministri della pubblica istruzione e dei lavori pubblici della presentazione di questi disegni di legge, che seguiranno la via stabilita dal regolamento.

Ripresa della discussione.

PRESIDENTE. Riprenderemo la discussione del disegno di legge sulla « Riforma della scuola normale ».

Ha facoltà di parlare l'onorevole ministro della pubblica istruzione.

BERENINI, *ministro della pubblica istruzione*. Onorevoli signori senatori. Io debbo, anzitutto,

ringraziare il Senato della cordiale accoglienza che ha fatto a questo disegno di legge; cordiale accoglienza subito significata dalla forma cortese e benevola con la quale anche i critici severi e autorevoli di qualche particolare aspetto della legge, hanno, tuttavia, dichiarato il loro consenso al concetto fondamentale che la ispira.

Soltanto il senatore Mazzoni volle ieri, esordendo il discorso, accennare a taluni dubbi sulla opportunità di affrontare, proprio in questa grave ora della patria, il problema della scuola e sopra tutto un problema particolare della scuola. Egli disse come difficile sia in questo momento raccogliere lo spirito nell'esame di provvedimenti più propri di tempi normali, e come meglio fosse attendere l'ora che verrà, dopo la guerra, più propizia.

Mi consenta il senatore Mazzoni una risposta. Se oggi è la guerra, e se a tanta guerra fummo sospinti dalla suprema necessità di difendere il nostro diritto nazionale, la civiltà e la libertà nostra e dei popoli oppressi e il diritto delle nazioni a ricomporre le membra della loro unità, domani, dopo la vittoria, sarà la pace, e in essa sarà il rinnovamento della vita civile, politica, economica. E a quel domani, che verrà, tende l'arco dei nostri affetti, delle nostre speranze, della nostra fede; e dobbiamo preparare, pur mentre si fucinano le armi della guerra, gli organi e le forze pronte a sostenere il gravissimo compito, ad assolvere tutte le responsabilità dello Stato. E la scuola che è fulcro ed alito della civiltà nazionale, dovrà per la prima sostenere tanta mole di doveri.

Convengo, onorevole senatore Mazzoni, che se tanta genialità e tanta fortuna ci soccorresse da poter spremere dal grembo fecondo di Minerva il vigoroso ordinamento, il quale soddisfacesse a tutte le esigenze del rinnovato spirito nazionale, forse meglio sarebbe che non ad un lato del problema noi volgessimo le nostre cure, ma a tutto quanto il problema, perchè non questa o quella scuola, ma tutta la scuola, la scuola italiana, multiforme e varia, ma unica e organica nel suo fine educativo, potesse o rinvigorirsi o riformarsi o rinnovarsi *ab imis*. Ma quante energie non dovremmo oggi radunare all'uopo e quanti mezzi, che ad altre e supreme necessità sono intente, pur col medesimo fine, pur col medesimo spirito, pur con la stessa coscienza, onde noi pensiamo

alla riforma della scuola, che è fondamento e vita di quella civiltà, che le armi difendono!

Il momento non vieta, ma consiglia di preoccuparci della scuola; ma il momento vuole, se pur non lo volesse la natura stessa della cosa, che si proceda per gradi.

La questione è, dunque, e soltanto di vedere se il grado che abbiamo scelto, convenga al fine, se sia questo, propriamente, l'aspetto del problema scolastico, al quale convenisse di volgere, prima che ad altro, le nostre cure.

Io ho udito tutte le voci, e tutto ho considerato con senso uguale e di serena obiettività.

Chi vorrebbe si cominciasse dalle basi e chi dalle sommità, e chi vorrebbe, pur concedendo larga adesione ai concetti informativi di questo disegno di legge, lo si adottasse soltanto se inquadrato in un rinnovamento generale della scuola italiana. E anch'io penso, che si debba cominciare dalla scuola elementare o per modificarne i programmi e la durata o per estenderne i limiti della obbligatorietà, e penso anche alla istituzione e sistemazione di quella scuola del popolo, che dovrà essere insieme estensione della cultura elementare e preparazione alla vita dal lavoro. Ma penso anche che invano siano o saranno i programmi e le leggi se non sia il maestro, che ne vivifichi la lettera, apostolo vero e consapevole di educazione morale e civile. Sì che pensare alla scuola, che forma il maestro, non è pensare piuttosto alle basi che alla sommità, è pensare alla scuola nella sua prima essenza, nella sua fondamentale virtù vivificatrice. E se al dopoguerra noi non potremo ancora presentarci — chè la materia è ardua e vasta e complessa — colla scuola elementare interamente rinnovata, almeno presentiamoci coi mezzi acconci e già disposti a formare il maestro, che dovrà rinnovare la scuola.

E l'organo a tale funzione non esisterebbe se non riformassimo sollecitamente la scuola normale, che, come è attualmente, più, e non da oggi, non risponde al suo fine.

In questo convincimento, in questa constatazione può dirsi universale il consenso. E me ne fa fede il senatore Mazzoni, che mi approva col gesto.

La scuola normale, costituita colla legge 12 luglio 1896, è mal viva e non è vitale.

Condannata nel 1904, condannata nel 1911 dalle leggi, che ne invocarono la riforma, trasse vita rachitica fino al 1914, quando il ministro Crédaro, denunciandone apertamente i difetti e i pericoli colla presentazione del suo disegno di legge, le tolse ogni autorità e ogni prestigio e ne decretò definitivamente la morte. Ed ora che quello stesso disegno di legge, da me emendato secondo i suggerimenti della continuata esperienza e le sopravvenute esigenze della scuola, sta dinanzi al vostro esame e alla vostra discussione, dite voi, onorevoli senatori, come potrebbe ancora essa, l'attuale nostra scuola normale, esercitare anche per breve tempo con autorità e con efficacia la sua alta funzione educativa e didattica!

Non solo, dunque, era utile, era conveniente cominciare da questo punto la riforma scolastica; ma era indifferibile.

I dissensi, onorevoli senatori, cadono, dunque, su altro: non sulla necessità della legge, non sullo spirito che la informa, non sulle sue linee fondamentali. Le critiche sono mosse a particolari disposizioni del disegno di legge, di alcune delle quali sarebbe tuttavia intollerabile la soppressione o la modificazione senza che la riforma non fosse ferita nella sua essenza.

Ed è alla stregua di questo criterio adeguato al consenso da essi dato alla necessità della riforma e ai principi e ai fini, che l'hanno ispirata, ch'io mi permetterò di esaminare le considerazioni fatte dai senatori Mazzoni, D'Ovidio, Ferraris Carlo, Ferraris Maggiorino e Della Torre, i quali conferiscono tutta l'autorità delle loro persone alle opinioni manifestate.

L'onorevole senatore Mazzoni spezzò una lancia (senza, per verità, troppo entusiasmo) contro la disposizione, che sopprime le scuole magistrali miste. Si è rivelato, così, un fautore della coeducazione dei sessi. Gli risponderà — e lo ha egli stesso provocato a farlo — l'illustre relatore onor. Foà, del quale è a tutti nota la competenza specifica. Io, che non sono, per principio, un nemico della promiscuità dei sessi nelle scuole, mi limiterò a brevissime considerazioni.

Il problema, io penso, non può essere riguardato nella stessa maniera per tutte le scuole. Altra soluzione esso può avere allorchè trattisi di scuole elementari o medie, superiori o uni-

versitarie. Ma per l'istituto magistrale esso assume uno speciale carattere dal fatto, che ad esso accedono fanciulle appena o da poco uscite dalla scuola elementare, e vi si incontrano di regola dopo tre anni e per la prima volta con giovani di maggiore età, venuti da altre e diverse scuole; donde segue, a parte ogni considerazione, molto ovvia, d'indole sessuale, una diversità di atteggiamento psichico e di maturità mentale, che pregiudica gli effetti, che si vorrebbero uguali, della uniformità dell'insegnamento. E dobbiamo anche, e soprattutto, considerare che la preparazione metodica delle alunne, che devono diventare le maestre delle scuole femminili non può essere la stessa, che si richiede per i maschi, che dovranno essere i maestri delle scuole maschili.

Disse bene il senatore Foà, nella sua relazione, che all'Istituto magistrale potrà derivare una più salda unità morale e disciplina più ferma dalla separazione della scolaresca maschile dalla femminile, la cui promiscuità, del resto, fu dalla stessa Commissione parlamentare per la legge 19 luglio 1909, riconosciuta come una necessità, che si imponeva, non come un progresso pedagogico.

Ed io confido che il senatore Mazzoni non vorrà insistere nel proposto emendamento.

Ma una quistione assai più grave e che investe una parte vitale del disegno di legge è quella sollevata dallo stesso senatore Mazzoni, in parte confutato, poi, dal senatore D'Ovidio. Essa riguarda il raggruppamento delle cattedre in un solo insegnante, e, in modo speciale, il raggruppamento della geografia cogli insegnamenti di storia e di italiano.

A principio mi parve che il senatore Mazzoni si avviasse ad altra conclusione, quando affermò non essere necessario che la lingua italiana s'insegni in modo particolare con un certo e lungo ordine di ore, in una maniera affatto distinta e separata da ogni altro insegnamento, perchè essa — così egli disse — è lo strumento col quale s'insegna, è lo strumento col quale si apprende qualsiasi disciplina. Ma egli, tosto, precisò il suo pensiero, affermando che, se la storia poteva insegnarsi colla lingua italiana dallo stesso insegnante, non altrettanto, quando non si trattasse dei puri e semplici riferimenti storici, poteva dirsi della geografia, considerata nel suo alto valore scientifico, la

quale doveva costituire una disciplina a parte professata da un solo insegnante.

A questo punto onorevoli senatori, permettetemi un'osservazione che doveva forse permettere, ma che torna in acconcio anche in questo momento, perchè varrà a risolvere queste e molte altre obiezioni. Dobbiamo anzitutto proporci una domanda: qual è il fine di questo nostro istituto? Quando ne avremo ben precisato i limiti e le finalità, avremo necessariamente costretto le critiche nell'ambito conveniente alla cosa, e avremo reso più agevole e più conclusiva la disputa.

Il fine dell'istituto magistrale, ben lo sappiamo tutti, è quello di formare il maestro, non altri che il maestro. E il maestro è l'insegnante e l'educatore dei fanciulli dai sei ai dieci o undici anni, e, se pure aggiungesi la scuola popolare costituita di un biennio o di un triennio, ai dodici, ai tredici ed eccezionalmente ai quattordici anni. Il maestro, dunque, ha, per la stessa età de' suoi allievi, limitate l'ampiezza e la profondità della sua attività didattica: e non è necessario e può talvolta essere dannoso, che egli troppo più abbia appreso o sappia di quel che deve insegnare.

L'insegnamento elementare non si distingue per specializzate discipline, ma tutto insegna il maestro a' suoi giovani alunni. Ed egli — e qui è la sua maggior virtù — egli deve fondere in una sola unità culturale il molto e il vario, che abbia appreso, per adeguarne l'insegnamento al grado e al processo della maturità intellettuale della scolaresca, nella quale devonsi destare gli stimoli alla volontà di conoscere mediante la semplicità dei mezzi e la dimostrazione quasi intuitiva della organica connessione delle varie materie.

Sarebbe un pericolo pretendere ed ottenere che il maestro fosse rimpinzato di vasta erudizione, di cultura profonda troppo oltre i limiti del suo insegnamento, perchè allora egli si sentirebbe al di là e al di sopra del compito che deve adempiere; e lo adempirebbe male.

Per me la scienza del maestro è questa: sapere insegnare quello che a lui è necessario d'insegnare e sapere insegnare quello che egli deve sapere. E derivano da queste premesse i limiti programmatici degli insegnamenti propri della scuola, che deve formare il maestro del nostro istituto magistrale.

E dobbiamo, perciò, difenderci dal pericolo di considerare le discipline, che saranno oggetto dei nostri programmi, sotto il punto di vista dell'alta o della media cultura.

Si dice che la geografia è una scienza. È vero; è una scienza; ma essa ha diversi aspetti sotto i quali può essere considerata. Vi è la geografia cosmografica, e la geografia fisica, che costituiscono una scienza vera e propria, ci guidano alla conoscenza di tutto il globo terraqueo, dalla superficie al centro, al di sopra e a torno, a scrutare le leggi e i misteri della terra e del cielo.

Ma dovrà tutto questo conoscere e, soprattutto, insegnare il maestro?

Di tutto questo egli dovrà sapere quel tanto che basti a formarsi la cultura sufficiente per insegnarne quel tanto di meno, che s'adatti alla mente del fanciullo.

E, se il professore di scienze, come è già nei programmi della scuola normale, e più sarà nell'avvenire, insegnerà la geografia fisica e cosmografica, basterà che il professore di geografia si limiti alla descrittiva e antropica, che niuno vorrà contestare appartenga al patrimonio culturale dell'insegnamento di italiano e di storia; il quale, anzi, meglio potrà nella unità organica del suo insegnamento collocare, come giustamente vuole il senatore Mazzoni, gli avvenimenti della storia nello spazio e nel tempo e colla chiara e semplice e precisa esposizione che può fare soltanto chi ha pieno il possesso della lingua in cui parla. Nè la parola e la frase saranno vuote ed eleganti sonorità, ma saranno strumento di pensiero materiato di fatti.

Diceva l'onorevole senatore Mazzoni: « Capi-sco la storia e la geografia storica, vale a dire capisco che l'insegnante della storia debba considerarla nel tempo e nello spazio, debba aver conoscenza delle date e dei luoghi ove i fatti sono avvenuti, epperò almeno come punti di riferimento sappia egli il luogo, almeno sulla carta, ove un determinato avvenimento storico si è verificato in quella determinata epoca ». Ma, onorevole Mazzoni, poco su, poco giù, altro non chiediamo. Ed io confido che l'onorevole Mazzoni, al quale parve possibile e conveniente che l'italiano si insegnasse dal professore di qualsiasi materia, si persuaderà, che l'insegnante di storia, che sappia collocare nello spazio car-

tografico i fatti, potrà anche insegnare la geografia, che ha il compito di descrivere la superficie terrestre.

E confido e mi auguro che uguale persuasione abbia il senatore D'Ovidio, al quale mi onoro ripetere che, se la divisione in due cattedre dei tre insegnamenti negli istituti nuovi superiori classici e tecnici ha ragione nei fini culturali più alti di questi istituti, ne è, invece, opportuna la riunione nell'istituto magistrale, che deve preparare ed educare il maestro della scuola elementare e popolare ove le tre materie devono sussidiarsi a vicenda e quasi compenetrarsi.

È, per me, evidente che le tre materie, se hanno, ciascuna, una propria individualità nel dominio dell'alta cultura, hanno fra loro innegabili nessi, e non esteriori, ma intrinseci, nel dominio dell'insegnamento. Quale maggiore e miglior contenuto, infatti, potrà darsi all'insegnamento della lingua nazionale che non derivi dalla narrazione storica, la quale consente varietà di letture, di conversazioni, di esposizioni, che associa sentimenti presenti a passate vicende e su un substrato di fatti reali desta immagini e promuove riflessioni o dalla descrizione geografica, in cui la realtà esteriore parla all'occhio e alla mente colla ricchezza e colla maestà delle sue manifestazioni?

Le interferenze, i nessi, soprattutto sotto l'aspetto didattico, sono evidenti.

Ma è, anche, altrettanto evidente che noi inseguiremmo una vana chimera, quando, proponendoci, come è da tutti consentito, di eliminare il pericolo e il danno del sovraccarico mentale, che più che sul numero delle materie consiste nel soverchio numero dei professori, ci arrestassimo dubbiosi dinanzi alla necessità dei raggruppamenti e proprio là ove più vigorose e chiare s'impongono le ragioni didattiche.

Un altro argomento che fu oggetto ieri di discussione da parte del senatore D'Ovidio, e anche del senatore Mazzoni, fu l'insegnamento della pedagogia. Il senatore D'Ovidio insorse contro la pedagogia e i pedagogisti. Nè io, in linea generale, dissento da lui, soprattutto se penso al modo come la pedagogia fu nel passato da alcuni concepita ed insegnata, quasi come una scienza taumaturgica, che, per sé sola, infondesse nel futuro insegnante l'anima e l'abilità magistrale.

Ma oggi questo concetto può ben dirsi definitivamente superato: la pedagogia può considerarsi e viene, infatti, considerata da molti valorosi insegnanti, che vi portano serietà di preparazione filosofica, come la dottrina dei valori intellettuali e morali dell'educando. Essa non si sovrappone, come una cappa di piombo, alla cultura del futuro maestro, ma, penetrandovi, ne rivela la fecondità educativa.

E stia certo il senatore D'Ovidio e stia certo il senatore Mazzoni, che pure dell'argomento ha parlato, che nel tracciare il programma si avrà cura che l'insegnamento si tenga lontano così dall'empirismo come dalla astrattezza delle formule pedagogiche, e che consista invece in una graduale e sempre concreta illustrazione della vita spirituale e dei metodi propri della educazione veramente integrale della prima età, con sobrie notizie dalle dottrine pertinenti all'educazione specialmente moderna o che sulle moderne ebbero efficacia.

Oggi la pedagogia s'inizia nella prima classe normale, quando l'alunno non è ancora maturo a tale insegnamento, e consiste nello studio della psicologia, disciplina ardua anche per le menti meglio preparate; continua nella seconda classe colla metodologia dei vari insegnamenti, quando gli alunni non hanno ancora in ciascuno di questi il corredo di cultura necessaria; si compie nella terza con programma assai svariato, di cui la parte principale sono notizie di storia della pedagogia.

E il tirocinio si fa nelle due ultime classi: e per la inadeguata preparazione e per il tempo non sufficiente, che l'orario, pur gravoso nel suo complesso, gli assegna, non dà i risultati, che certamente verranno dal nuovo ordinamento, che lo colloca nel tempo opportuno e lo rende intensivo senza sovraccarico.

La pedagogia incomincerà solo nella quinta classe, cioè, con un anno di maturità maggiore in confronto dell'ordinamento attuale: e perciò non è a temersi che l'insegnamento della pedagogia abbia eccessiva prevalenza sulle altre materie culturali, che si svolgono attraverso il sessennio. Nel settimo anno, poi, lo studio teorico di questa materia sarà accompagnato e avvalorato dalle esercitazioni pratiche, che costituiranno la parte essenziale del tirocinio professionale susseguente alla completa preparazione di cultura.

Confido perciò, che le nobili prevenzioni dei

senatori D'Ovidio e Mazzoni potranno dileguarsi. Nè vorrà, purè confido, il senatore Mazzoni, ancora dolersi se la legge, non esponendo i programmi, tutto lasci nel dubbio e nella oscurità. Nessuna legge contiene i programmi che sono, e se ne comprendono le ovvie ragioni, sono compito dal potere esecutivo: la legge, che segna le linee fondamentali e lo spirito informatore della scuola, si esplica così, nei programmi, che possono secondo i risultati della esperienza mutare, senza che abbia a mutare la legge. E fu sempre così: nella legge Casati e in tutte le successive leggi scolastiche compresa quella del 1896, che costituì l'attuale scuola normale. Ma io sono stato ben lieto di fornire i chiarimenti che valgono a eliminare ogni dubbio.

Sempre in tema di raggruppamenti, si è voluto rilevare la opportunità, che esso avvenga anche per la matematica e le scienze fisiche: ma già l'Ufficio centrale ha proposto ed io ho accettato un emendamento, pel quale l'insegnamento della matematica e quello delle scienze fisiche siano affidati a un solo insegnante. Tuttavia, il raggruppamento non potrà avere effetto immediato, perchè, se è vero che l'insegnante di scienze fisiche possiede preparazione e abilitazione per le due cattedre, non altrettanto può dirsi per quello di matematica. Epperò dovrà attendersi per l'integrale applicazione della legge su questo punto, che si verifichino la vacanza della cattedra di matematica, che verrà assunta dall'insegnante di scienze fisiche o, per concorso, da chi abbia il doppio titolo; e l'insegnamento delle scienze naturali, verrà così separato.

Ma i dubitosi nella convenienza dei raggruppamenti e, specialmente, di quello dell'italiano, della storia e della geografia, oppongono, potrei dire in via subordinata, la impreparazione o il difetto di abilitazione degli insegnanti.

Debbo a tali rilievi una breve risposta.

Ecco: amo credere che non ci sia un solo insegnante delle nostre scuole normali il quale voglia far così spiacevole confessione della propria incompetenza. Non lo credo, perchè, ridotti gli insegnamenti della storia e della geografia nei limiti, dei quali già si è parlato, non è possibile ammettere che sia impreparato a tali insegnamenti e a quello di italiano l'alunna diplomata nella scuola di magistero,

ove, se anche si rilasciano diplomi diversi per le lettere italiane e per la storia e geografia, pure, nel programma di insegnamento, delle tre materie in quasi uguale misura si tratta, e tanto meno lo sia l'alunna, uscita dall'Università, laureata in lettere, perchè anche ivi gli insegnamenti delle tre materie sono comuni alle tre sezioni in cui la unica laurea in lettere può specializzarsi.

Io domanderei all'insegnante di storia e geografia quale strumento egli adopera per insegnare la storia e la geografia, se ignora la lingua italiana e domanderei all'insegnante di lingua italiana qual è il contenuto della sua cultura, se ignora la storia e la geografia elementari. No, questo non può essere: non si può fare quest'onta agli insegnanti delle nostre scuole normali, i quali, del resto, se pure occorresse, con lieve sforzo potranno mettersi in condizione di impartire i diversi insegnamenti.

Tuttavia, all'onorevole senatore Mazzoni, che, insistendo su questo argomento, mi invita a studiare il coordinamento delle altre scuole superiori alla progettata riforma, sono lieto di dichiarare, che a tale coordinamento ho già rivolto la mia cura, almeno nei limiti, nei quali si contiene la mia competenza. Voglio anche aggiungere che la riforma bene ordinata di una scuola fondamentale trae necessariamente con sé la riforma o i ritocchi agli altri istituti che con quello riformato hanno rapporti di evidente interferenza.

E qui mi permetta il Senato, poichè il discorso mi ci porta, ch'io riprenda l'accenno già fatto nella mia relazione circa la riforma degli educandati femminili collegata alla convenienza di provvedere alla cultura della donna anche all'infuori di una particolare direzione professionale.

Tutti i corsi di studi medi e superiori sono oggi, di fatto, aperti anche alle donne, ma sarebbe illusione il credere che per tal modo si sia risolto in Italia il problema dell'educazione femminile.

La norma amministrativa per cui agli stabilimenti d'istruzione classica, tecnica e universitaria, in origine creati per il sesso maschile, sono ammesse anche le fanciulle con facoltà di conseguirvi diplomi di licenza o di abilitazione all'esercizio professionale ha carattere di con-

senso accordato dietro l'impulso di nuove tendenze e di nuovi bisogni creatisi attraverso la evoluzione della società contemporanea, e poi quali si è compreso in quanti campi l'attività intellettuale della donna potesse utilmente gareggiare con quella dell'uomo. Ma quando da questa funzione integratrice dell'attività maschile volgiamo lo sguardo alla funzione differenziale specifica della donna nella vita civile, ci persuadiamo tosto che ad essa non corrisponde nel nostro ordinamento scolastico nulla che, inerendo ad un concetto unitario e organico, abbia carattere di vera provvidenza statale estesa a beneficio delle varie classi sociali e non limitata ad una o due soltanto.

Alla cultura della giovinetta che per disposizione d'ingegno e per condizione di famiglia possa aspirare a grado più elevato di quello che le consente di raggiungere la scuola elementare e popolare, lo Stato italiano non offre oggi altri mezzi che o l'istruzione magistrale nei suoi due gradi della scuola normale e dell'Istituto superiore di magistero, o la istruzione professionale.

Queste due forme sono però ben lontane, appunto perchè ordinate a due fini specifici, dall'assolvere il compito che ad uno Stato moderno compete circa l'educazione della donna. E la coscienza di questa manchevolezza è così viva che - per tacere dell'istruzione professionale che non ammette finalità complementari od accessorie - tanto il primo quanto il secondo grado di istruzione magistrale, tenuto conto della parentela onde sono congiunti gli intenti di cultura generale e quelli didascalici, furono fin qui ordinati in modo da provvedere contemporaneamente agli uni e agli altri. Il che non poté avvenire senza reciproche compromissioni e senza reciproco disagio a mano a mano che da un lato determinandosi meglio il contenuto e i metodi della preparazione all'insegnamento, questa si individuò più nettamente richiedendo un indirizzo specifico corrispondente agli speciali bisogni tecnici della professione d'insegnante, e dall'altro allargandosi l'ambito della cultura generale richiesta nella donna, il disegno degli studi da proporsi ad essa dovette correlativamente ampliarsi.

Quanto ai collegi, agli educatori e ai conservatori femminili dipendenti più o meno direttamente dallo Stato, la storia delle loro origini

e degli adattamenti che a volta a volta subiscono se rivela il concetto fondamentale di soddisfare ai requisiti di una cultura femminile che non si esaurisca nelle abilità del cucito e del ricamo, mostra anche che si pensò a fornire alla giovinetta di civile condizione un ornamento ed un prestigio di cognizioni che le consentissero di ben comparire in società, meglio che ad educarne e fortificarne lo spirito per l'adempimento dei suoi futuri doveri di sposa e di madre italiana. Più che rispondere ad un ideale di educazione umana e civile, nel quale si traducano, come avvenne per i giovani mediante la scuola classica e in generale mediante l'istruzione formativa, gli intenti educativi dello Stato, quegli stabilimenti intendono fornire ai genitori che non possono o non credono curare da sé o con istitutrici private l'istruzione delle proprie figliuole, un tirocinio di studi che li disimpegni da questo dovere: mentre poi i detti istituti per il loro esiguo numero, per la loro costituzione in collegi-convitto e per altre circostanze lasciano un larghissimo campo a collegi e scuole di privata fondazione, i quali è certo che ancor oggi accolgono la grande maggioranza delle fanciulle italiane, senza che lo Stato sappia con quali spiriti e con quali metodi vi si educino.

Il momento storico presente, con uno di quei processi acceleratori di cui la guerra offre tanti esempi, ha maturata nel paese la coscienza dei doveri dello Stato verso l'educazione della donna. La quale ha oggi nella società civile e pur quando non espliciti la sua attività oltre le pareti domestiche, funzione ben più seria e ben più vitale che nel passato, in quanto che e come madre e come sorella e come sposa essa deve non indirettamente ma direttamente e colle suggestioni dell'affetto e con la consapevolezza delle idealità morali, civili e sociali del suo tempo, e con la forza dell'animo e del carattere e con la dirittura del giudizio educare e ispirare a fortemente sentire e operare.

Alla nobiltà di questo compito che i tempi assegnano alla donna deve corrispondere un tipo di scuola che, informando lo spirito della fanciulla alle voci piene e sonore della realtà lo adorni senza frivolezze, lo elevi senza vaghi sentimentalismi, gli conferisca la capacità di giudicare oltre le facili presunzioni ed apparenze: non la trasformi in *virago*, ma non la lasci bambola,

Trattandosi di scuola che non si propone un fine specificatamente professionale, essa deve essere ordinata in modo da consentire negli ultimi anni opzioni agli studi diversi; ma queste opzioni devono essere così disciplinate da non permettere confusioni d'indirizzi ed affardellamento di materie con anni troppo gravosi. Inoltre la libera elezione di un tipo d'istruzione nel secondo grado deve essere subordinata ad un buon fondamento di studi post-elementare, ai quali deve provvedersi nel primo grado. E questo deve essere così disposto da potersi concludere in se medesimo a vantaggio di tutte quelle famiglie che, non appagandosi del quadriennio della scuola elementare, non intendono richiedere alla scuola pubblica, durante l'adolescenza delle loro figliuole, più di una modesta cultura generale che termini verso i quindici anni.

Ed io potrei credere di avere così compiuto il dovere mio di rispondere alle cortesie obiezioni, che mi vennero fatte ieri dall'onorevole senatore Mazzoni e dal senatore D'Ovidio, e di averlo compiuto con fortuna, se non diffidassi della insufficienza mia di fronte alla loro grande autorità.

Rimane così, che io risponda brevemente alle considerazioni d'altro ordine fatte dai senatori Ferraris Carlo e Ferraris Maggiorino e dal senatore Della Torre.

Dirò al senatore Ferraris Maggiorino che sono con lui pienamente d'accordo che, se la scuola è veramente fulcro di vita civile, se ad essa guardiamo come a forza morale propulsiva dei rinnovamenti, che si vanno maturando, ad essa, sotto ogni forma, dovranno volgersi le sollecitudini del Governo.

Ebbene io assicuro il senatore Ferraris che il Governo sente tutto il suo dovere e lo assolve nei modi consentiti dalle presenti necessità. E noi possiamo compiacerci, credo, se nel progetto di riforma della scuola normale noi vediamo questa arricchita di dotazioni, che non esistevano, per musei, biblioteche, laboratori scientifici. Il senatore Ferraris dirà che sono insufficienti per l'avvenire: mi consentirà, però, di riconoscere che sono sufficienti almeno per l'impianto di questi musei, di queste biblioteche, di questi laboratori, per il loro iniziale funzionamento. Posta la cosa, l'onorevole senatore Ferraris m'insegna, che andrà poi perfezio-

nandosi, e che tutti saremo concordi per aiutarne l'ulteriore sviluppo.

Altrettanto rispondo al senatore Della Torre, il quale, però, coll'onorevole Carlo Ferraris, ha fatto altre considerazioni che riguardano la istituzione della scuola di magistero del lavoro. L'uno e l'altro hanno osservato che essa è una superfetazione. Non han detto la parola, ma questo era probabilmente il loro pensiero, quando hanno affermato che, invece, si poteva provvedere allo stesso fine, con un accordo, che passasse tra il Ministero dell'istruzione e quello dell'industria, per mezzo della scuola di magistero industriale, che già è stabilita all'art. 9 del decreto 10 maggio 1917.

Ebbene, anche qui, come feci a proposito degli aggruppamenti, mi permetto di richiamare la loro attenzione al fine della proposta scuola. Per qualsiasi insegnamento occorre una preparazione degli insegnanti e occorrono, e ci sono, gli istituti scolastici convenienti: dalle Università alle scuole superiori di magistero.

Così abbiamo le scuole dove si preparano gli insegnanti di pedagogia, quelli di scienze fisiche e naturali, quelli di matematica, quelli di ogni altro genere di discipline. Non abbiamo, assolutamente, l'istituto, che ci prepari i maestri del lavoro.

Fino ad oggi questa necessità non è stata sentita perchè l'insegnamento del lavoro nella scuola normale era ridotto in confini troppo modesti.

Ma oggi, se crediamo che nella scuola normale si debba fare larga parte all'insegnamento del lavoro, bisognerà pure pensare anche a questo.

Dicono i senatori Ferraris e Della Torre, che già questa scuola sta per sorgere: e alludono, come accennai, alla scuola di magistero industriale.

Mi consentano di rilevare l'equivoco nel quale sono caduti.

La scuola voluta dal decreto succitato ha per fine di preparare gli insegnanti di materie tecniche nelle scuole industriali: la scuola che io propongo ha per fine di preparare gli insegnanti di lavoro nell'istituto magistrale; non per fare dei capi d'arte o degli abili operai (a questo provvedono le scuole professionali), ma per formare il maestro, che, consapevole dei fini sociali del lavoro, crei l'abito del fanciullo a comprendere e a praticare le virtù civili,

delle quali il lavoro è principale strumento. È questo, anch'esso, un insegnamento culturale, etico, pedagogico, che dagli altri non si differenzia, se non perchè invece del libro esso ha per strumento educativo le svariate maniere, nelle quali si esplicano le attitudini comuni a trasformare la brutta materia in forma di bellezza e di utilità.

Confondere le due cose significa sacrificare l'una all'altra con reciproco danno. Lo che io credo sia stato ben lontano del pensiero dei miei cortesi contraddittori, che spero, anzi, di avere convinti alleati nel propugnare la necessità della nuova istituzione, che rende omaggio alle sollecitudini, che ci sono comuni, verso i nostri gloriosi lavoratori, ai quali deve ormai costituirsi una situazione sociale e morale alta e degna.

Debbo, ancora, una risposta, su altro argomento, al senatore Carlo Ferraris, il quale si dolse del trattamento fatto all'insegnamento della calligrafia, escludendola dalle materie per le quali è obbligatorio l'esame.

Io credo che egli sia caduto in un equivoco.

Anch'io, come lui, ho grande rispetto per la calligrafia, che addestra ad esprimere con chiarezza grafica il pensiero. L'idea si esteriorizza colla parola e colla scrittura; e questa deve essere come quella chiara e precisa, se il pensiero debba essere inteso. E forse, onorevole Ferraris, io amo la calligrafia, come l'uomo ama e desidera più intensamente ciò che non possiede!

E non credo di averle fatto torto colla proposta abrogazione dell'art. 7 della legge 14 giugno 1907.

Le prove grafiche sono quotidiane, perchè si fanno praticamente oltrechè nel corso speciale, in tutti gli altri, nei quali l'alunno debba esprimersi scrivendo: e se l'alunno non potrà raggiungere durante l'anno la media sufficiente pel passaggio senza esame, dovrà necessariamente, anche per la calligrafia, sostenere l'esame. Ma, se egli abbia avuto in ogni anno la promozione senza esame, non vi è ragione perchè, come per altre materie, debba poi dare l'esame obbligatorio riassuntivo alla fine dell'anno, nel quale ne termina lo studio. Quale mai esame riassuntivo potrebbe richiedersi per le materie grafiche e pratiche?

Ma tanto poco si è per tal guisa diminuito il valore didattico della calligrafia, che se, nel modo indicato, l'alunno non sarà promosso, dovrà, anche per questo solo difetto, ripetere l'anno, e potrà anche non conseguire il diploma di abilitazione.

Parmi giusto, invece, e degno di essere accolto l'emendamento proposto dallo stesso senatore Ferraris, perchè, dopo un biennio dalla esecuzione della legge, alle cattedre vacanti di calligrafia o di disegno riunite si provveda con insegnanti muniti del doppio titolo di abilitazione.

Ho finito.

Ma voglio, concludendo, riaffermare lo spirito essenzialmente didattico di questo disegno di legge, perchè tutti, anche coloro cui sembri di vederne turbato qualche particolare interesse, sentano il dovere di applicarlo, ciascuno nel proprio ambito, col fervore, che rende proficuo il cimento dell'esperienza.

E lo spirito e il fine didattico sono insieme lo spirito e il fine politico della scuola, chè la politica scolastica assolve il suo compito quando serva agli altri doveri dello Stato verso l'educazione nazionale.

Non hanno, quindi, fondamento le preoccupazioni (che qui non hanno avuto finora alcuna eco, ma si sono fatte sentire fuori di qui) circa il turbamento che questa legge potrebbe portare nel campo della concordia nazionale, oggi così alta e così ferma. Nulla può esserne certo il Senato - io avrei fatto che potesse con fini estranei all'interesse vero della scuola dividere gli spiriti concordi (*bravo*).

Il disegno di legge, quanto e forse più di ogni altra legge scolastica precedente, rispetta, nel modo più assoluto la libertà della coscienza, e, nei limiti dei doveri etici dello Stato, la libertà dell'insegnamento, che non implica questioni di forma, ma di contenuto e di finalità.

Fuori di qui si è accennato, con una certa preoccupazione, all'obbligo fatto a chi voglia conseguire il diploma di frequentare l'ultimo anno dell'Istituto magistrale; ma niuno, chè conosca lo stato di cose esistente, non potrà non riconoscere il grande valore didattico della disposizione e nell'interesse dello Stato e nell'interesse degli allievi maestri. E sarò lieto di fornirne precisa dimostrazione se sulla di-

scussione degli articoli la questione sarà sollevata.

Posso affermare sin d'ora che la libertà dell'insegnamento è, non solo sotto l'aspetto ora accennato, ma anche sotto l'altro, che riguarda la facoltà delle provincie, dei comuni, degli enti morali di istituire una scuola magistrale, rispettata anzi come lo era per la legge del 1896, della quale l'attuale art. 14 riproduce l'identica disposizione.

Anche l'autodidatta potrà presentarsi all'esame del sesto anno per compiere poi l'obbligatorio tirocinio frequentando il solo settimo anno dell'Istituto, pur non essendo vietato a lui nè a chiunque altro provenga da altre scuole di essere ammesso a qualunque classe del corso sessennale. Che si vuole di più?

Nè altro debbo aggiungere per ora.

E attendo con piena fiducia da voi, che ben comprendete l'importanza della riforma, l'approvazione solenne, che ne assicuri e ne conforti la pronta e piena esecuzione.

Voi non potete non riconoscere il grande contributo che colla progettata riforma, che auspica e determina altre correlative riforme scolastiche, si è reso alla grande causa nazionale, cui siamo tutti fervidamente devoti, a quella causa, per la quale i nostri figli spargono il sangue e danno la vita. Signori senatori, noi abbiamo creduto, Paese e Governo, doveroso che ai lavoratori che combattono, sia preparata pel domani la casa e il campo, siano preparati gli strumenti del lavoro; diamo, signori, qualche cosa d'altro che valga come la casa, come il campo, come l'aratro, diamo la scuola, che valga ad allevare e fortificare lo spirito dei loro, dei nostri figli, della nuova generazione, che uscita dall'aspro cimento della guerra giusta, si annunzia vendicatrice e restauratrice del diritto in tutte le forme di umanità. (*Approvazioni vivissime, applausi*).

MAZZONI. Domando di parlare.

PRESIDENTE. Ne ha facoltà.

MAZZONI. L'eloquente discorso del signor ministro è tale che, volendo rispondere punto per punto, converrebbe protrarre la discussione oltre quei limiti che sento a me doverosi. Perciò, nel ringraziarlo del modo cortese con cui ha risposto ad alcune delle mie osservazioni, e ben lieto del consenso che è apparso e permane tra varie opinioni dell'onorevole mi-

nistro, della Commissione del Senato, e quelle da me professate, mi limiterò soltanto a due o tre punti, dove non credo inopportuno metter in luce quale il dissenso sia; visto che il mio discorso fu ieri, in alcuna parte, non così chiaro come avrebbe dovuto essere, fino al segno che ora ho udito muovere a me una censura che io stesso avevo inteso di muovere ad altri.

Il primo dissenso è quello che si riferisce alla promiscuità. Senza insistervi ora, perchè il relatore ci dirà le ragioni dell'Ufficio Centrale, osservo solo una cosa di fatto; ed è che gli inconvenienti che il ministro ha detto « non risultare da soverchie testimonianze » dovrebbero essere accertati: e in seguito si dovrebbe provvedere non soltanto per un dato ordine di scuole, ma per tutte: poichè non si può considerare, come questione a sé, la promiscuità nelle sole scuole normali, ma conviene estenderla a tutte le scuole medie. Quando gl'inconvenienti all'oculatazza e prudenza dell'onorevole ministro dell'istruzione pubblica, cioè dell'educazione nazionale, appariscano davvero documentati come gravi e frequenti, tolga la promiscuità e impedisca che tali inconvenienti accadano non nelle scuole normali soltanto, ma anche nelle scuole e negli istituti tecnici, anche nei ginnasi e nei licei.

Del resto, su questo punto, dopo udite le spiegazioni che il relatore ci darà, con la sua personale autorità e competenza, mi riservo, come è doveroso, di modificare il mio parere.

Un altro punto sul quale non posso dichiararmi d'accordo col ministro, di cui, ripeto, apprezzo la serenità dello spirito e la facondia, è la questione della geografia.

Non senza stupore ho sentito affermare dal ministro che i voti dei competenti sono contro l'insegnamento della geografia come insegnamento a sé. A me consta invece che voti di Congressi geografici, voti di associazioni, pareri di autorevolissimi rappresentanti degli studi geografici, si sono uniti da decenni nel sostenere l'importanza autonoma della geografia, importanza così grande che urge provvedere, tanto più dopo i non lievi effetti che durante la guerra si sono palesati perfino in qualche pratica conseguenza.

Il signor ministro ha detto che per insegnare un po' di geografia elementare non occorre una gran dottrina.

D' accordo! Se la geografia potesse ridursi alla nomenclatura geografica, sarebbe molto strano che il professore di storia, ed anche quello di lettere italiane, negassero la propria competenza.

Ma quella non è geografia; è una parte integrante della storia, che non può farsi se non si indicano i luoghi dove i fatti si sono svolti.

E proprio a tal proposito, ieri, mi feci lecito redarguire gl'insegnanti che troppo (nel giusto desiderio di non sobbarcarsi a un insegnamento per cui non sono preparati) troppo affermarono la loro ignoranza, e quasi la loro impossibilità di provvedere a farla cessare.

Ma la stessa geografia storica richiede una base di studi che può ora difettare ai professori di lettere italiane: in quanto, oltre la determinazione nello spazio di un fatto politico, occorre che l'insegnante conosca la ragione geografica dei grandi fatti sociali; emigrazioni; sfruttamento di terreni e di strati; conflitti d'interessi commerciali; possesso dei mari; ragione senza la quale non si fa storia vera.

La geografia passa pertanto dal campo prettamente storico a un campo, dove la configurazione della superficie terrestre in relazione con la civiltà umana ha un'importanza grande. Se poi si viene alle più profonde ragioni da cui nasce e si concreta la storia umana sulla terra, allora non si può pretendere che un professore di lettere italiane sia anche tanto cosmografo da saper bene insegnare la vera e propria geografia che è la geografia fisica. Nè da professore di lettere italiane è irrisalire alle più alte ragioni di studi intorno alla terra considerata in sé come corpo celeste.

Tutti sanno che, per insegnare bene una materia, bisogna essere specialisti della medesima: non basta imparare il per il le cose che si vogliono insegnare. Per insegnare bene gli elementi, bisogna distinguere appunto nel complesso della materia le linee costitutive. Ora, non si ha il diritto di pretendere che uno insegni quello che non sa, con la scusa che deve insegnare i soli elementi, quando egli non vi è stato preparato dall'Università, e anzi ha conseguito un diploma che esclude quell'insegnamento.

A un altro dissenso ancora mi trovo costretto ad accennare. Con belle parole, con alti propositi, l'onorevole ministro dell'istruzione ha oggi di-

chiarato al Senato che egli intende favorire largamente ogni onesta libertà d'insegnamento. D'accordo. Ma noi facciamo opera di Stato in questo momento; e in materia di pubbliche scuole, non è possibile fermarsi a dichiarazioni generiche. L'indirizzo dei programmi non può senza danno essere lasciato, come il disegno di legge fa, all'arbitrio di ministri mutevoli.

Quale indirizzo avranno i nuovi programmi? Lo chiedevo ieri, e mi è forza chiederlo di nuovo oggi, perchè la determinazione è di assoluta importanza.

E qui mi converrebbe tornare sul tema principale: se, cioè, il nuovo Istituto magistrale intenda ad essere, come il titolo lo afferma, un ordinamento per la formazione dei maestri, oppure una scuola di cultura media. Ma già anche troppo ho insistito su ciò.

Quanto poi allo spirito che deve animarlo, non ho nessun dubbio sulle intenzioni del Ministro, verso il quale io, con tutti i colleghi, professo, non che stima altissima, una cordiale propensione. Ma si desidererebbe sapere qualche cosa di più, intorno al modo col quale egli si accinge a tradurre in programmi le sue nobili intenzioni.

Ieri citavo ad esempio la storia del Risorgimento, che ha tanto valore educativo e nazionale, ed anche, per certi suoi effetti, pratico. Ma era un esempio, e non più. Sulle norme direttive dei programmi confesso che il disegno di legge dovrebbe, e nelle relazioni e nel testo, dirci qualcosa. E avrei voluto che l'onorevole ministro, il quale ha così facile ed elegante la parola, così retto l'intendimento, così varia la cultura, ci avesse dato spiegazioni che permettessero, con maggior piacere, di votare il disegno di legge.

Forse non gli mancherà altra occasione, durante la discussione degli articoli. E però mi limito, per l'ultima volta, alla domanda centrale: i programmi rampolleranno dall'idea, che la scuola sia professionale, per formare il maestro e la maestra, o che sia una scuola di cultura generale, specialmente per la donna delle classi medie? Secondo che voi sceglierete un punto di partenza o l'altro, vi porrete per una via o per l'altra.

Altre cose disse il collega D'Ovidio, più importanti delle mie; osservazioni che muovon dunque da un'alta autorità, da un intelletto

lucidissimo, e furono presentate con parola eloquente e stringente, intorno all'insegnamento della pedagogia, che nel disegno di legge si complica con quello dell'etica.

Omettendo di domandare perchè una scuola di cultura generale non unisca agli elementi della pedagogia e dell'etica quelli delle altre essenziali parti della filosofia; poichè so che egli, il D'Ovidio, ha chiesto di parlare, l'ascolterò anche qui nell'aula del Senato come si ascolta un ammirato maestro. (*Vive approvazioni*).

D'OVIDIO FRANCESCO. Domando di parlare.

PRESIDENTE. Ne ha facoltà.

D'OVIDIO FRANCESCO. Riprendo la parola col timore d'infastidire il Senato, e con quello che all'onor. ministro, che è tanto cortese, io paia ostinato, e stavo quasi per dire insubordinato, poichè io sono un professore. Ma debbo candidamente confessare che in tutto quello che ho detto ieri non posso recedere di un solo passo. Torno ad esprimere lo stesso sgomento che espressi ieri.

È vero che per la pedagogia egli ci ha fatto tralucere un avvenire migliore, in quanto ha convenuto con me su quelle critiche che ho fatte, col consenso, mi pare, generale dei colleghi, alla pedagogia quale noi abbiamo; ma egli immagina che sarà un'altra quella che si potrà avere in questa nuova scuola con questo nuovo disegno di legge. Accetto l'augurio, ma questa pedagogia nuova forse è nella mente acuta e geniale del ministro, io conosco quella che è la pedagogia che prevale, e di quella parlavo. Temo che il desiderio e la speranza onesta del ministro non varranno a far sorgere una nuova pedagogia, a mutare le condizioni dell'attuale. Ad ogni modo su questo non voglio insistere, anche perchè, come dicevo ieri, mi duole di poter parere aggressivo o intemperante verso una disciplina che ha la sua importanza, e verso i valenti cultori che se ne hanno in Italia. Ritorno però a quello che riguarda l'aggruppamento delle materie.

L'onorevole ministro ha fatto notare che nella scuola elementare bisogna che il maestro insegni contemporaneamente, e con una specie di accordo fra le varie materie, e l'italiano e la storia e la geografia. Esta bene. Il maestro elementare che si formerà in questi Istituti di magistero,

come oggi si forma nelle scuole normali, dovrà impartire questi insegnamenti; ma i professori di queste scuole normali o di magistero, i professori che formano questi insegnanti elementari, devono essere anch'essi insegnanti di tante materie ad un tempo anzichè insegnanti distinti? Qui è la questione. Per la scuola elementare comprendo che non si può avere un maestro di storia, uno di geografia e uno di italiano: il bambino ha bisogno di avere un unico maestro. Ma in queste scuole normali o di magistero, in cui dei professori laureati (giova sperare che siano sempre almeno tali) formeranno i futuri maestri elementari, perchè deve darsi l'insegnamento dell'italiano da uno che sia costretto contemporaneamente ad insegnare altre materie? Perchè non avere quella specializzazione degl'insegnanti che assicura, come dicevo ieri e come tutti possono intendere, una maggior freschezza di cultura, una maggiore competenza, una maggior vocazione per la materia che si insegna?

Si aggiunga un'altra considerazione.

L'insegnamento dell'italiano pare di per sé una cosa unica, una materia sola, ma come tutte le discipline letterarie è una materia che è in sé stessa un piccolo scibile, una piccola enciclopedia: ha una larghezza diversa da quella che hanno altri insegnamenti. Per esempio, la geometria piana o solida, l'algebra, sono insegnamenti semplici, molto semplici: sono quelli e non altro. Ma pigliamo un professore di lettere italiane in una scuola, non dico universitaria, ma anche liceale, e la cosa muta di molto: me ne appello al collega Mazzoni, al quale non so come rendere grazie sufficienti delle benevole parole che ha detto di me. In un insegnamento d'italiano in un liceo ed anche in un ginnasio (il collega Del Lungo qui presente potrebbe subito soccorrermi) le cose da fare sono molte e svariatissime. Bisogna insegnare la lingua come lingua, l'uso del vocabolario, il modo di ragionare e di pensare mediante l'uso della lingua; bisogna insegnare la grammatica, come pratica e come teoria; far fare dei componimenti e correggerli; leggere classici ed interpretarli, e questi classici possono essere prosatori e poeti; e trattare, dove ne è il caso, la storia letteraria oppur la rettorica e stilistica. Vi è insomma una varietà di cose che non c'è in un insegnamento

come la matematica. La matematica elementare è la cosa più semplice del mondo: richiede forti attitudini, ma se vi sono quelle tutto procede semplicemente. Qui invece si va svolazzando, per necessità. E perchè volete costringere un professore di lettere italiane, sia pure in una scuola che non serva a formare che degl'insegnanti elementari, ad andar sguazzando anche fra materie diverse, quando, se gli affidate soltanto l'italiano, egli potrà essere più valente in quella materia, e meglio mantenersi nei limiti dell'insegnamento? Poichè badiamo, come ben diceva il collega Mazzoni, dovere insegnare gli elementi della cosa non importa sapere meno della cosa stessa; anzi chi conosce la cosa più profondamente, più facilmente sa arrivare a quel punto a cui dovrà arrivare: altrimenti la mezza cultura produce l'effetto che in un chirurgo poco abile il fare un'iniezione che oltrepassi il tessuto a cui l'ago si dovrebbe fermare.

Ora facciamo un'altra considerazione. La cosa qui sarebbe tanto più facile, basterebbe che si prescindesse un poco dal dogma pedagogico inquantochè il ruolo organico ci presenta per l'italiano, storia e geografia, tre professori, dei quali uno di ruolo *B* per le classi prima e seconda, due di ruolo *A* per le classi terza, quarta, quinta e sesta. Qui poi abbiamo innestata un'altra norma, che deriva da un altro dogma pedagogico.

I due insegnanti del ruolo *A* assumeranno rispettivamente due classi in modo da accompagnare la medesima scolaresca dalla terza alla sesta classe. Su quest'altro principio mi si permetta di dire una parola, giacchè l'occasione m'è porta, e non riguarda soltanto la scuola normale ma anche le altre scuole. È invalso da alcuni anni il criterio che si debba fare emigrare il professore insieme con gli alunni da una classe all'altra, in maniera che l'alunno non debba mai mutar l'insegnante nelle materie letterarie. Un tempo nel ginnasio si soleva fare alternare tra la prima e la seconda classe e fra la quarta e la quinta gl'insegnanti delle rispettive classi, di maniera che il professore di prima ginnasiale accompagnava i suoi alunni nella seconda, e quando li aveva congedati, alla fine del secondo anno, ritornava ad insegnare nella prima classe; e così l'insegnante della quarta ginnasiale accompagnava

i suoi alunni fino all'esame di licenza e poi ritornava ad insegnare nella quarta classe. Soltanto il professore di terza classe rimaneva solo, fermo, piantato lì come un piuolo, direbbe il Giusti: stava sull'equatore delle classi ginnasiali. Ora invece si è venuti a questo che anche la terza ginnasiale è entrata nell'avvicendamento, e così il professore dalla prima classe passa alla seconda e poi alla terza e ritorna quindi in prima. Ma non basta: c'è ora chi vagheggia che il professore prosegua e vada alla quarta ed alla quinta. Or io confesso che ho sempre guardato con sospetto non solo, ma con vero terrore, questo metodo, per due ragioni. In primo luogo non è vero che il fanciullo (ognuno ha la sua pedagogia e sarà lecito anche a me averne una), non è vero che il fanciullo ci guadagni ad avere sempre lo stesso insegnante; anzi io ritengo che sia un sollievo per l'alunno il mutare insegnante. Non nego che qualche vantaggio, di un certo genere, ci possa essere nell'avere sempre un insegnante, ma ritengo che ci sia sempre un grandissimo vantaggio nel vedere facce nuove, nel sentire nuove voci, nel passare da un insegnante che conosca meglio una branca della materia ad un altro che invece conosca meglio un'altra branca della materia stessa, e così via dicendo. Insomma, ricordiamoci che Antonio Ludovico Muratori, interrogato del come potesse fare tante cose, diceva che il segreto di tutto era per lui il mutare fatica: fare in un'ora una cosa, in un'ora un'altra. E tante volte il segreto della tolleranza dell'alunno sta in questo, nel mutare materia, nel mutare professore, da un'ora all'altra. Quindi l'aver sempre lo stesso insegnante, e nella stessa giornata e da un anno all'altro, non è un vantaggio, anzi, tutto considerato, è uno svantaggio per la salute morale ed intellettuale dell'alunno.

Ma io aggiungo un'altra considerazione di un ordine pratico più umile ma forse non meno importante. Sono tutti gl'insegnanti di eguale valore? Questo, per quanto ci possiamo voler illudere, non possiamo crederlo; e ben lo sa chiunque abbia la più lieve esperienza della scuola: la più lieve esperienza, non solo cioè quella che possa avere un ministro della pubblica istruzione, un direttore generale, un provveditore agli studi, un preside di liceo o gin-

nasio, un vecchio professore, ma un qualunque padre di famiglia che mandi i suoi figli a scuola, o un qualunque scolaro. Gl'insegnanti sono necessariamente diversi. Se considerate i cinque professori delle cinque classi del ginnasio troverete una differenza per cui ci sarà l'ottimo, il mediocre, e ci sarà anche, non vorrei dirlo, il cattivo.

Orbene, quello che può accadere è questo: un povero figliuolo capita giusto a pigliare quel binario, a partire con quel treno: piglia il professore più meschino, il meno valente, nella prima ginnasiale, e se lo deve giulebbare per tutta la sua vita scolastica; mentre un'altra mandata di alunni può aver la fortuna d'intoppare nel miglior professore e quindi avere un privilegio sopra gli altri. Or è onesto pure che, poichè c'è differenza di valore tra i professori, questo beneficio, ed anche il malefizio, si suddivida e vada un po' per uno. Ognuno di noi ricorda di avere avuto qualche cattivo professore, e ognuno inorridisce all'idea che questo dovesse essere stato il suo aio per tutta la vita ginnasiale o liceale.

Qui, dopo il professore di pedagogia, vengono tre professori d'italiano, storia e geografia. Se si suddividessero queste materie, allora almeno si avrebbe una varietà utile per tutte le ragioni che ho detto.

Questo bisogno di aggruppare le materie che si è voluto sentire tanto per l'italiano, la storia e la geografia, non si è potuto portare così oltre da non distinguere il francese da tutti gli altri insegnamenti, e così la matematica, le scienze fisiche, le naturali, l'igiene ed altre materie.

Lo ripeto, molte e molte altre cose potrei dire, ma per discrezione mi limito a queste. Il Senato, il ministro e l'Ufficio centrale mi perdonino se ho osato d'insistere ancora su queste cose, che credo talmente essenziali che sarebbe per me un vero dolore se il disegno di legge avesse a passare senza che le nostre parole, le mie, e quelle così autorevoli ed eloquenti dell'amico Mazzoni, e l'assentimento silenzioso dell'amico Del Lungo, che ho qui vicino e così autorevole, avessero da rimanere senza alcun effetto. (*Vive approvazioni*).

PRESIDENTE. Rinvieremo a domani il seguito della discussione.

**Per lo svolgimento dell'interpellanza
del senatore Marconi.**

MARCONI. Domando di parlare.

PRESIDENTE. Ne ha facoltà.

MARCONI. Domando all'onorevole Presidente del Senato di voler chiedere al rappresentante del Governo se può dire quando potrà venire messa all'ordine del giorno la mia interpellanza, annunciata ieri e diretta al Presidente del Consiglio e ad altri ministri sul funzionamento degli uffici italiani agli Stati Uniti, la quale riguarda una questione che considero assai grave ed urgente.

BERENINI, *ministro dell'istruzione pubblica*. Domando di parlare.

PRESIDENTE. Ne ha facoltà.

BERENINI, *ministro dell'istruzione pubblica*. Sarà mia cura di comunicare al Presidente del Consiglio la domanda del senatore Marconi e potrò riferirne la risposta nella seduta di domani.

Annuncio di interpellanze e di interrogazioni.

PRESIDENTE. Prego il senatore, segretario, Filippo Torrigiani, di dar lettura delle domande di interpellanza e di una interrogazione presentate al Senato.

TORRIGIANI FILIPPO, *segretario*, legge:

Domande d'interpellanza:

« Il sottoscritto, constatato che la resistenza esterna sta in relazione alla resistenza interna, interpella il Commissario dei consumi e dei combustibili, per sapere se, di fronte al problema degli approvvigionamenti, che non è soltanto problema di consumo, ma anche di produzione, non credano conveniente, dopo avere accettato il principio della statizzazione delle materie di prima necessità, spingerlo alle sue estreme conseguenze:

a) applicando il calmiere a favore dei consumatori, non a danno dei produttori;

b) eseguendo le requisizioni al giusto peso determinabile dal costo del mercato internazionale o da quello di produzione, accertato da una Commissione di competenti;

c) provvedendo alla perdita eventuale in parte con tasse di sopraprofiti, applicabili a

tutti i produttori anche e specialmente di generi di lusso, e in parte con passività da accumulare con quelle fatte per la guerra;

d) semplificando i sistemi di requisizione e di distribuzione e recando i mezzi di produzione a portata dei produttori.

« Lagasi ».

Interrogazioni:

« Il sottoscritto chiede d'interrogare i ministri dell'agricoltura e della guerra per sapere in qual modo possano conciliarsi gli interessi della agricoltura per la prossima raccolta e per le semine autunnali con le requisizioni degli animali bovini, che vanno sempre più intensificandosi, tanto da far temere che ben presto mancherà all'industria agraria il mezzo più importante e necessario al suo svolgimento.

« Giunti ».

« Il sottoscritto interroga l'onorevole Commissario dei consumi per sapere:

« Se sia a sua conoscenza ed approvi che si usi una grande disparità di trattamento nelle somministrazioni dei viveri tra città ove predomina l'elemento operaio industriale e quelle ove predomina l'elemento agricolo borghese;

« Se ritenga o meno che i conseguenti raffronti sul trattamento siano sempre a scapito della resistenza interna.

« Raccuini ».

PRESIDENTE. Leggo l'ordine del giorno per la seduta di domani alle ore 15:

I. Interrogazione.

II. Discussione dei seguenti disegni di legge:

Riforma della scuola normale (N. 8-bis-A *Seguito*).

Conversione in legge del decreto luogotenenziale 22 agosto 1915, n. 1335, relativo alla proroga del termine assegnato all'art. 2 dalla legge 23 luglio 1914, n. 742, pel compimento dei lavori della Commissione per la compilazione del bilancio tecnico della gestione

LEGISLATURA XXIV — 1ª SESSIONE 1913-18 — DISCUSSIONI — TORNATA DEL 24 APRILE 1918

fondo pensioni e sussidi per il personale delle ferrovie dello Stato (N. 388);

Conversione in legge del decreto luogotenenziale 2 gennaio 1916, n. 21, relativo ad ulteriore proroga del termine assegnato dall'articolo 2 della legge 23 luglio 1914, n. 742, pel compimento dei lavori della Commissione per la compilazione del bilancio tecnico della ge-

stione « Fondo pensione e sussidi » per il personale delle ferrovie dello Stato (N. 401).

La seduta è sciolta (ore 17.40).

Licenziato per la stampa il 30 aprile 1918 (ore 20)

AVV. EDOARDO GALLINA

Direttore dell'Ufficio dei Resoconti delle sedute pubbliche.