



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

# **UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E  
PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA**

**CORSO DI STUDIO IN PEDAGOGIA**

**Formazione dell'alunno e sviluppo della persona  
nei programmi della scuola.**

**Uno studio storico-comparativo tra Aristide  
Gabelli e Giuseppe Lombardo Radice.**

Student Education and Personal Development in School Curricula:  
A Historical-Comparative Study Between Aristide Gabelli and  
Giuseppe Lombardo Radice.

**RELATRICE:**

**Prof.ssa Giulia Fasan**

**LAUREANDA:**

**Elisa Dalpiaz**

**Matricola 2085735**

**Anno accademico 2023/2024**



Ai miei genitori Silvia e Daniele che mi hanno sostenuta  
nel percorso di studio interessandosi e appoggiandomi  
nelle decisioni intraprese,

a mia sorella Sabina e al mio ragazzo Nicola per avermi  
dedicato le proprie attenzioni e supportata nell'ascolto  
continuo durante tutto il trascorso universitario,

alle mie nonne Lorenza e Anna per il loro continuo  
interessamento nell'andamento di studio,

a mio nonno Ivo che mi ha appoggiata nella ricerca della  
documentazione, fornendomi quella da lui posseduta e, che  
ora, mi fa il tifo dall'alto,

Grazie!

## INDICE

<b>INTRODUZIONE</b> .....	<b>6</b>
<b>1. ARISTIDE GABELLI</b>	
1.1 CENNI BIBLIOGRAFICI .....	12
1.2 IL POSITIVISMO ITALIANO .....	17
1.3 PENSIERO EDUCATIVO E METODOLOGIA .....	20
1.3.1 Educazione come preparazione alla vita .....	25
1.3.2 Metodo attivo dell'intuizione .....	30
1.3.3 Pedagogia pratica e metodo d'insegnamento .....	35
1.4 PROBLEMI DELL'ISTRUZIONE .....	40
1.5 "ISTRUZIONI GENERALI E SPECIALI PREMESSE AI PROGRAMMI DELLA SCUOLA DEL 1888" .....	44
<b>2. GIUSEPPE LOMBARDO RADICE</b>	
2.1 CENNI DI VITA .....	48
2.2 IL PENSIERO PEDAGOGICO NEOIDEALISTA .....	53
2.3 L'EDUCAZIONE NAZIONALE .....	59
2.4 PROGRAMMI DELLA SCUOLA ELEMENTARE, 1923 .....	64
2.5 SCUOLA SERENA .....	68
2.5.1 Didattica viva .....	72
2.5.1.2 Grammatica viva .....	75
2.5.2 Maestro come artista .....	78
2.6 PEDAGOGIA ED EDUCAZIONE .....	82
2.6.1 Educare alla coscienza .....	85
2.6.2 Disciplina nel maestro .....	89
2.6.3 Pedagogia e didattica della collaborazione .....	94
2.6.4 Concetto di didattica e critica didattica .....	98

### **3. ANALISI COMPARATIVA DEI DUE AUTORI**

3.1 IL PENSIERO NEI PROGRAMMI DELLA SCUOLA DEL 1888 E 1923 .....	104
3.2 L'EDUCAZIONE AUTENTICA .....	109
3.3 LO SVILUPPO DELLA COSCIENZA INDIVIDUALE NELLA SOCIETÀ .....	112
3.4 IL RUOLO DEL MAESTRO .....	113

<b>CONCLUSIONI .....</b>	<b>120</b>
--------------------------	------------

<b>APPENDICE: Testimonianza del Presidente dell'Associazione cittadini per il recupero della Scuola Gabelli di Belluno .....</b>	<b>124</b>
--	------------

<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>131</b>
---------------------------	------------

## INTRODUZIONE

Quelle di Aristide Gabelli e Giuseppe Lombardo Radice si possono definire due correnti di pensiero pedagogico ed educativo differenti che fanno riferimento a più ampi movimenti culturali tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento. La prima linea di pensiero appartiene a uno dei più importanti teorici del positivismo pedagogico italiano, Aristide Gabelli; la seconda, di Giuseppe Lombardo Radice, affonda le proprie radici in quella ideologia filosofica-pedagogica che andò a sostituire il positivismo, il neoidealismo italiano.

Su queste basi ho costruito la domanda che ha orientato il mio lavoro di ricerca, ovvero come possa il metodo educativo-pedagogico sviluppare, in modo ottimale, la formazione degli alunni nei programmi della scuola, attraverso la comparazione tra Aristide Gabelli e Giuseppe Lombardo Radice.

La scelta di comparare i due autori tra loro è nata per motivazione legata al territorio di residenza e alla zona di frequentazione del corso di Laurea Magistrale dell'Università di Padova. A partire dai miei primi anni di studio nella scuola di secondo grado della mia città di residenza, Belluno, sentivo parlare di un'opera di ristrutturazione dell'immensa e imponente scuola primaria cittadina, intitolata al pedagogista Aristide Gabelli, nato nella medesima città. Anni dopo, da studentessa del corso di laurea in Pedagogia, ho desiderato cogliere l'occasione per poter approfondire la sua figura educativa che mi risuona alle orecchie, ormai da anni, potendo così comprendere il suo pensiero e stile pedagogico-didattico. L'opera di ristrutturazione dell'edificio di Belluno è stata portata a termine, dopo una decina di anni, nel marzo del 2022 e, da quel momento, ho iniziato a lavorarci all'interno nel servizio di settore educativo-pedagogico con bambini di età evolutiva. Sin da subito mi sono resa conto che la struttura fisica, sia interna che esterna, dell'edificio e l'arredo delle classi era differente rispetto tutte le altre scuole territoriali. Interessata nel capirne il motivo, ho ascoltato testimonianze di concittadini che la frequentarono durante l'infanzia, rendendomi sempre più consapevole della differenza sostanziale anche nel metodo didattico e nelle attività proposte in essa che

differivano anche nella tipologia di impostazione scolastica delle istituzioni cittadine altrui, rendendola una scuola unica. Spinta dalla curiosità di conoscerla maggiormente e capire quale metodo educativo poter trarre quale spunto nella mia pratica lavorativa all'interno della scuola, ho voluto approfondire l'argomento in comparazione con il metodo pedagogico di Giuseppe Lombardo Radice, anch'egli connesso nella sua vita al mio territorio di residenza e avente avuto contatto con figure educative bellunesi, ispirate dallo stesso Gabelli, come Pierina Boranga<sup>1</sup>, Argia Rossato<sup>2</sup> e Giuseppina Pizzigoni<sup>3</sup>.

L'educazione nell'età del positivismo italiano (seconda metà dell'Ottocento) si era confrontata con grandi cambiamenti sociali come la fiducia nel progresso, la volontà di creare la conoscenza basata sull'osservazione diretta dei fatti e la credenza che la tecnica e la scienza potevano contribuire all'evoluzione della società, nei quali, il pensiero era utilizzato per spiegare la realtà e “dichiara che la filosofia si deve fondare su dati positivi dell'esperienza, e che l'esperienza stessa deve essere interrogata adottando il metodo proprio delle scienze sperimentali”<sup>4</sup>. In questo modo i pedagogisti positivisti fondarono la pedagogia su una solida base scientifica e la collegarono ad altre scienze umane per un miglioramento sociale. Si fondò così l'esaltazione del sapere scientifico che pose la conoscenza di tutti gli aspetti della realtà e, con Aristide Gabelli, la scienza e la pedagogia furono ancorate sempre di più ad esso. Egli, qui, fece nascere

---

<sup>1</sup> Pierina Boranga (Belluno 1891-1983) è stata insegnante, scrittrice italiana e promotrice della costruzione della scuola elementare intitolata a Aristide Gabelli. La Boranga è autrice di numerosi volumi di divulgazione didattica e di letteratura per ragazzi e nel 1918 assume servizio alla “Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale” della Ghisolfa a Milano, fondata da Giuseppina Pizzigoni. Nel marzo 1927 la Boranga fece ritorno a Belluno nella veste di direttrice didattica delle scuole elementari comunali dove si confermò la prima donna della provincia a ricoprire un simile incarico, portando nelle scuole Gabelli, il metodo della Rinnovata.

<sup>2</sup> Argia Rossato (n.d.) è stata maestra e supplente presso le scuole elementari di Aristide Gabelli, a Belluno.

<sup>3</sup> Giuseppina Pizzigoni (Milano 1870, Saronno 1947) divenuta insegnante nel 1888, è stata pedagogista italiana e creatrice del metodo sperimentale Pizzigoni, della scuola Rinnovata di Milano in cui l'osservazione e la sperimentazione del contesto di vita era alla base dell'educazione alla conoscenza. Il bambino era così al centro dell'azione e motore del cambiamento. Nell'ottobre del 1927 venne costituita l'Associazione per la diffusione del Metodo Pizzigoni e nel settembre 1933 prese il nome di Opera Pizzigoni con lo scopo di diffondere metodo e programma, preparare gli insegnanti e coadiuvare la scuola.

<sup>4</sup> Goretta M., *Il metodo dell'insegnamento e altri scritti su problemi dell'istruzione*, Felice Le Monnier, Firenze, 1963, p. 12.

la scienza dell'educazione e il sapere pedagogico che si emanciparono dalla filosofia come scienza autonoma nel campo delle scienze umane<sup>5</sup>. Il rapporto tra educazione e società che si veniva ad evidenziare nel positivismo, sembrava sottolineare la preponderanza della richiesta sociale su quella individuale dove veniva posta la scuola “come strumento assimilatore d'una democrazia, che eccitata da molte cause si solleva di giorno in giorno più numerosa cercando irrequieta di farsi posto e di riuscire”<sup>6</sup>. Queste le parole di Giacomo Cives per evidenziare come nel Gabelli “la sua costante proposta del metodo oggettivo, figlio diretto del metodo scientifico sperimentale, da lui applicato per le scienze morali soprattutto nella statistica, per il modo di insegnare”<sup>7</sup> siano punto di riferimento per capire il suo stile educativo pedagogico nell'Italia del fine Ottocento che lo identificano come “tutto ciò con una continua valida saldatura tra empirico mondo della scuola e ispirazione ideale del positivismo metodologico”<sup>8</sup>.

D'altra parte l'educazione neoidealista, che ebbe come maggiore e solido rappresentante della corrente di pensiero Giovanni Gentile<sup>9</sup>, maestro di Giuseppe Lombardo Radice, si realizzò in comunione tra spirito del maestro e dell'allievo in cui veniva sottolineato il concetto di “sviluppo spontaneo del discente”<sup>10</sup>. La pedagogia nella visione neoidealista di Gentile, e subito dopo ripresa dal Lombardo Radice, non era considerata scienza naturale ma rappresentava conoscenza che riguardava l'interiorità dell'uomo e il suo

---

<sup>5</sup> Cfr. Saloni A., *Educazione e scuola in Aristide Gabelli*, in Volpicelli L. (a cura di), *I problemi della pedagogia*, Armando Editore, Roma, 1963, vol. 78.

<sup>6</sup> Gabelli A., in Cattaneo M., Pazzaglia L., et al., *Maestri educazione popolare e società in Scuola Italiana Moderna, 1893-1993*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 25.

<sup>7</sup> Cives G., *Pedagogisti e educatori tra scuola e università*. Firenze University Press, Firenze, 2018.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> Giovanni Gentile (Castelvetrano 1875, Firenze 1944) filosofo, pedagogista e politico italiano è conosciuto come maggiore esponente del neoidealismo italiano, cofondatore dell'Istituto dell'Enciclopedia Italiana, presidente dell'Accademia d'Italia e ministro scolastico con la sua riforma del 1923 sulla pubblica istruzione (elaborata assieme a Giuseppe Lombardo Radice, in sostituzione alla vecchia legge Casati). Nella riforma Gentile, criticata anche da Mussolini come “la più fascista delle riforme”, viene riordinata l'organizzazione della scuola secondo ordinamento gerarchico e centralistico, dove i gradi più elevati erano riservati agli alunni più meritevoli. Il principio pedagogico gentiliano si ispira all'insegnamento come atto di ricerca attiva e creativa dello scolaro, lasciando alle spalle il metodo classico dell'insegnamento. Gentile, inoltre, è figura rilevante nel fascismo italiano, considerato come ideatore dello stesso e fondatore dell'attualismo pedagogico, dove l'unica vera realtà esistente è nell'atto puro del pensiero in ciascun individuo, cioè, autocoscienza e manifestazione dello spirito.

<sup>10</sup> Castagnetta A.V., *La formazione del pensiero di Giuseppe Lombardo Radice*, SPES, Milazzo, 1978.



spirito; era quindi, filosofia<sup>11</sup>. La pedagogia non si risolveva nel metodo ma si sviluppava soltanto in quanto concepita come autoeducazione spontanea, sviluppo della libertà e razionalità, sollecitate dal rapporto con il maestro<sup>12</sup>.

In questo modo l'insegnante aveva un ruolo attivo nella formazione del fanciullo che era responsabile dello sviluppo della sua coscienza, essendo uomo autorevole e di estesa educazione, per favorire la reciproca relazione maestro-scolaro, dove entrambe le parti, andavano a perfezionare in relazione le proprie qualità<sup>13</sup>. Il rapporto didattico tra insegnante e scolaro era fondamentale nel contesto educativo perché "salva la pedagogia da morte certa dell'astrattezza di un'ingannevole loro unità"<sup>14</sup>. Le opere del Lombardo Radice *Lezioni di didattica* (1913) e *L'ideale educativo* (1916), con il loro concetto centrale di "autoeducazione", riconducevano il rapporto educativo a processo educativo nell'allievo dove, in queste caratteristiche, veniva messo in risalto il pensiero del pedagogista al movimento mondiale delle scuole nuove, "che tanto contribuì egli stesso a far noto e operante in Italia, concorrendo a sprovincializzarlo da angustie culturali e da mediocre pedagogismo"<sup>15</sup>. Con la scuola serena definita dal pedagogista, dunque, si voleva ispirare a un ideale di continuità tra scuola e famiglia, valorizzando le attività artistiche e ponendo al centro della visione pedagogica l'alunno come "artista spontaneo"<sup>16</sup>. Si voleva inoltre far perdere all'insegnamento la rigidità preordinata, favorendo, invece, la spontaneità, l'equilibrio, la serenità e l'attività nel fanciullo<sup>17</sup>.

L'intento che porta alla realizzazione del mio lavoro è comprendere due pensieri educativi di due illustri pedagogisti del Novecento italiano approfondendo il tema della formazione ideale degli alunni e lo sviluppo della persona nei programmi della scuola tra pratica educativa e teoria pedagogica. La comparazione tra i due autori mira a

---

<sup>11</sup> Ivi, p. 37.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> Agazzi A., *La prospettiva di Aldo Agazzi*, La Scuola, Brescia, 2005.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> Cfr. Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, GLF editori Laterza, Roma-Bari, 2005, p. 19.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

conoscere due metodologie differenti, tenendo in considerazione le basi storiche di pensiero educativo diverse, ma con punti in comune per la migliore formazione dell'alunno.

L'approccio storico-comparativo utilizzato è stato quello classico di George Zygmunt Fijalkowski Bereday (Polonia 1920, New York 1983), utilizzato nel campo della comparazione educativa e sviluppato negli anni Sessanta del Novecento come uno strumento sistematico per confrontare in primis i sistemi educativi di diverse nazioni. L'obiettivo del metodo è comprendere e migliorare le politiche e le pratiche educative, affrontando in tal modo le differenze e le somiglianze tra vari sistemi educativi attraverso un'analisi strutturata e rigorosa, composta da quattro fasi: la prima è la *fase descrittiva* in cui vengono raccolti sistematicamente i dati pedagogici presentati in tavole organizzate secondo categorie analitiche prestabilite; la seconda è la *fase interpretativa* nella quale avviene l'analisi dei dati pedagogici; la terza è la *fase di giustapposizione* nella quale vengono accostati tra loro i dati acquisiti rispettando le categorie utilizzate e l'osservazione dei dati giustapposti, traendo così evidenti i tratti simili e le differenze; infine, la ricerca si conclude con la quarta *fase di comparazione* dedicata alla comparazione simultanea<sup>18</sup>.

Le macro-categorie prese in analisi e studiate rispetto al pensiero dei due pedagogisti sono: il pensiero nei programmi della scuola, l'azione pratica nel metodo educativo, la formazione dell'*elemento testa*, lo spirito dell'alunno, la disciplina nella crescita educativa dell'allievo, l'educazione autentica, lo sviluppo della coscienza individuale nella società e il ruolo del maestro.

Nel primo capitolo è stata presentata la figura di Aristide Gabelli con cenni generali sulla bibliografia e contesto storico in cui il pedagogista era inserito; successivamente è stato approfondito il tema del suo pensiero educativo e della metodologia didattica utilizzata, approfondita maggiormente in relazione al contesto di vita e d'insegnamento. Si è proceduto, poi, con l'analisi dei problemi dell'istruzione facendo anche riferimento alla figura del maestro, concludendo il capitolo con la presentazione dei programmi ministeriali scolastici emanati nel 1888.

---

<sup>18</sup> Gallo L., *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari, 2018, p. 32.

Nel secondo capitolo l'attenzione viene posta al valore formativo di Giuseppe Lombardo Radice e l'impostazione della sua teoria pedagogica dell'inizio del Novecento. Questa è stata ampliata, dopo l'introduzione bibliografica e i riferimenti del proprio pensiero educativo nel contesto culturale neoidealista, a partire dal paragrafo numero tre, riferito alla pubblicazione della rivista da egli diretta *Educazione Nazionale*, rivolta ad insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado, studenti, genitori e tutte le persone acculturate che volevano interessarsi in modo partecipe al rinnovamento del sistema nazionale. Vengono successivamente presi in esame i programmi della scuola elementare del 1923 e posta attenzione al metodo educativo-pedagogico e alla figura del maestro nella scuola serena.

Infine, l'ultimo capitolo dell'elaborato è stato dedicato alla comparazione dei due autori in termini di pensiero nei rispettivi programmi ministeriali scolastici, focalizzando l'attenzione all'educazione autentica, allo sviluppo della coscienza individuale nella società ed al ruolo del maestro nella formazione degli alunni e sviluppo della persona.

## Capitolo 1: ARISTIDE GABELLI

### 1.1 CENNI BIBLIOGRAFICI

Aristide Gabelli nacque a Belluno il 22 marzo 1830 da Pasquale Gabelli ed Elena Varola, nel periodo dove l'Italia si era già avviata verso l'unificazione. A questa tribolazione il Gabelli vi partecipò con la sua azione socio-pedagogica. Il padre, per il giovane Aristide, è stato esemplare nell'ottica didattica, civile e morale, in quanto insegnante di matematica nelle scuole secondarie<sup>1</sup>. A Venezia, dove si trasferì la famiglia da Belluno per ragioni d'ufficio del genitore, il ragazzo seguì i corsi di umanità e retorica nel ginnasio di S. Provolo e il corso biennale del liceo. Nell'anno accademico 1949-1950 Gabelli si iscrisse alla facoltà di Giurisprudenza, presso l'Università di Padova ma senza portare a termine gli studi universitari; ottenne un titolo inferiore, che certificava gli studi di legge compiuti sino alla fine del percorso e si mise a fare pratica in uno studio notarile.

Nel 1851, il pedagogo, era stato dichiarato idoneo al servizio militare ma nel 1854 si sottrasse al suo obbligo concorrendo ai posti di perfezionamento nell'Università di Vienna e, vinto il concorso, vi trascorse tre anni. L'insegnamento e i contatti avuti nella città austriaca esercitarono su Gabelli una profonda influenza di pensiero dei quali scrive:

Mi piaceva sommamente il modo di fare lezione dei professori, che, lasciando da parte ogni apparenza di forma, si occupavano veramente di far imparare. Anche i libri mi parevano esenti da ogni retorica, pensati e pieni di cose importanti. In conclusione mi sentivo in certa maniera di giorno in giorno allargare la testa. Era come se avessi respirato un'aria nuova, che mi fosse entrata a pieni polmoni [...]<sup>2</sup>.

Nell'estate del 1857 rientrò presso la sua famiglia in Italia che trovò immersa in una grave crisi economica, così, si trasferì a Milano. Qui ebbe inizialmente una

---

<sup>1</sup> Cfr. Gabelli A., *Educazione e scuola in Aristide Gabelli*, in Volpicelli L. (a cura di), *I problemi della pedagogia*, Armando Editore, Roma, 1963, vol. 78, p. 15.

<sup>2</sup> Ivi, p. 17.

collaborazione alla “Gazzetta dei Tribunali” e, deceduto il direttore del bollettino, Gabelli si associò all’altro periodico “Monitore dei tribunali” di cui assunse le responsabilità fino al 1869<sup>3</sup>. A partire dal 1861, ebbe modo di compiere le sue prime esperienze educative come direttore-reggente di una delle Scuole Tecniche milanesi, nominata allora “Lentasio”<sup>4</sup>. In queste scuole emergevano problemi organizzativi, di natura pedagogica e psicologica, ma Gabelli, nonostante non avesse una specifica competenza e formazione pedagogica, riuscì, grazie all’assenza di sistemi precostituiti da seguire che lo rendeva più libero nel tracciarsi una propria via, a ricercare il metodo suo più efficace e originale.

In effetti, il pedagogista possedeva una buona natura come osservatore e analista dei fatti che si era rafforzata nella pratica giudiziaria, nello studio di diritto e nelle sue applicazioni. Sulla linea della propria esperienza educativa, si collocano i suoi primi scritti pedagogici con la più importante memoria pubblicata nel febbraio 1866 nel “Politecnico” intitolata: *Sulla corrispondenza dell’educazione con la civiltà moderna*. Qui Gabelli fece emergere i più importanti principi pragmatici della scuola che aveva lo scopo di essere utile alla vita individuale e collettiva di ciascun individuo. Si nota, inoltre, che durante il suo soggiorno a Vienna (1854-1857), Gabelli si distanziò dalla pura fede cattolica che, secondo lui, era responsabile dell’arretratezza culturale del popolo italiano, del suo formalismo religioso e della mancanza in esso di una vera mentalità indipendente, critica e osservatrice.<sup>5</sup> Invece di sostenere la fede come credenza nazionale italiana, dalla quale il positivismo nella nazione ne prende la sua forza, Gabelli, la interpretò in chiave moderna in armonia con le esigenze intellettuali, morali, sociali e nazionali del periodo nelle quali affermò che solamente la filosofia scientifica “è essa, non la religione e la metafisica, che può fondare la moderna dottrina pedagogica, discutere, promuovere ed organizzare il sistema complesso di educazione necessario alla vita nostra”<sup>6</sup>. La penetrazione di queste ideologie nuove, in Italia è stata

---

<sup>3</sup> Ivi, p. 19.

<sup>4</sup> Ivi, p. 20.

<sup>5</sup> Ivi, p. 17.

<sup>6</sup> Ivi, p. 96.

“più lenta e difficile che in altre nazioni, per l’arretratezza delle condizioni sociali e politiche”<sup>7</sup>. Il pedagogista, sentiva così, che la preparazione alla vita si sarebbe adeguata al progresso civile secondo la formazione dei cittadini, al loro benessere e alla loro elevazione, cittadini che “sappiano leggere, scrivere, far di conto e portarsi da galantuomini”<sup>8</sup>. Le scuole devono servire quindi a conoscere i bisogni, non solo dell’individuo, ma anche della nazione, rendendo consapevole il cittadino dei propri difetti che dovrà usare per rimediarvi<sup>9</sup>, portando in tal modo l’educazione nazionale a ispirare loro “rispetto all’autorità e alla legge, l’assiduità al lavoro e il senso preciso dei doveri”<sup>10</sup>. In queste parole Gabelli trova la ragione nel suo concetto di scuola come preparazione alla vita e definisce la distinzione del concetto tra “vecchia” e “nuova” educazione, dove quest’ultima ha difficoltà a far presa in Italia. Così, il Gabelli, definisce la nuova:

Qui, invece, l’educazione suol essere considerata come qualche cosa che stia da sé, e si regga sopra principii entrati così a fondo negli animi, che non rimane a farne nulla, tolto il credervi e l’obbedirvi. Che serva di preparazione alla vita, che debba formare il carattere, mettendo sopra le spalle una testa ben formata e in cuore una volontà atta a seguirla [...]<sup>11</sup>.

Gabelli sosteneva fortemente in ambito educativo il modello delle scuole inglesi in quanto ritenute più efficaci nella preparazione alla vita, rispetto alle scuole italiane che criticava perché completamente opposte. Così cita:

Siamo agli antipodi in ogni cosa. Tutto quello che è principale per gli Inglesi, per noi diventa secondario e a rovescio. Essi propongono seriamente di formare uomini; noi di

---

<sup>7</sup> Ivi, p. 47.

<sup>8</sup> Zago G., *Le discipline filosofiche e pedagogiche a Padova tra positivismo e Umanesimo*, Edizioni Studium, Roma, 2021, p. 170.

<sup>9</sup> Cfr. Gabelli A., *Il metodo d’insegnamento nelle scuole elementari d’Italia*, Carrara E. (a cura di), La nuova Italia, Firenze, 1932.

<sup>10</sup> Gabelli A., *Educazione e scuola in Aristide Gabelli*, in Volpicelli L. (a cura di), *I problemi della pedagogia*, cit., p. 23.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

questo appena ci sovveniamo, e trattiamo i fanciulli a guisa di ninnoli graziosi, destinati a restare in eterno tali [...]. Gli inglesi sono riusciti a formare un gran popolo, noi stiamo aspettando di diventarlo<sup>12</sup>.

Nel 1869 il pedagogista pubblicò *L'uomo e le scienze morali* e nel 1880 divulgò il *Metodo d'insegnamento nelle scuole elementari* diventando, secondo Alfredo Saloni, il volgarizzatore migliore del positivismo in Italia<sup>13</sup>.

Sebbene il volume abbia per oggetto la volgarizzazione di un sistema filosofico, il Gabelli non vi dimentica il problema educativo che più gli stava a cuore: il pensiero. Nell'assunto positivista di Gabelli, il positivismo doveva essere utile alla pedagogia per un'educazione che doveva fondarsi sull'osservazione attenta della realtà e la sua "utilizzazione", evitando in questo modo concomitanze metafisiche e astratte. Così, il pensiero doveva essere d'ispirazione come atto nell'individuo per accrescere il proprio potere e obbedirgli, con lo scopo di diventare destino umano per la formazione dello strumento testa, come capacità di inserirsi in situazioni reali, smuovendole e portandole ad un effettivo rendimento, collaborando con le più attive forze sociali presenti<sup>14</sup>. Secondo Gabelli l'attività morale era concepita come presupposto della libertà in quanto esseri pensanti ed era bene insegnare l'educazione alla razionalità, nelle scuole, per rendere libero l'alunno, durante tutto l'arco della sua vita, infatti, "lo ignorante non sarà dunque mai libero, ed inoltre, la fanciullezza, in cui la riflessione non è ancora cominciata, e l'ultima decrepitezza, in cui cessa, mancano del libero esercizio della volontà"<sup>15</sup>. Insomma, egli, sostenne che l'uomo più istruito, era anche il migliore.

Nel 1881 il Ministro Baccelli nominò il pedagogista direttore capo di divisione per l'istruzione primaria e popolare dove, egli, era adatto nell'ambiente lavorativo a seconda delle sue proprie qualità e inclinazioni. La sua salute era diventata precaria e avrebbe vissuto ancora pochi anni. Ciò nonostante diede sempre prova di grande

---

<sup>12</sup> Ivi, p. 26.

<sup>13</sup> Cfr. Saloni A., *Educazione e scuola in Aristide Gabelli*, in Volpicelli L. (a cura di), *I problemi della pedagogia*, cit.

<sup>14</sup> Cfr. Gabelli A., *Educazione e scuola in Aristide Gabelli*, in Volpicelli L. (a cura di), *I problemi della pedagogia*, cit.

<sup>15</sup> Ivi, p. 66.

diligenza, ma nonostante questo, aveva sempre dato prova della più grande diligenza nei numerosi incarichi ricevuti, ad esempio, come membro e presidente di molte commissioni, curatore di relazioni di questione educativa e insegnante di pedagogia<sup>16</sup>. L'interesse a conoscere modelli scolastici stranieri e a studiare possibili modalità di importazione in Italia, si rafforzava con la nascita dell'Italia Unita. Le iniziative del ministero della Pubblica Istruzione, promuoveva moltissimi viaggi di studio che pubblicava nel *Bollettino Ufficiale* con numerose indagini comparative. Le attenzioni maggiori del ministero sono rivolte in particolare alle scuole elementari in cui a partire dagli anni '80 dell'Ottocento, esso, iniziava sempre più ad occuparsi della questione, promuovendo i “viaggi pedagogici” ed esperienze scolastiche in alcune Nazioni Europee. È così che tra questi viaggi si possono ricordare quelli del Gabelli, compiuti nel triennio 1885-1887 in Francia, Austria e Sassonia nei quali si anima la capacità di inserire la vita scolastica nel contesto civile e guardare ad esso per una profondo intento collettivo nel modificare l'intera società, risvegliando e liberando le energie potenziali<sup>17</sup>. Nel 1888 Gabelli emanò i *Programmi della Scuola* nel governo Crispi, con l'ambizione di formare il popolo italiano con un'istruzione nazionale unita, evitando così le diversità territoriali e coniugando riforme e autorità dello Stato, rendendolo processo politico avente bisogno di portare una scuola “solida ed efficace”<sup>18</sup> all'interno del Paese. Aristide Gabelli, morì a Padova il 6 ottobre 1891.

---

<sup>16</sup> Ivi, p. 32.

<sup>17</sup> Gallo L., *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari, 2018, pp. 10-11.

<sup>18</sup> Gabelli A., in Cattaneo M., Pazzaglia L., et al., *Maestri educazione popolare e società in Scuola Italiana Moderna, 1893-1993*, cit., p. 26.



## 1.2 IL POSITIVISMO ITALIANO

Il positivismo è un orientamento filosofico e culturale - influenzò la pedagogia e le altre scienze umane, ma anche la medicina e la biologia - sorto in Francia nel 1850 e, successivamente, diffuso in tutta Europa come reazione all'idealismo e allo spiritualismo che avevano predominato nel pensiero europeo ottocentesco, andando in questo modo a rifiutare la contemplazione filosofica a favore delle scienze; così il diritto, la politica e le discipline storiche ottennero largamente voce. I positivisti fondarono la propria pedagogia su una solida base scientifica e la collegarono con altre scienze umane, facendone veicolo per il miglioramento sociale. Questo modello educativo aveva il proprio criterio nella categoria dell'utile, dov'era possibile assegnare valori diversi a differenti saperi, a seconda della loro utilità<sup>19</sup>. Tale impostazione veniva condivisa anche nel positivismo italiano anche se, nel Paese, lo sviluppo della cultura positivista si ebbe nel periodo compreso tra la realizzazione dell'Unità Italiana e la Prima Guerra Mondiale. Questa fu una fase molto delicata nella quale la realtà nazionale rifletteva le gravi problematiche dovute al nascente assetto economico capitalistico, tra cui l'inserimento delle masse proletarie nel nuovo quadro sociale ed una richiesta sempre più consapevole di formazione di base in grado di cessare l'alto tasso di analfabetismo che nel sud raggiungeva anche punte di oltre il 60 % (Istat, 1968). In questa situazione la borghesia, inserendosi nel complesso delle potenze già sviluppate sul piano scientifico, economico e sociale, cercò di rinnovare le strutture del Paese e di munirlo di attrezzature e mentalità più adeguate alle esigenze del mondo moderno. Per queste ragioni il rapporto fra progresso civile e sviluppo della scuola si fece sempre più vivo e, secondo i positivisti italiani, l'istituzione scolastica sembrava costituire uno dei fondamentali strumenti per la realizzazione di un popolo moderno, consapevole, capace di servirsi adeguatamente degli strumenti di autogoverno<sup>20</sup> e, solo in gradualità, avrebbe portato alla totale eliminazione dell' "analfabetismo strumentale".

---

<sup>19</sup> Cfr. Chiosso G., *Elementi di pedagogia: l'evento educativo tra necessità e possibilità*, La scuola, Brescia, 2002.

<sup>20</sup> Cfr. Tisato R., *Il problema del metodo nella pedagogia positivista*, Editrice R.A.D.A.R., Padova, 1967, p. 22.

Infatti, secondo il professore ordinario di Pedagogia Generale dell'Università di Firenze, Franco Cambi, la "paideia" veniva intesa come "prassi consapevole e sapientemente guidata, costruita su due pilastri irrinunciabili: l'esperienza e la cultura è strettamente connessa alle questioni del sapere con il quale il soggetto contemporaneo nutre la propria mente e il proprio cuore"<sup>21</sup>.

Un cambiamento nell'istruzione ad opera dei positivisti si ebbe maggiormente nella concezione del sapere scientifico, verificato con il metodo sperimentale, nelle indicazioni che si ritrovano, a partire dai programmi di Gabelli del 1888. In tali programmi si assiste ad una progressiva "crescita di nozioni richieste all'allievo e ad un relativo incremento del numero di discipline d'insegnamento"<sup>22</sup>, ponendo l'attenzione ad evitare l'effetto del nozionismo, negato dall'ideologia positivista. Questa voleva, invece, porre l'importanza di andare oltre il significato educativo della scuola per favorire l'ampliamento della formazione della personalità e del carattere di ciascun allievo e la formazione morale e civica del cittadino mediante, secondo il Gabelli, la formazione dello "strumento testa"<sup>23</sup>.

A partire dagli anni '80 dell'Ottocento, il ministero iniziò ad occuparsi sempre più dei viaggi sulle esperienze scolastiche che si realizzarono in alcune nazioni europee evidenziando l'efficacia dei "viaggi pedagogici" in incontri tra scuole differenti. Come cita Luca Gallo tali viaggi inseriscono la vita scolastica "nel più grande contesto di una civiltà e di una storia, di un costume e di un mondo, e insieme guardano a esso per una intima e profonda vocazione e passione civile, come a un mezzo di trasformazione di una società, di risveglio e di liberazione di energie potenziali [...]"<sup>24</sup>. Tra questi viaggi si vogliono ricordare quelli effettuati da Aristide Gabelli nel triennio 1885-1887 in Francia, in Austria e in Sassonia in cui portano all'apertura del concetto di educazione,

---

<sup>21</sup> Cambi F., *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale, 1861-1920. Dal positivismo al nazionalismo*, Unicopoli, Milano, 2010, p. 194.

<sup>22</sup> Gabelli A., *Il metodo d'insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, Carrara E. (a cura di), cit.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> Gallo L., *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari, 2018, p. 11.

nel pedagogista, come una scelta di sviluppo di conoscenza, di ricerca ed intervento pedagogico-educativo per una corretta comprensione di altre realtà storico-sociali<sup>25</sup>.

Fra l'Ottocento e il Novecento, Padova venne definita "culla del positivismo italiano" facendo diventare l'Università della città "fortezza" del positivismo filosofico e pedagogico italiano<sup>26</sup>. Il movimento si presentò nell'Ateneo come erede di una lunga tradizione culturale perché caratterizzava la città come centro dell'aristotelismo e, a partire da Galileo, centro importante di ricerca scientifica<sup>27</sup>. Il Professore Roberto Ardigò, venne riconosciuto come il principale esponente, a livello nazionale, della medesima corrente di pensiero in cui attorno, vi sviluppò un'attiva scuola formata da filosofi e pedagogisti che portarono validi contributi anche in altri settori come quello giuridico, economico e scientifico. Dalle sue lezioni nel Corso di Pedagogia tra il 1889 e il 1891, nacque *La scienza dell'educazione*, opera pubblicata nel 1893, che divenne, secondo Giuseppe Zago, riferimento essenziale per molti studiosi e docenti<sup>28</sup>. Successivamente al triennio della cattedra di pedagogia di Ardigò, questa passò all'allievo Pietro Ragnisco che la tenne per un decennio. Successivamente, la cattedra, passò in mano a Giovanni Marchesini, considerato da Zago come l'allievo più fedele e affezionato al pedagogista mantovano, che per circa un trentennio, si impegnò a tenere la pedagogia al passo con gli sviluppi della cultura italiana e il positivismo padovano<sup>29</sup>. Accanto ai fondanti studi di Ardigò, sono da ricordare anche altri filosofi come lo spiritualista Francesco Bonatelli, tra i maggiori avversari del positivismo che concepiva l'educazione ardighiana in termini di acquisizioni di abitudini<sup>30</sup>, che tenne l'incarico di pedagogia, antropologia (dal 1873 al 1876) e di didattica generale nella scuola di magistero a Padova e, Vittorio Benussi, fondatore dell'insegnamento di Laboratorio di

---

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> Zago G., *Le discipline filosofiche e pedagogiche a Padova tra positivismo e Umanesimo*, cit., introduzione.

<sup>27</sup> Ivi, p. 44.

<sup>28</sup> Zago G., *Le discipline filosofiche e pedagogiche a Padova tra positivismo e Umanesimo*, cit., introduzione.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> Ivi, p. 45.

Psicologia sperimentale nell'Università della città. In Italia la situazione culturale non facilitava la nascita della disciplina in quanto era ammessa dalla mentalità positivista con una rigorosa impostazione scientifico-sperimentale ma svalutata dal pensiero neoidealista. Nonostante questo, la psicologia, la sociologia, l'antropologia si costituirono in quanto "scienze" fornite da un loro metodo e di una loro specifica autonomia che si rafforzò negli sforzi di costituirla come "scienza sperimentale"<sup>31</sup>. Il nuovo elemento che caratterizzò la tesi era che tutti fattori che dovevano contribuire nella realizzazione dei processi educativi ed essere studiati secondo una mentalità e un metodo sperimentale, senza lasciare ad atteggiamenti spiritualistici e convinzioni religiose di prendere il sopravvento.

### 1.3 PENSIERO EDUCATIVO E METODOLOGIA

Con il termine positivismo si intende la corrente di pensiero che fonda la scienza sui dati "positivi" dell'esperienza - ovvero osservabili e conoscibili empiricamente - e che la interroga con metodo proprio delle scienze sperimentali. Da ciò ne deriva che "la scienza umana è scienza dei fenomeni e quindi esclusione di ogni ricerca intorno alle sostanze, origine e fine delle cose"<sup>32</sup>.

La corrente di pensiero educativo del Gabelli, risponde all'esigenza dell'epoca con una missione pratica che può essere applicabile nella vita quotidiana. L'obiettivo è portare consapevolezza alle generazioni future delle responsabilità del cittadino nazionale, lasciando da parte lo spiritualismo; così il senso critico diviene senso di responsabilità di fronte a nuovi compiti che la storia poneva all'Italia. La stessa natura del Gabelli, incline all'osservazione dei fatti, respinge ogni teoria che non tenesse conto a considerare il movimento della società come fonte esclusiva delle regole di condotta e la libera intelligenza.

Gabelli nelle scuole italiane reclamava il metodo in quanto, queste, impartivano un insegnamento teorico e astratto, e quindi non pratico, imponendo anche una certa

---

<sup>31</sup> Chiosso G., *Elementi di pedagogia: l'evento educativo tra necessità e possibilità*, cit., p. 22.

<sup>32</sup> Goretti M., *Il metodo dell'insegnamento e altri scritti su problemi dell'istruzione*, cit., p. 11.

passività dell'alunno davanti a regole, invece di renderli partecipi a esercitare direttamente la loro esperienza nella propria autentica crescita individuale. Il pensiero educativo di Gabelli si rifaceva alla preoccupazione di formare teste che esigevano mentalmente che ogni insegnamento stia in rapporto diretto con la maturità di ciascun allievo, sia relativo ai propri bisogni, sia alle proprie capacità e attitudini. Queste si dovevano basare a partire dall'osservazione spontanea e diretta degli oggetti reali per poi risalire a idee generali invece che ad astrazioni mentali e surreali<sup>33</sup>. È proprio dal positivismo che si avvertì l'importanza nello Stato Italiano del problema educativo, infatti, uomini di cattedra alzarono la voce per dare conoscenza educativa al popolo, indicando nella scuola elementare il primo e più importante fattore per l'elevazione degli strati più umili del nostro popolo. Spettava alla scuola provvedere "all'impetuoso sviluppo della democrazia"<sup>34</sup> fornendo "apertura di mente, un complesso di cognizioni modeste e utili, ma in pari tempo quell'insieme di disposizioni d'animo, di sentimenti e di abitudini, che costituiscono la guarentigia meno incerta di ordine e di pace di una libera vita civile"<sup>35</sup>. Tra questi anche Gabelli che sosteneva che gli italiani si facevano sì con la scuola ma, essa, doveva dare consapevolezza, senso di responsabilità, umanità e nazionalità<sup>36</sup>.

Per poter trasmettere ciò, era importante avere la disciplina nella scuola come conoscenza delle cose che ci circondano, modestia e severità di propositi, intesa "non come mortificatrice dell'attività del pensiero, entro rigore di schemi e di metodi, quale troppo spesso dal positivismo posteriore fu ridotta, ma vigile stimolo per un attivo orientamento nel processo sempre fresco e nuovo dell'esperienza"<sup>37</sup>. In questo modo si formava la scuola vittoriosa dell'uomo che superava nella società, l'animalità e credette nell'indagine sperimentale.

---

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> Gabelli A., in Cattaneo M., Pazzaglia L., et al., *Maestri educazione popolare e società in Scuola Italiana Moderna, 1893-1993*, cit., p. 28.

<sup>35</sup> *Ibidem*.

<sup>36</sup> Ivi, p. 26.

<sup>37</sup> *Ibidem*.

Secondo il pedagogista l'educazione si doveva fondare sulle concrete esigenze della vita, sottolineando l'importanza del metodo intuitivo. Aristide Gabelli credeva fortemente che l'intuizione doveva essere unita all'azione in cui l'educando imparava a fare da sé. Da qui la "tendenza a trasformare ogni problema in un'esigenza pratica da realizzare, in un rinnovamento della condotta individuale o collettiva da promuovere, in ostacoli, da rimuovere, in aiuti da offrire con impulso generoso"<sup>38</sup>. Lo scritto più noto di Gabelli è probabilmente *L'uomo e le scienze morali* pubblicato a Firenze nel 1869, libro che non sorse all'improvviso e da una decisione presa in un certo momento ma pensiero elaborato dal lui stesso nel corso degli anni, soprattutto da quando gli si presentò l'occasione di esaminare "casi di pratici e questioni particolari"<sup>39</sup>. L'oggetto della sua critica erano i principi a priori e la metafisica che s'intendevano sostituire con il metodo di osservazione e di esperienza.

Il richiamo all'esercizio pratico veniva determinato dal Gabelli come fine ultimo dell'istruzione, dove vi era attribuito il significato alla concreta e personale conoscenza diretta, di cui l'istruzione non poteva fare a meno. Il concreto era dunque l'esperienza come punto di partenza e ritorno finale ad essa. Anche nell'ottica pedagogica il Gabelli pensava all'educazione in funzione dell'utilità che poteva essere apportata all'individuo e alla società. L'utile veniva pensato come esigenza morale che informava anche l'educazione per trarre il fondamento ai principi del comportamento dell'uomo; realtà in movimento sottoposta a continue esigenze dell'esperienza diretta e individuale dove ciascuno, nelle differenti circostanze, si trovava a seconda dei propri bisogni.

In questo modo, l'attività morale educativa presupponeva la libertà, in quanto esseri liberi e di conseguenza, pensanti; solamente attraverso il pensiero, l'elaborazione dei dati e delle forme della cultura, il soggetto era libero di conquistare il proprio sapere e, di conseguenza, valorizzare la scuola e i suoi compiti<sup>40</sup>. Il pensiero, infatti, rende libero l'individuo, e per Gabelli, era fondamentale educare alla razionalità nelle scuole perché

---

<sup>38</sup> Gabelli A., *Educazione e scuola in Aristide Gabelli*, in Volpicelli L. (a cura di), *I problemi della pedagogia*, cit., p. 56.

<sup>39</sup> Saloni A., *Educazione e scuola in Aristide Gabelli*, in Volpicelli L. (a cura di), *I problemi della pedagogia*, cit., p. 57.

<sup>40</sup> Ivi, p. 67.

voleva intendere formare alla libertà di ognuno<sup>41</sup> in cui operare liberamente voleva dire, pensare. Solamente pensando si riesce a discriminare ciò che è bene e ciò che non lo è per sé, in modo da permettere a ciascuno di rinforzare il proprio carattere e di abituarlo a evitare influenze che deviano le proprie passioni. In tal modo si insegnava all'individuo a seguire la ragione per fargli vedere le cose per come e quello che sono<sup>42</sup>. La stretta relazione tra pensiero e carattere stava al centro della pedagogia per il Gabelli, ed era confermata da lui come verità comune a tutti gli uomini all'interno della collettività, in cui poneva fermezza all'idea che il progresso intellettuale e il miglioramento morale formavano un tutt'uno.

Il pedagogista, evidenziava nel suo intellettualismo morale come l'uomo in balia delle passioni, delle simpatie, dei desideri è malato, perché non ha testimonianza della propria coscienza<sup>43</sup> e, per questo, la libertà non era ritenuta astratta ma si intravede nel clima sociale in cui il soggetto viveva e dal quale, esso, ne era influenzato. In questo modo, egli sosteneva che la morale diveniva "scienza del relativo, non dell'assoluto, perché fondata sull'esperienza, sempre relativa e perché il fine dell'utile, che essa stabilisce per la condotta, si configura diversamente a seconda dell'ambiente sociale e del suo grado di civiltà e delle disposizioni dell'individuo"<sup>44</sup>. La moralità presupponeva, quindi, che l'utile fosse ricercato dalla ragione come fatto al servizio anche dall'utilità altrui, dove la libertà educativa era intesa come l'insieme delle convinzioni sociali in cui il soggetto viveva, formando attorno a sé un ambiente di causa nel quale l'individuo agiva costantemente sulla volontà di tutti<sup>45</sup>.

L'educazione non veniva considerata fine a se stessa ma ogni tipologia di scuola era fondamentale nello sviluppo delle sue proprie capacità che, siano esse raggiunte dai propri allievi, indipendentemente dalla loro appartenenza sociale. L'istruzione in questo modo aveva il compito di ricondurre alla realtà, all'abitudine e all'osservazione dei fatti

---

<sup>41</sup> Ivi, p. 66.

<sup>42</sup> Ivi, p. 70.

<sup>43</sup> *Ibidem*.

<sup>44</sup> Ivi, p. 68.

<sup>45</sup> Ivi, p. 67.

per trarne profitto e regolarne la condotta dell'allievo, attraverso la formazione dell'elemento testa.

L'educazione di Gabelli si configura anche come educazione nazionale in quanto voleva che coincidesse con le finalità politiche e sociali del Paese: “giacché la nazione è per il Gabelli una idealità, che si costruisce nella coscienza dell'individuo attraverso l'educazione indirizzata a fare di lui un membro attivo e cosciente della collettività nazionale, un onesto e valido cooperatore, nella sfera assegnatali, al bene e all'utile di sé e degli altri”<sup>46</sup>. Anche la scuola doveva rinnovarsi, e in special modo quella elementare e del popolo, perché chiamato a soddisfare nuovi compiti in un'Italia diversa da quella precedente. L'istruzione italiana nel decennio dall'epoca del Risorgimento italiano (1848) al 1859 desta meraviglia, poiché, tutto il Paese italiano fu “coperto” di scuole, ma, secondo il Gabelli, questa evoluzione fu molto rapida e portò problemi, soprattutto nel metodo pedagogico, che di base tendeva a rinnovarsi più difficilmente perché legato al modo di pensare, arretrato, del cittadino. A riguardo, il pedagogista, scrive: “Come una data civiltà non si improvvisa, così non si improvvisa un metodo; perché i cangiamenti di questo seguono a distanza quelli delle istituzioni, delle leggi, dei costumi, in una parola, della vita tutta intera [...]”<sup>47</sup>. Nella scuola era, quindi, da correggere il difetto di metodo al fine di una miglior risposta ai bisogni nazionali in cui era bene liberarla da influenze, tradizioni e abitudini collegate all'insegnamento umanistico dei ginnasi. Inoltre, Gabelli sosteneva che nella scuola elementare italiana era promossa la connessione con la vita dell'allievo fuori da essa e, in particolare, con le idee che aveva ricevuto e con le esperienze compiute; infatti per un bambino “il noto è la vita che fece prima di cominciare a studiare, quella vita nella quale noi tutti acquisiamo senza avvedercene un numero di cognizioni molto grande, e aggiungarsi, di cognizioni più preziose per qualità, che non potesse mai darci qualunque scuola”<sup>48</sup>. In questo modo l'istruzione doveva accordarsi con la realtà che la circonda, con le sue condizioni e con i bisogni richiesti dalla società a muoversi di pari passo introducendo

---

<sup>46</sup> Ivi, p. 91.

<sup>47</sup> Gabelli A., *Il metodo d'insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, Carrara E. (a cura di), cit., p. 12.

<sup>48</sup> Gabelli A., *Il metodo dell'insegnamento e altri scritti su problemi dell'istruzione*, in Goretti M. (a cura di), Felice Le Monnier, Firenze, 1963, p. 53.



esperienza, contatto con gli oggetti, ricavare utilità e il migliore orientamento nella vita. Nello scritto del *Metodo dell'insegnamento* (1880), Gabelli “si oppone alla usuale concezione della scienza, come un tutto da presentare già compiuto e perfetto per gli alunni, evitando il processo genetico, attraverso il quale il sapere invece si costituisce nello scienziato”<sup>49</sup>. Tale processo, secondo il pedagogista, era da favorire anche nell'alunno all'interno del contesto didattico in cui l'educazione doveva essere al servizio della vita individuale e collettiva; in questo modo l'istituzione veniva identificata con la vita e come formatrice di essa, con metodi opportuni, analitici e osservanti che poneva la mente di ciascun alunno a verità solidamente costruite.

### 1.3.1 EDUCAZIONE COME PREPARAZIONE ALLA VITA

Il concetto utilitaristico che veniva utilizzato dall'ideatore, si trasferiva nella sua pedagogia come utilità individuale che era insegnata in ciascuno a partire dall'istinto. Per favorire questo processo, il pedagogista pensava sempre all'educazione in funzione dell'utilità soggettiva che veniva provocata nell'individuo e nella società per far trovare in loro bisogni e difetti, usandoli a favore nella propria evoluzione. Esserne consapevoli rendeva migliore l'individuo e la società stessa. Trovare l'utile come esigenza morale, riconduceva i fondamenti dell'educazione stessa ai principi della condotta dell'uomo. Il Gabelli riteneva che:

Una scuola che si dimostra incapace di preparare alla vita, come effettivamente si svolge fuori della scuola, che non si preoccupa di inserire nella società i suoi allievi, che non vede i bisogni e gli impulsi, ai quali obbedendo essa opera e progredisce, [...] diventa una scuola inutile e dannosa in quanto non serve, nel senso che più tardi il pragmatismo, con le sue applicazioni all'educazione, ha dato a questo servizio della scuola, come inserimento in ogni attività scolastica degli elementi di impegno, di interesse, di finalismo e di uso pratico, che caratterizzano le attività generalmente svolte dagli uomini nella società<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> Ivi, p. 86.

<sup>50</sup> Gabelli A., *Educazione e scuola in Aristide Gabelli*, in Volpicelli L. (a cura di), *I problemi della pedagogia*, cit., pp. 78-79.

La scuola, quindi, non si doveva separare dalla vita del fanciullo ma doveva prepararlo con metodi opportuni trasformando radicalmente i mezzi, le apparecchiature, la formazione degli insegnanti e la didattica che essi, spesso non adeguatamente preparati, ignoravano. È da qui che l'educazione per il pedagogo si identificava con la vita di un processo di esperienze affini, simili a quelle che vi si presentavano nella realtà. L'educazione si fondava sulle concrete esigenze della vita e si realizzava appieno attraverso il metodo intuitivo, di cui il Gabelli vi credeva fortemente perché considerava l'intuizione adeguata all'azione in cui l'educando imparava a fare da sé. L'educazione dell'alunno doveva essere rispettata nel suo spirito in concretezza e determinazione. Gabelli voleva insegnare nella società ad essere "teste chiare" in quanto autonome nel capire e analizzare i fatti. Per essere tali, le teste degli alunni dovevano operare un esercizio costante di riflessione applicata nella ricerca, nell'esame e nel giudizio. Il metodo utilizzato doveva suscitare curiosità nello studente che veniva trovata nell'esperienza diretta dei sensi e del gioco, ma anche nel lavoro. Solamente toccando, vedendo e udendo cose simili, l'alunno riusciva a formare nella sua mente immagini e affinità con la realtà. Le scuole, infatti, erano il mezzo per dare sostanza al pensiero e rimettere in armonia l'essere umano attraverso esso perché:

senza l'attitudine delle teste a veder con chiarezza, a distinguer le cose sicure da quelle probabili e le probabili dalle impossibili, quelle che hanno importanza da quelle che non ne hanno, ciò che serve ad un dato fine da ciò ch'è inutile, e le forme della sostanza, le parole dai fatti e quello che si desidera da ciò che è, avremo sempre abitudini vecchie a cose nuove e una contraddizione irreparabile fra l'essere ed il parere. A toglierla è necessario di accrescere e afforzar di molto lo spirito di osservazione e la critica, di avvezzar la gente a pensare colla propria testa, a credere ai fatti e a ragionar partendo da essi<sup>51</sup>.

In questo modo si formava lo strumento fondamentale della condotta umana: il pensiero. Secondo Gabelli, si era liberi quando si pensava e in questo modo avvicinava l'educazione alla razionalità che portava ciascun essere umano ad essere libero. La

---

<sup>51</sup> Ivi, pp. 191-192.

libertà induceva l'individuo a operare liberamente, attraverso il pensiero che secondo il pedagogista "chi si risolve senza riflettere, senza avere dinanzi alla mente le ragioni di quello che fa, non può far altro, con le sue azioni, che secondare senza aversene le inclinazioni e i sentimenti dell'animo, che tendono a muovere la sua volontà"<sup>52</sup>.

I mali dell'uomo, infatti, secondo Gabelli, erano l'ignoranza, l'errore e non essere fortificato con il sapere e con l'esercizio del pensare, la superstizione ed essere ancorati all'esperienza<sup>53</sup>.

La libertà di conquistare attraverso il pensiero e l'elaborazione dei dati e delle forme culturali significava valorizzare la scuola e i suoi compiti, in cui, l'utilità e il valore pratico delle scuole non consistevano tanto nell'insegnare a leggere e scrivere, quanto nello spargere all'interno della popolazione certe idee e far nascere nel popolo abitudini positive come la formazione di teste e uomini; le nozioni si potevano acquisire in ogni tempo di vita e venivano considerate con mezzo del raggiungimento di un fine più importante e più alto. Importante era emancipare le masse popolari attraverso la scolarizzazione e, sfruttando quest'ideologia, Gabelli contribuì alla creazione dell'Istruzione scolastica elaborando nel 1888 nuovi programmi per la scuola elementare, al fine di adeguare la società Italiana a quella delle altre Nazioni Europee.

Nell'ottobre del 1875 ci fu l'esposizione a Vienna della mostra scolastica italiana e quella degli Stati della Germania, nella quale si vedevano le esposizioni dei principali mezzi e metodi che adoperano nell'insegnamento in Austria e in Germania. Per l'Italia invece venne esposta solamente una libreria senza commentare i metodi di insegnamento. Nelle scuole elementari italiane nessuno vide mai altro che banchi, pallottoliere, lavagne, cartelloni, qualche carta geografica e carte per i pesi e misure metriche<sup>54</sup>. Nell'insegnamento venivano descritte a parole ciò che sarebbe stato più opportuno vedere; per facilitazione si tralasciava anche la descrizione, riempiendo la scuola di teorie astratte o regole dogmatiche al posto di fatti e osservazioni, che

---

<sup>52</sup> Ivi, p. 66.

<sup>53</sup> *Ibidem*.

<sup>54</sup> Ivi, p. 194.

avrebbero reso l'attività più interessante per l'alunno<sup>55</sup>. Ecco quindi, che la Germania differiva nel metodo d'insegnamento:

Il principio fondamentale della pedagogia in Germania, principio non già chiuso e sepolto nei libri, ma, vivo, in pratica nelle scuole e passato ormai in consuetudine, è questo, che il maestro non debba mai nominare meglio o lasciar nominare agli alunni cosa alcuna, di cui non dia loro subito l'idea più netta, più determinata e precisa che per lui sia possibile<sup>56</sup>.

La scuola italiana, secondo il Gabelli, doveva scrupolosamente irrobustire la salute fisica e mentale degli alunni mettendo in pratica tutta la sua essenza. L'insegnante partiva dall'osservazione dei fatti e, paragonandoli fra loro, conduceva l'alunno ad un'idea generale che trovava risposta come idea spontanea e con conseguenze semplici, naturali e necessarie delle cognizioni acquisite<sup>57</sup>. In questo modo l'allievo imparava come si scopriva la verità con l'esercizio che era suo proprio e con l'esperienza che nasceva da sé; non riceveva quindi una scienza precostituita da altri ma la vedeva evolvere e ci contribuiva imparando, con l'uso dell'osservazione e del suo pensiero. L'utilizzo di tale metodo nelle scuole, era quello in cui l'individuo doveva adoperare più tardi, durante tutto il suo arco di vita perché, in questo modo, il soggetto, allenava lo spirito di osservazione che diveniva man mano più pronto e più intenso e abituava l'attitudine individuale a cogliere i rapporti fra cose che, facendosi più maturo, acquistava maggiore sicurezza. D'altra parte l'uomo che

è stato avvezzato per lunghi anni nelle scuole a partire sempre dai principii astratti, non soltanto gli mancano le cognizioni reali necessarie a farvi convenevolmente la parte sua, [...] ma gli vien meno quell'indirizzo, quell'apertura del pensiero, che gli richiede a trattar frutto dell'esperienza giornaliera e senza la quale gli riesce impossibile acquistarle mai più<sup>58</sup>.

---

<sup>55</sup> *Ibidem*.

<sup>56</sup> *Ivi*, p. 195.

<sup>57</sup> *Ivi*, p. 186.

<sup>58</sup> *Ivi*, p. 187.

L'osservazione diveniva così l'abitudine di non richiedere al ragionamento astratto quello che la riflessione non poteva dare ma, di rivolgere l'attenzione ai fatti esterni, credendo così all'osservazione e all'esperienza propria per dare sicurezza in un indirizzo equilibrato e tranquillo, preparando la mente dell'alunno all'osservazione.

Vedere le cose per come sono, sembrava il compito più facile e più naturale nel modo di essere dell'individuo ma, all'interno di noi, abbiamo un'indole istintiva a trasportarci fuori dal mondo reale per un bisogno di rafforzarlo a modo nostro e di darli forma a seconda della nostra felicità; in questo modo dobbiamo prestare attenzione a non illuderci. Per porre questa cura, Gabelli, rinforzava la sua tesi della formazione di "teste chiare" come capaci di esaminare e criticare ciò che osservano, evitando così di essere portate a credere a tutti ciò che gli si pone davanti, avere cieche illusioni, essere vanitosi, maligni e invidiosi e avere una leggerezza d'animo<sup>59</sup>.

Con tali parole la gente poteva pensare che questi fossero pregiudizi che si radicavano solamente nelle teste di chi era disposto ad alimentarli. I pregiudizi, però non si riescono a distogliere dalla mente perché sintomi di una limitata condizione intellettuale e, per questa ragione, Gabelli, appoggiava l'idea educativa di penetrare, già in età infantile, nel pensiero dell'individuo dandoli un nuovo indirizzo di pensiero e avviandolo, con l'immagine della realtà, dove l'essere umano vive per cercare e amare la verità<sup>60</sup>. Si sarebbe così dovuto infondere il dubbio intellettuale, che era quello dal quale nascevano l'esame, la critica, la scoperta, e il convincimento. Gabelli riteneva che l'essere umano non avesse l'abitudine di isolare il giudizio altrui, di rifarsi per considerare le cose in modo differente nella nostra testa ma, nel corso degli anni, il contesto sociale ci portava a credere di doverci sottomettere a regole o a ripudiarlo, costringendoci a credergli. Questa abitudine, cominciata dalla religione, si era infiltrata in parte nella scienza e pian piano, anche nella vita, infatti

---

<sup>59</sup> Cfr. Gabelli A., *Il metodo dell'insegnamento e altri scritti su problemi dell'istruzione*, in Goretti M. (a cura di), cit., p. 77.

<sup>60</sup> *Ibidem*.

Bisogna 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 colla sua testa, né splenda invano quel raggio che, come diceva Pascal, è il nostro tormento, è pur anche il nostro conforto e la nostra gloria<sup>61</sup>.

Secondo le parole del Gabelli nella scuola era obbligatorio seguire un metodo più scientifico basato sull'insegnamento di derivazione scientifica e fondato su metodi, principi e attenzione dei ricercatori<sup>62</sup>, invece di adoperare l'esercizio della deduzione che portava ad attribuire alla mente l'importanza logica del pensiero senza alcuna relazione con la realtà esterna. Il rischio, altrimenti, era quello di ridurre la capacità del pensiero, facendo perdere nell'individuo la dote critica dell'osservazione. Proprio a questo si oppone la scuola di Gabelli, volendo fare emergere gli studenti e renderli consapevoli della realtà esterna, già a partire dall'insegnamento scolastico.

### 1.3.2 METODO ATTIVO DELL'INTUIZIONE

Come si è visto, scopo della scuola era far pensare: in questa frase si potrebbe sintetizzare il pensiero educativo del Gabelli e poiché, lui stesso, si sentiva e si faceva maestro in ogni suo scritto, ognuno di questi aveva lo scopo di far pensare, avviando problemi, stimolando discussioni e proponendo soluzioni. La sua idea, quindi, era sostenere il metodo d'insegnamento basato sull'esperienza diretta dei fatti dove i maestri riservavano priorità all'accadimento e alle cose, rispetto che a parole e concetti. La visione positivista del Gabelli lo portava a ritenere che l'indirizzo da imprimere nelle menti fosse l'osservazione paziente, razionale e coerente dei fatti attraverso le quali si potevano costruire verità solidamente fondate, al posto dell'introspezione e la ricerca di verità universali all'interno di sé<sup>63</sup>.

---

<sup>61</sup> Ivi, p. 78.

<sup>62</sup> Ivi, p. 79.

<sup>63</sup> Cfr. Gabelli A., *Educazione e scuola in Aristide Gabelli*, in Volpicelli L. (a cura di), *I problemi della pedagogia*, cit., p. 83.

L'elaborazione del proprio pensiero più propriamente pedagogico avvenne nel ventennio tra il 1868 e il 1888, anno in cui vennero da lui emanati a livello ministeriale i programmi della scuola, ricomponendo concretamente e organicamente i principi maturati nel corso degli anni. Nelle istruzioni generali si legge che la scuola doveva accordarsi al tempo storico, comprendendo lo spirito individuale, appagandone i bisogni, per l'utilità sociale e del singolo<sup>64</sup>. La scuola era vita e il valore dell'educazione era strettamente connesso, per la prima volta, agli interessi e alla partecipazione attiva degli alunni che fondavano interconnessione tra insegnamento e apprendimento<sup>65</sup>. I programmi ministeriali di Gabelli, ponevano l'obiettivo di formare bene le teste, più che di riempirle, ponendo così alla scuola l'importantissimo compito di formare "teste chiare" poste a fondamento della formazione dell'uomo e del cittadino. Stando alla sua prospettiva positivista, il metodo attivo dell'intuizione non poteva che essere il migliore per formare una testa in grado di sottrarsi ad ogni dogmatismo ed evolversi da sé, attraverso l'osservazione e l'esperienza dei fatti.

L'epoca storica del Paese, richiedeva adattamento dell'insegnamento alle capacità e attitudini proprie dell'età infantile e, portò il pedagogo a sostenere in modo differente anche il rapporto tra maestro e scolaro nel processo educativo. Egli riteneva che i maestri all'interno del contesto scolastico dovevano interessarsi a formare negli alunni le proprie idee, guadagnandosele con pazienza e impegno, seguendo la propria natura e le proprie inclinazioni; per questo vi riconosce il procedimento induttivo come il prescelto. La concretezza da inserire in metodi e nei fini dell'educazione era offerta dall'intuizione che si manifestava in esperienza diretta, come metodo oggettivo analitico e osservazione dei fenomeni e delle cose; veniva considerata la sola capace di condurre

---

<sup>64</sup> Cfr. Gabelli A., *Il metodo dell'insegnamento e altri scritti su problemi dell'istruzione*, in Goretti M. (a cura di), cit., p. 123.

<sup>65</sup> L'attivismo pedagogico era un metodo educativo che ebbe origine alla fine del XIX secolo, ad opera del filosofo statunitense John Dewey, poi diffuso anche in Europa. Tale movimento si basava sugli interessi degli alunni in cui, questi, divenivano parte attiva nel processo educativo. Le caratteristiche principali erano il puerocentrismo (importanza dell'infanzia), importanza della psicologia nell'apprendimento e nello sviluppo, l'insegnante diveniva guida nella scoperta del bambino, la personalizzazione dell'insegnamento a partire dagli interessi e dai bisogni del bambino, la scuola come vita e la stimolazione dell'intelligenza soggettiva attraverso laboratori per gli allievi.

la mente a verità solidamente costruite<sup>66</sup>. L'intuizione divenne così un semplice strumento della sua riforma educativa, un mezzo, per dare concretezza all'educazione per liberarla dal dogmatismo, dal nozionismo e dai pregiudizi, per avviarla verso la spontaneità e la libertà delle cose nella realtà oggettiva. Questa era realtà dinamica e sottoposta continuamente alle esigenze delle esperienze dirette di ciascun individuo, diverse a seconda delle circostanze di dove ognuno di loro si trovava, secondo proprie necessità, inclinazioni e finalità che s'intendevano raggiungere.

L'azione del "fare" era lo stimolo più naturale per pensare dove il pensiero cominciava dalle ipotesi del problema pratico da risolvere, e compiva il suo ciclo completo giungendo alle azioni. Per questo, il Gabelli, arrivava a pensare una vita scolastica dove l'insegnamento era ridotto all'essenziale, basato sull'interesse spontaneo degli scolari. Il pedagogo, però, riceve diverse obiezioni dai contemporanei in merito al suo pensiero, in cui veniva criticata

L'osservazione dei fatti, sempre diversi, sempre mutevoli, non potrà condurci che ad un continuo dire e disdire, fare e rifare [...]. Nè si vede in che cosa potrebbero consistere le regole e le idee generali, che dovrebbero avere in se stessa l'esperienza, se tali regole vanno di continuo mutate col mutare delle cose<sup>67</sup>.

L'opposizione rimaneva fuori dello spirito della ricerca del Gabelli, che indicava come la ricerca doveva sempre aderire alla realtà e modificarsi a seconda del modo di presentarsi di questa, non sovrapponendosi o anticipandola. In questo modo, le energie dell'educando erano tenute sveglie per modellare un pò alla volta, la propria scienza con sforzo personale, aiutandosi anche con i mezzi che l'alluno aveva a disposizione e quelli che doveva trovare da sé. La scuola italiana e dell'educazione aveva bisogno di una istituzione in grado di formare le menti, di preparare le nuove generazioni ad affrontare le sfide della società contemporanea attraverso la disposizione al pensiero critico e autonomo; insomma, di un rivolgimento metodologico.

---

<sup>66</sup> Cfr. Gabelli A., *Educazione e scuola in Aristide Gabelli*, in Volpicelli L. (a cura di), *I problemi della pedagogia*, cit., p. 83.

<sup>67</sup> Liguori, Op. cit. p.165 in Saloni A., *Educazione e scuola in Aristide Gabelli*, in Volpicelli L. (a cura di), *I problemi della pedagogia*, cit., p. 84.



Si parlava di formazione dello “strumento testa” indicando l’intento culturale della società in cui era necessario migliorarla affinché la scuola si sviluppasse; l’istituzione doveva così contribuire al cambiamento. La scuola era un fattore politico-pedagogico che prevedeva due momenti distinti nello sviluppo della coscienza individuale dell’alunno: il primo si basava sullo studio di fatti morali e intellettuali con lo stesso metodo dell’approfondimento delle scienze fisiche (registrazione, osservazione, sperimentazione e deduzione), il secondo momento era la considerazione e sviluppo individuale delle idee del bene, del bello e del giusto, calati nella fattoria reale di vita quotidiana<sup>68</sup>, formando in questo modo “quel prezioso strumento testa, senza quale l’uomo rimane per tutta la vita e in tutte le cose sue un barca senza timone, una cannuccia che il vento piega ora in qua, ora in là”<sup>69</sup>.

La mente doveva essere tenuta costantemente in esercizio per essere liberata dai pregiudizi fondati a priori e poterla così, espandere nella sua intelligenza con capacità di giudizio critico, consapevolezza e pensiero; “intelligenza non asservita al pregiudizio, tollerante e equilibrata; che non si lascia attrarre dall’inganno delle belle frasi, ma vuote di un contenuto reale, né dall’imponenza e vistosità di una problematica astratta e sofisticata e nella sua sostanza irrisolvibile”<sup>70</sup>. In questo modo l’educazione aveva l’immenso compito di portare gli Italiani al livello delle nuove leggi ed istituzioni, ad una nuova coscienza politica e sociale, strappandoli dai loro difetti e mancanze. Lo sviluppo della coscienza individuale aveva lo scopo di migliorare la società affinché la scuola si sviluppasse dove venivano considerati come fattori correlati tra loro, nei quali, la scuola doveva contribuire al cambiamento sociale. L’istruzione scolastica, secondo Gabelli, forgiava le basi per la creazione di futuri cittadini liberi e consapevoli e questo possiamo leggerlo nelle sue parole: “Se i nuovi istituti, i nuovi ordinamenti, le nuove leggi, la nuova economia rispondono alle esigenze di una nazione moderna, la scuola

---

<sup>68</sup> Ibidem.

<sup>69</sup> Gabelli A., *Il metodo dell’insegnamento e altri scritti su problemi dell’istruzione*, a cura di Goretti M., cit.

<sup>70</sup> Gabelli A., *Educazione e scuola in Aristide Gabelli*, in Volpicelli L. (a cura di), *I problemi della pedagogia*, cit., p. 87.

dovrà formare per esse l'uomo e il cittadino, educarlo alla comprensione e alla partecipazione alla nuova realtà<sup>71</sup>.

L'educazione nazionale doveva quindi coincidere con finalità politiche e sociali dove vi vengono irrobustite le opportunità e le abilità di ciascun individuo, indipendentemente dalla sua astrazione sociale, quali dipenderanno valori che serviranno a formare gli italiani. Gabelli, in questo, sentiva il problema dello stile di vita italiano e riconobbe la mancanza della disciplina interiore individuale nella formazione dello stato, attribuendoli il compito per formare tale settore, come soluzione, alla scuola. Nel suo scritto *Metodo d'insegnamento*, si legge:

Ora le nostre scuole elementari, non tutte ben inteso, ma la maggior parte, somigliano un poco a officine, nelle quali si insegna più a dire come una cosa di faccia, che non a farla. [...] Vi si ragiona troppo e troppo prematuramente, si resta nel vago e nel generale e l'alunno s'appiglia a quel tanto che può fare, a ripeter suoni<sup>72</sup>.

In questo parole l'attenzione veniva posta a come i metodi erano ereditati nel passato, in cui la lezione diveniva sistemica e tolta da spontaneità all'insegnamento che limitava la curiosità negli alunni e non faceva vedere loro l'utilità nel contesto reale. Si voleva invece affermare il metodo d'insegnamento a partire dalla natura che presentava oggetti e casi particolari e determinati di studio, dai quali il maestro suscitava nell'alluno interesse e partecipazione attiva nell'elaborazione del pensiero dello sviluppo di idee generali; queste erano astrazioni che corrispondevano alla realtà esterna dalla scuola ma che sviluppavano, da subito, nell'allievo i sensi percettivi. Chi pretende che un'idea generale penetri, e

germogli nella testa di un bambino, gli riveli i fatti da cui è nata e gli serva di ammaestramento, somiglia ad uno che salito a fatica e lentamente sopra di un colle [...], si aspettasse che un altro, stando giù al basso, dovesse vedere quello che dalla vetta vede lui. Le idee generali bisogna che ce le formiamo da noi e non ci vengano regalate; sono il

---

<sup>71</sup> Ivi, p. 90.

<sup>72</sup> Gabelli A., *Il metodo dell'insegnamento e altri scritti su problemi dell'istruzione*, in Goretti M. (a cura di), cit., p. 51.

sommo delle cognizioni a cui possiamo salire, ma appunto perciò ci è forza rassegnarci a raggiungerle a poco a poco, con lunga pazienza, senza salti che ci facciamo perdere la voglia e il fiato lungo l'erta penosa, e soprattutto seguendo le vie indicateci dalla natura<sup>73</sup>.

### 1.3.3 PEDAGOGIA PRATICA E METODO D'INSEGNAMENTO

Tutto il segreto di una buona riuscita della scuola stava nel trarre profitto dall'istruzione e nel perseguire, all'interno di essa, lo scopo delle idee che l'individuo vi ha raccolto fuori. La vita del bambino prima di entrare a scuola era quella dei sensi, che determinavano le sue prime impressioni dal mondo esterno, fenomeni naturali che suscitavano curiosità e gli davano un sentimento vago di esistenza. Con il gioco, i piccoli, ricordavano le cose viste in casa, per le strade, in campagna e attraevano loro curiosità per fornire a essi il piacere di fare autonomamente qualche cosa.

I fanciulli non sono altro che uomini piccoli, come gli uomini sono di frequente fanciulli grandi. Ora gli stessi uomini, intendo gli adulti, non istanno punto attenti con piacere a chi li opprime e li umilia colla sua pesante e inconscia dottrina, e li ammonisce, o fa loro dei lunghi discorsi sapienti e delle prediche. Noi abbiamo bisogno d'esercitare l'attività del nostro spirito, di fare qualche cosa da noi, di avere chi ci guardi e chi ci ascolti<sup>74</sup>.

Infatti, se l'insegnamento del docente somigliava all'istruzione che il fanciullo riceveva dalla natura, il distacco fra la scuola e la vita sarebbe stato minore e, in tal modo, avrebbero potuto essere maggiori il piacere e il profitto dell'allievo. L'osservazione paziente, razionale e organica dei fatti era fondamentale per costruire verità solide nell'allievo, stimulate con un valido metodo d'insegnamento. "Il metodo oggettivo della scuola, bisogna una volta persuadersene, è figlio legittimo del metodo sperimentale nella scienza, mette d'accordo l'indirizzo dell'una e dell'altra, e la unifica in un intento comune"<sup>75</sup>. L'appello all'esperienza viene simbolicamente esemplificato nel caso di un gruppo di eruditi che cerca di comprendere se pesi più un pesce vivo o un pesce morto:

---

<sup>73</sup> Ivi, pp. 52-53.

<sup>74</sup> Ivi, p. 58.

<sup>75</sup> Gabelli A., *Il metodo d'insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, Carrara E. (a cura di), cit., p. 42.

I dotti inviati da una Accademia, non meglio specificata, e lusingati dal bando di un premio, si affannano, con lunghi e ponderosi ragionamenti, intorno alla soluzione del problema; che è poi risolto da un uomo un pò più grossolano e di poca fede [...] e trova che nei due casi pesa ugualmente<sup>76</sup>.

Con questo esempio il Gabelli determinava lo scopo dell'istruzione che era fare appello alla concreta e personale esperienza individuale, di cui l'istruzione non poteva fare a meno e dove ogni scuola doveva sviluppare nel suo proprio ambito le stesse facoltà e capacità dei soggetti indipendentemente dalla classe sociale di appartenenza. L'istruzione quindi si poneva in un piano universale dove differivano con l'età le quantità e la qualità delle conoscenze che si tramandavano. Queste tuttavia convergevano nell'unico centro in comune dell'esperienza attraverso la cultura, lo sviluppo della persona e le capacità necessarie nelle relative posizioni sociali. La scuola doveva riconnettersi con la vita del fanciullo al di fuori della struttura, con le idee ricevute e con le esperienze compiute e bisognava dunque farla accordare con la realtà circostante, con le proprie condizioni e con i bisogni della società, con il suo lavoro e metodi di ricerca scientifica. La vita del bambino, in età evolutiva, era per lo più sensitiva, di gioco e di personale iniziativa nel fare, infatti, Gabelli prendeva di spunto i metodi di Fröbel, pedagogo e filosofo tedesco, il cui metodo basato sull'attività spontanea del discente si esprimeva nel gioco<sup>77</sup>. Proprio questo era il metodo che Gabelli voleva portare all'interno del contesto scolastico elementare italiano. Nel metodo naturale veniva raccomandato di tenere i bambini "il più possibile all'aria aperta e alla luce, di farli correre, saltare e giuocare, di procacciare loro impressioni di cose belle e graziose, di avvezzarli a osservare la varietà infinita di forme e colori"<sup>78</sup> per

---

<sup>76</sup> Gabelli A., *Educazione e scuola in Aristide Gabelli*, in Volpicelli L. (a cura di), *I problemi della pedagogia*, cit., p. 120.

<sup>77</sup> Friedrich Wilhelm August Fröbel (Oberweißbach 1782, Marienthal 1852) è stato un pedagogo e filosofo tedesco, noto per avere fondato il concetto di Kindergarten ovvero il giardino d'infanzia, corrispondente all'odierna scuola dell'infanzia. Con i giardini di Infanzia, egli fondò un nuovo modo di concepire l'educazione infantile in cui il bambino si esprimeva attraverso il gioco che gli permetteva di imparare nozioni preziose per la propria evoluzione. Il primo giardino venne fondato nel 1837 a Blankenburg e fu di riferimento anche in Italia negli anni successivi.

<sup>78</sup> Ivi, p. 130.

avviare ad un'istruzione reale e concreta. Si sa come il Gabelli, sin da quando era stato a Vienna, aveva concepito una grande stima e ammirazione verso i metodi di insegnamento e cultura tedesca, e soprattutto nell'apprezzamento della personalità di Fröbel, che era solita portare in risalto l'attività creatrice del fanciullo, evidente nelle forme del gioco, attraverso la sua propria intelligenza, assecondando le inclinazioni naturali del bambino, nell'entrare nei suoi gusti e nella sua testa e nell'associarsi ai suoi piaceri. In questo modo si rende eccezionale la scuola in un metodo che veniva proposto a partire dagli asili e successivamente nelle scuole elementari per poi, una volta il bambino diventato adulto, portarlo avanti da sé in tutta la sua vita. Così, il Gabelli, voleva immettere il modello della scuola elementare tedesca in quella italiana dove si lasciava il posto all'intuizione attraverso l'esperienza diretta con gli oggetti, dai quali si ricavava la maggior utilità e il migliore orientamento nella vita. Si richiedeva all'insegnante il principio fondamentale della pedagogia di adoperare mezzi a disposizione, anche se modesti, come ad esempio illustrazioni, fotografie, cartoline, sabbia, creta, etc. e, ingegnosità, inventiva e pazienza nella ricerca degli strumenti in quanto dovevano essere meno costosi ma adatti a tenere conto dell'interesse degli allievi.

Grande importanza veniva attribuita anche all'attività del disegno dove l'allievo inventava la linea, le ombre, la prospettiva delle forme che vedeva, al posto di copiare e ricalcare con grande pazienza i disegni già prestabiliti da forme convenzionali. Questa nuova tecnica del disegno non era intesa alla maniera di Jean-Jacques Rousseau<sup>79</sup>: “come educazione artistica che aguzza gli occhi e intellegisce la mano”<sup>80</sup> ma la rappresentazione, per il Gabelli, era più orientata ad essere “coscienza degli occhi”<sup>81</sup> verso un disegnare che ritraeva oggetti reali e comuni utili al fanciullo per potersi abituare ad osservare e riflettere. Era bene riconoscere anche nel bambino la sua natura

---

<sup>79</sup> Il filosofo e pedagogista svizzero intendeva la tecnica del disegno come educazione artistica appagante dell'animo individuale, soggettivo.

<sup>80</sup> Ivi, p. 134.

<sup>81</sup> *Ibidem*.

immaginativa che “lo trasporta con facilità in un mondo che non gli è presente”<sup>82</sup>, senza sciuparla nella nostra quotidianità ma alimentandola di cura e sostegno per trarne benefici; infatti

la natura gli ha regalato un tesoro di immaginazione, che popola di fantasmi vivaci il suo mobile pensiero e per via di lontane analogie [...]. Un bastone diventa ai suoi occhi un cavallo, una sedia rovesciata gli pare una carrozza, in un sughero che galleggi sull’acqua egli vede una nave, una penna di cappone piantata sul suo berretto basta a fare ch’egli si crede soldato<sup>83</sup>.

Un’obiezione fatta in merito a questi esercizi metodologici era la metodologia educativa ritenuta come perdita di tempo perché toglieva spazio all’insegnamento della lettura e della scrittura; Gabelli sostiene invece che

di insegnare a leggere e a scrivere nella scuola non si può fare a meno. Ma bisogna guardarsi dall’insegnare questo solo, perché il leggere e lo scrivere non conferiscono, o assai poco, a sviluppare l’intelligenza, riducendosi, fino a che non si arrivi alla composizione, a un’arte meccanica poco dissimile a quella del tessere o del cucire [...]. Ad esempio per insegnare la geografia, il maestro può partire dalla topografia del villaggio e utilizzare l’intuizione con mezzi a disposizione come la creta per formare le pendici delle montagne, l’erba per rappresentare uno spazio di pianura, l’acqua per figurare i fiumi o altri elementi acquatici, l’utilizzo dell’arancia e un lume per spiegare l’alternanza del giorno e della notte; anche l’aritmetica può essere insegnata utilizzando nocciole e castagne trovate in natura e le frazioni spiegate con la suddivisione di una mela. Perciò nei primi anni esercizi frequenti di nomenclatura appoggiati all’analisi di cose vere, di oggetti o di immagini che stiano innanzi ai loro occhi, per avvezzarli a osservare con diligenza, con attenzione, con esattezza, dando a ciascuna delle parti osservate il suo proprio nome. Quando l’alunno possiede un certo capitale di lingua, trova facilmente anche il modo di adoperarla[...]<sup>84</sup>.

---

<sup>82</sup> Gabelli A., *Il metodo dell’insegnamento e altri scritti su problemi dell’istruzione*, in Goretto M. (a cura di), cit., p. 57.

<sup>83</sup> Gabelli A., *Il metodo d’insegnamento nelle scuole elementari d’Italia*, Carrara E. (a cura di), cit., p. 19.

<sup>84</sup> Gabelli A., *Educazione e scuola in Aristide Gabelli*, in Volpicelli L. (a cura di), *I problemi della pedagogia*, cit., p. 241.

Si doveva liberare la scuola da tutto quello che ancora aveva di convenzionale, di retorico e di falso per guidare l'individuo a vivere la sua vita e insegnargli a evolvere da sé, rendendolo parte attiva nella sua crescita; così il metodo d'insegnamento sostenuto dal Gabelli era necessario nelle scuole elementari in quanto bisognava formare le teste con un sapere pratico e limitato, che serviva a soddisfare i bisogni della vita e a sviluppare il buon senso "che rifaccia le cose rifacendo il cervello degli uomini, che accresca il lavoro e lo renda più spedito, più intelligente e più produttivo, che rechi dovunque chiarezza, avvenimento, diligenza, esattezza e ordine"<sup>85</sup>.

Nelle università, invece, le teste erano già formate e ciò che importava era la scienza che non dev'essere scollegata dal metodo ma aveva bisogno del senso comune che si differenziava, non per qualità, ma per grado scolastico. L'esperienza così manteneva l'uomo nei limiti di una realtà da lui riconosciuta e rispettata, che gli attribuiva calma, serenità ed equilibrio rispetto al dogmatismo che esaltava il pensiero e lo lasciava all'oscuro delle sue forze reali, potendo anche provocare in lui, il contrario di sé stesso con scatti e ribellioni interni e stravolgimento di idee e istituzioni.

Per poter rendere più efficace l'istituzione con il nuovo metodo d'insegnamento, nei *programmi della Scuola* egli indicava la necessità che i maestri elementari fossero istruiti da professori presso le Scuole Normali, i quali a loro volta dovevano essere formati in scuole universitarie di pedagogia. Inoltre, si suggeriva il bisogno di allungare il corso elementare fino ai sette o otto anni per avere nuovi programmi, nuove abitudini di riflessione e di osservazione<sup>86</sup> per poter avere in conclusione una nuova metodologia didattica. Un rivolgimento completo dunque, che implicava maggior dispendio di tempo, "giacché altra è l'istruzione, fondata sulle definizioni astratte affidate alla memoria, altra è l'istruzione, fondata sull'osservazione e il libero e concreto esercizio del pensiero [...] che portano ad un livello più alto la formazione spirituale degli scolari"<sup>87</sup>.

---

<sup>85</sup> Ivi, p. 244.

<sup>86</sup> *Ibidem*.

<sup>87</sup> Ivi, p. 145.

Gabelli confermava, così, ciò che aveva già rivendicato dalla scuola ovvero che il processo di apprendimento fosse lo stesso di quello della ricerca e che la scienza non si presentasse come fatto prestabilito ma atto in evoluzione che richiedeva partecipazione attiva e graduale dello studente, rendendolo protagonista attraverso l'osservazione e l'attività del suo spirito.

#### 1.4 PROBLEMI DELL'ISTRUZIONE

Abbiamo visto che Aristide Gabelli contribuì alla creazione dell'istruzione scolastica nell'Italia Unita, sostenendo come fondamentale la formazione del pensiero in ciascun individuo. L'apprendimento comune nei collegi dell'epoca si fondava per lo più su ammaestramento meccanico e materiale di parole che limitava l'evolversi dello spirito in termini di forze e libera attività dell'individuo. Nei collegi femminili, ad esempio, Gabelli riportava la scena osservata di ragazze in cui tutte dirigevano la loro concentrazione non alla curiosità della cosa presentata, ma al libro in cui era raccolto il loro sapere, e successivamente, tutte dicevano a stento le stesse cose, con le stesse frasi memorizzate a memoria e con espressioni già precostituite<sup>88</sup>. In questo senso “il manuale uccide la vita”<sup>89</sup> perché non si dava struttura ai fatti di essere osservati e riscoperti nei loro principi e nelle loro leggi come, d'altra parte, si era sempre svolto in passato di fronte alle nuove scoperte che venivano paragonate ad altri simili per trovare norme comuni.

Altro aspetto fermamente sostenuto dal positivista era l'idea che l'istruzione umana cominciasse dai sensi, ricevendo dagli oggetti esteriori, impressioni somiglianti a loro immagini mentali e come scrive:

la prima volta, supponiamo, avremmo veduto un cavallo bianco; la seconda un cavallo nero; la terza uno piccolo; la quarta uno grande, e via di seguito. Eran però sempre le quattro gambe sottili, svelte, quella lunga testa vivace, quel girare del collo e via

---

<sup>88</sup> Cfr. Gabelli A., *Il metodo dell'insegnamento e altri scritti su problemi dell'istruzione*, in Goretti M. (a cura di), cit., p. 96.

<sup>89</sup> Ivi, p. 97.



discorrendo. Questi caratteri ci si ribadirono in certo modo, nella memoria, ad ogni nuova percezione; il linguaggio ci aiutò a raccogliarli e a ritenerli, e ci formammo in testa le idee generali<sup>90</sup>.

In questo modo però, l'idea generale non ci poteva mai essere in quanto ogni cosa esistente al mondo differiva da un'altra per quanto le possa somigliare. Così il pedagogo riteneva che le idee generali erano astrazioni non esistenti al di fuori della mente umana, alle quali vi ci si arriva una volta conosciute e nominate nella realtà<sup>91</sup>. Molti maestri, in questo modo, cominciarono il loro insegnamento dalle idee generali e spiegazioni astratte, per poi conseguire ai fatti, pensando di facilitare la strada dell'apprendimento ai propri allievi ma, per loro, l'idea generale non diviene accessibile e la loro formazione così non risultava efficace. Secondo il Gabelli era, dunque, sempre meglio partire dalla realtà fondata per far comprendere il sistema astratto dove lo studente diveniva parte attiva nell'apprendimento<sup>92</sup>. Quindi, il fine vero e ultimo delle scuole, non era tanto somministrare cognizioni già determinate a priori, ma formare teste e uomini capaci di ragionare autonomamente. Le cognizioni, infatti, posso essere acquisite in qualsiasi momento durante l'arco di vita di ciascun individuo, invece, la testa "danneggiata" nessuno, oltre ad una certa età, vi poteva fare rimedio. Le cognizioni quindi volevano essere considerate come il mezzo per raggiungere un fine più importante e più alto dalle quali derivava che l'utilità delle scuole veniva a dipendere più dal modo in cui erano insegnate le cose a scuola che dal numero o dalla qualità delle stesse, tenendo comunque tutti i tre fattori in considerazione perché in relazione tra loro.

La metodologia, secondo il pedagogo, era ritenuta la più importante perché "ha una tale influenza indiretta sopra la mente da lasciarvi un segno molto più visibile e, dire quasi, un solco più profondo, che non l'indole particolare di una scienza quale si voglia considerata per se medesima"<sup>93</sup>.

---

<sup>90</sup> Ivi, p. 98.

<sup>91</sup> *Ibidem*.

<sup>92</sup> *Ibidem*.

<sup>93</sup> Ivi, pp. 100-101.

Con questo concetto si vuole porre attenzione alle parole utilizzate che portano in rilievo il pensiero strumentale delle materie, che diviene incessante ricerca e costante proposito nella pedagogia di Gabelli. Il docente, partendo dall'osservazione dei fatti e paragonandoli tra loro, era riuscito a dirigere l'alunno ad un'idea generale, che intravedeva nella mente dell'individuo in modo spontaneo e conseguenza semplice e naturale, necessaria delle cognizioni acquistate<sup>94</sup>. Solamente con l'esperienza di ciò che aveva visto e di ciò che aveva provato, l'alunno aveva imparato come si scopriva la verità. Con il suo spirito robusto, pronto e di maggiore sicurezza, forgiato dal metodo scolastico, il ragazzo, si poteva considerare predisposto a portarlo anche al di fuori delle mura scolastiche e impiegarlo in tutta la sua vita per accrescerlo sempre più.

Gabelli nel suo scritto *Metodo di insegnamento* dedicò un capitolo all'argomento "Premi nell'insegnamento" vedendolo come problema didattico. Egli si pone contrario ai premi, che riteneva fossero "eccitazione all'emulazione" cioè che andavano ad operare sull'immaginazione del bambino più propenso a riceverlo, rispetto a quelli che non riuscivano ad ottenerli. Le scuole, e specialmente quelle elementari, non avevano il fine di elevare i geni ma di portare beneficio a quanti più possibile, sperando di arrivare a tutti, perché, l'intero gruppo aveva bisogno di un certo indirizzo sicuro, di conoscenze usuali e abitudini che non possono fare a meno nel contesto sociale in cui essi vivono<sup>95</sup>. Inoltre, con il premio, gli alunni non erano spinti dalla loro volontà di elevarsi e voler conoscere veramente ciò che studiavano ma, rischiavano di essere spinti dalla voglia di gratificazione verso la compiacenza di sentirsi superiori rispetto agli altri e l'esercizio di forze nelle quali capiscono di prevalere<sup>96</sup>.

Per chi non riusciva ad ottenerla, la ricompensa diveniva sempre più lontana e, a causa della lontananza, le menti degli alunni rischiavano di spegnersi. La scuola doveva essere vita e perciò, per avere un effetto anche sulla civiltà, le istruzioni dovevano rappresentarla portando ognuno a rassegnarsi di svolgere i propri doveri senza sperare in

---

<sup>94</sup> *Ibidem*.

<sup>95</sup> Ivi, p. 103.

<sup>96</sup> *Ibidem*.

altri compensi e vantaggi se non quelli che la natura gli poteva riservare nel compiere quel mestiere, infatti,

l'agricoltore, l'artigiano, l'impiegato, il mercante, il professionista [...], il medico mentre imperversa un'epidemia, il soldato in una battaglia, il pompiere fra le fiamme d'un incendio, hanno a fare e fanno il loro dovere senza aspettarsi medaglie e corone. La corona o la medaglia dovrà sì venire, ma non è promessa, può venire e anche no, e quindi non è, né può essere, il movente ordinario<sup>97</sup>.

Il motivo per compiere in modo ottimale il proprio lavoro portava l'alunno, già in età scolastica, ad acquisire stima e fiducia in sé che ne genereranno successivamente delle altre come guadagni e onori, anche in età adulta.

Nella scuola, questo premio non prestabilito e spontaneo, consisteva nella parola di lode del maestro, nella stima dei compagni, nella felicità dei parenti e nella soddisfazione che ciascuno prova dentro di sé nello svolgere un compito approvato e lodato dagli altri<sup>98</sup>. Dalla storia della pedagogia si è visto in modo chiaro che sono stati fatti sforzi per rinnovare la scuola per merito di molti innovatori nel corso degli anni in cui i mezzi da essi proposti, differivano in larga misura, anche se il fine era sempre lo stesso.

Rinnovare la scuola stando ai passi con i tempi della società, fu obiettivo anche per Gabelli che fece notare la contraddizione in cui la scuola, che si trovava a che fare improvvisamente con la vita, alimentava il paradosso che più si studiava, meno si imparava, al posto di favorire l'esperienza giornaliera che si faceva propensa all'apertura mentale<sup>99</sup>. Questi erano i continui tentativi dei pedagogisti che volevano rendere la scuola più pratica e più utile, perseguendo i bisogni comuni, per favorire la crescita umana collettiva, con i quali credevano di avere trovato con la soluzione del lavoro manuale. Il modello del lavoro manuale si rifaceva alla Germania con la sua solidità penetrata a fondo nelle abitudini e nei costumi del Paese. In Italia, invece, i bisogni di trovare officine, banchi speciali, modelli, strumenti, materie prime, quantità

---

<sup>97</sup> Ivi, pp. 105-106.

<sup>98</sup> *Ibidem*.

<sup>99</sup> Ivi, p. 108.

di apparecchiature nuove, erano considerate da Gabelli come rischio di indebolimento per gli altri insegnamenti<sup>100</sup> ed inoltre, considerava che la nazione non fosse ancora matura all'introduzione dell'insegnamento al lavoro perché diveniva difficile per l'organizzazione, la disciplina e l'individualizzazione del proprio insegnamento. Ma, dovunque esistevano già tradizioni di industria manualistica nelle regioni italiane come “nelle valli piemontesi, in Carnia e in Cansiglio, dove si lavora in utensili domestici il legno e si fanno scatole a vari usi, se in Toscana dov'è l'antico intreccio della paglia, nelle penisola salentina dov'è tradizionale l'intarsio”<sup>101</sup>, il Gabelli riteneva che sarebbe stato opportuno che sorgesse una scuola a perfezionarle ma “il non aver tenuto conto di questa immensa differenza fu causa spesso di errore, che l'esperienza degli altri deve insegnarci ad evitare”<sup>102</sup>.

#### 1.5 “ISTRUZIONI GENERALI E SPECIALI PREMESSE AI PROGRAMMI DELLA SCUOLA DEL 1888”

I principi pedagogici a cui mirava Gabelli erano: fiducia nella ragione critica, come modello del carattere dell'individuo e della condotta della società e fiducia nell'esperienza, pensata come unico mezzo, attraverso il quale, l'uomo, raggiunge la sua piena coscienza come soggetto razionale, morale e civile<sup>103</sup>.

Il pedagogo, a partire da queste due premesse fondamentali, sintetizzò e tradusse in “Istituzioni generali e speciali”, i programmi ministeriali del 1888 che si possono considerare come i primi programmi didattici-pedagogici dell'Italia riunita come Nazione indipendente. In essi, il Gabelli, voleva rendere possente la struttura amministrativa nella scuola, aspirare a maestri preparati meglio e retribuiti in modo opportuno e rendere i locali più igienici con miglioramento dell'arredo nelle aule. Inoltre, voleva aumentare la disponibilità dei libri scolastici da consultare e poter

---

<sup>100</sup> *Ivi*, p. 112.

<sup>101</sup> *Ibidem*.

<sup>102</sup> *Ivi*, p. 113.

<sup>103</sup> Cfr. Goretta M., *Il metodo dell'insegnamento e altri scritti su problemi dell'istruzione*, cit., p. 123.

sviluppare i metodi dell'istruzione. In "Istruzioni generali" l'insegnante doveva tenere presente che la scuola serviva a tre fini: a dare vigore al corpo, a penetrare nell'intelligenza e trasmettere onestà all'animo dell'allievo<sup>104</sup>. Da qui si capiva che la salute era il primo dei beni, dove si poneva attenzione nei programmi della scuola di Gabelli, in quanto era la condizione dalla quale derivano la forza fisica e la resistenza alla fatica, l'energia della volontà, il coraggio di intraprendere, la costanza del proseguire, la laboriosità e il valore, qualità e doti indispensabili a un popolo che voleva essere rispettato<sup>105</sup>. La scuola doveva quindi, non solo fare attenzione a non indebolire la salute con uno sforzo intellettuale prematuro e disadatto all'età, ma ancora procurare di porre in pratica tutti gli avvenimenti e tutte le diligenze, che possono contribuire ad accrescerne il benessere<sup>106</sup>. Il maestro, così, a piccoli intervalli, era chiamato ad alternare e variare le attività didattiche con esercizi fisici in modo che la mente poteva riposarsi. In questo modo, l'alunno sarebbe stato portato a riprendere con maggiore attenzione l'interesse verso la lezione e gli dava modo di invigorire il suo corpo<sup>107</sup>. Quanto all'istruzione intellettuale, le scuole dovevano somministrare un certo numero di conoscenze per poter acquisire un'ampia gamma di pensieri da far considerare all'alunno. Per evitare che gli studi fossero stati dimenticati, terminati gli stessi, si abituava l'individuo a mantenere attiva la formazione di pensiero per poter apprendere durante tutto l'arco di vita.

Tutto ciò era governato dalla disciplina scolastica che diveniva lo strumento più poderoso in mano al maestro per formare nel discepolo l'abitudine di adempire ai suoi doveri che

coglierà tutte le occasioni per infondere negli alunni i sentimenti che più conferiscono al benessere civile, l'amore dell'ordine, della concordia, della tranquillità laboriosa, e della

---

<sup>104</sup> Ivi, p. 124.

<sup>105</sup> Ivi, p. 126.

<sup>106</sup> Ivi, p. 127.

<sup>107</sup> *Ibidem*.

socialità umana, distogliendoli, ove bisogni, da gare e da odi municipali, e facendo il nome d'Italia e la compiacenza all'appartenenza ad una grande nazione [...] <sup>108</sup>.

In "Istruzioni speciali", invece, Gabelli poneva l'attenzione sulle singole materie d'insegnamento che dovevano essere utili a poter sviluppare l'apprendimento cognitivo, applicabile successivamente nei contesti di vita quotidiana. L'esperienza diretta e pratica poneva l'accento nell'introduzione al gioco e al lavoro, al fine di formare l'abitudine all'attività pratica.

A ogni materia d'insegnamento il Gabelli dava una nuova impostazione, introducendo i nuovi programmi di occupazione come canto, disegno, gioco e lavoro al fine di far attuare l'alunno ai suoi doveri. Per la scuola, l'importante era far acquistare all'alunno l'abitudine di compiere esattamente ai propri doveri, rispettando la propria età e condizione sociale. Rifacendosi ai doveri del cittadino, l'istruzione doveva far comprendere ai propri alunni i benefici del cittadino che riceveranno dalla convivenza civile e dalle istituzioni del Paese che era: "ricco di memorie e di gloria" <sup>109</sup>. Questo serviva affinché gli alunni, "si penetrino del sentimento sincero di essere tenuto a contribuire non a parole, e ove porga il bisogno, con particolare sacrificio di se stessi, alla sua conversazione e al suo miglioramento" <sup>110</sup>. Come tipologia di scuola non si potevano dimenticare le difficoltà che il docente incontrava, oltre alla qualità degli alunni meno "svegli" e disposti alla riflessione e allo studio, anche nell'obbligo di attendere contemporaneamente all'istruzione di tre sezioni. I programmi nelle scuole urbane dovevano subire restrizioni nelle scuole rurali dove l'insegnante doveva stare attento all'igiene, al pericolo che la scuola diventi il mezzo di propaganda di alcune malattie, agli odori nauseanti ecc. In più, bisognava che il maestro fosse scrupoloso affinché la frequenza dei giovani diventasse regolare e fosse riconosciuta dalle famiglie come dovere e non come scusante di impedimenti insuperabili. Infine, l'educatore doveva proporsi di stimolare nei suoi discepoli abitudini meno rozze rispetto

---

<sup>108</sup> Ivi, p. 133.

<sup>109</sup> Ivi, p. 141.

<sup>110</sup> *Ibidem*.

all'inciviltà, bestemmie, disprezzo e simili in quanto la scuola serviva a migliorare i costumi civili, essendo così di spunto alla famiglia<sup>111</sup>.

---

<sup>111</sup> Ivi, p. 142.

## Capitolo 2: GIUSEPPE LOMBARDO RADICE

### 2.1 CENNI DI VITA

Giuseppe Lombardo Radice nacque a Catania il 24 giugno 1879 da Luciano Lombardo, modesto impiegato e Nunziata Radice come terzogenito di sette figli. Iniziò gli studi secondari presso il Ginnasio-Liceo Spedalieri di Catania e li concluse nel Ginnasio-Liceo di Messina dove il contatto umano con i professori, con i compagni di scuola e la frequentazione di personalità culturalmente ricche e vivaci contribuirono ad alimentare i suoi interessi e la sua curiosità.

Dopo la maturità vinse il concorso per alunno interno alla scuola normale superiore di Pisa, dove nel 1899 conseguì con la lode la licenza in lettere e filosofia e nel 1901, si laureò in filosofia presso l'Università della città. A partire da quella'anno il Lombardo Radice fece esperienze in contesti scolastici presso il Collegio "Le Querce" dei Barnabiti (ordine dei chierici regolari di San Paolo) a Firenze, insegnando contemporaneamente ad alunni di dieci anni e ai giovani diciottenni. Il suo nome rimane conosciuto, inoltre, perché legato alla sua riforma della scuola e la sua intensa attività pubblicistica fondando e dirigendo varie riviste e pubblicando numerose opere di conoscenza del pensiero e della sua formazione che si possono approfondire a partire dal suo primo scritto pedagogico *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (Palermo, 1913)<sup>1</sup>.

Nel 1902 Giuseppe Lombardo Radice ottenne l'abilitazione all'insegnamento della cattedra di Filosofia nella città di Pisa e vi rimase fino alla fine del 1903. Vinse ulteriori concorsi nell'insegnamento di cattedre ginnasiali e di scuole normali nelle quali vi fu trasferito più volte, fino a stabilizzarsi a Catania. Nell'arco temporale della sua permanenza nella città di origine egli pubblicò diverse opere tra cui *Osservazione sullo svolgimento della dottrina delle idee in Platone* (Firenze, 1903) e *Studi platonici* (Arpino, 1905)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Cfr. Zago G., *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Mondadori, Milano, 2013, p. 293.

<sup>2</sup> Cfr. Castagnetta A.V., *La formazione del pensiero di Giuseppe Lombardo Radice*, cit.



Come si può notare il Lombardo Radice ebbe una ricca e complessa formazione sollecitata anche dalla partecipazione al rinnovamento culturale messo in atto dalle riviste fiorentine, tra cui *Nuovi Doveri*, nei primi anni del Novecento al fine di incitare il risveglio d'inizio secolo che era nutrito da speranze di innovazione culturale, sociale e di forte impegno politico opponendosi a ogni forma conservatrice e a favore del rinnovamento scolastico<sup>3</sup>. Gli articoli pubblicati tra il 1907 e il 1910 raccolti nei *Saggi di propaganda politica e pedagogica* (Palermo, 1910), completavano una visione pedagogica di tipo idealista con forte tensione etico-politica indirizzata all'emancipazione popolare in cui, il Lombardo Radice, si impegnò in prima persona.

Successivamente egli instaurò il rapporto con il filosofo, pedagogista e politico Giovanni Gentile che divenne il suo maestro nel primo momento della sua vita professionale. Egli poneva attenzione ai principi fondamentali dell'educazione corrispondenti al pensiero del maestro e basati sulla formazione spirituale del soggetto che lo elevava alla vita immateriale, andando così a sviluppare la sua interiorità e autocoscienza. Inoltre, i due, ritenevano che la cultura innalzasse l'individuo sopra la propria naturalità e il principio di collaborazione era considerato fondamento della formazione umana<sup>4</sup>. Assieme, gli autori, tradussero la *Critica della ragion pura* Kantiana (Bari, 1910) in cui venne affermata l'idea dell'educazione come autoeducazione cioè fondata sull'interiorizzazione e sviluppo della vita spirituale che era in continuo rapporto tra maestro e scolaro<sup>5</sup>. Il rapporto educativo, infatti, si realizzava quando l'insegnante abbandonava la sua umanità per adeguarsi al momento spirituale degli alunni e spingerli verso posizioni più alte. Lo spirito, nella pratica di insegnamento, veniva dunque ritenuto "spirito in atto" che si realizzava da sé nel proprio sviluppo evolutivo di crescita. In questo non si potevano prevedere metodi di sviluppo uguali per tutti gli alunni ma bisognava ipotizzare che il maestro affrontasse la didattica con le proprie risorse interiori e facesse emergere la curiosità di ogni sua

---

<sup>3</sup> *Ibidem*.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> Cfr. Lombardo Radice G., in Catalfamo G., *Giuseppe Lombardo Radice*. La Scuola, Brescia, 1966.

azione e parola in ciascun alunno per fare evolvere a pieno le molteplicità di anime<sup>6</sup>. In questo modo la scuola attingeva la sua autenticità nell'incontro e nella compenetrazione di due entità separate dando origine al dualismo scolaro-maestro che veniva risolto in singola unità, attraverso la piena partecipazione che si faceva attiva nel rapporto educativo della vita di entrambi e che si muoveva in uno scambio circolare di insegnamento-apprendimento costante vicendevole. Questo scambio circolare tra le due figure prese in considerazione era fonte di comunicazione, diffusione ed espansione che caratterizzava l'atto educativo nel rapporto maestro-scolaro come inesauribile e illimitato<sup>7</sup>.

Dal 1912 il Lombardo Radice si impegnò nel lavoro dell'Associazione nazionale per gli interessi del mezzogiorno d'Italia (ANIMI), un'organizzazione di uomini di volontà e di fede che avevano impiegato azione e pensiero nella soluzione del problema meridionale con assistenza nelle attività utili al miglioramento, interesse per i problemi che la vita ponevano loro di fronte e promozione degli istituti in cui le forze economiche e l'opera personale dei cittadini si unirono per provvedere a specifici bisogni territoriali<sup>8</sup>. Inoltre, il pedagogista partecipò nelle file della Federazione nazionale insegnanti scuole medie (FNISM), assumendo un ruolo di critico della formazione maestri, ancora colma di idee positivistiche, indicando invece il vero modello di professionalità magistrale contenute nel suo capolavoro di *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*.

Nel 1919 fu fondata e diretta dal Lombardo Radice la pubblicazione di una nuova rivista intitolata *Educazione Nazionale* come volontà di dare voce al problema nazionale dell'insegnamento scolastico sostenendo la necessità di una radicale riforma, sollecitando i principi dell'idealismo, rendendoli tangibili con l'indirizzo spirituale della scuola dove veniva indicata la strada da seguire per il rinnovamento delle personalità degli italiani sulla base dell'universalità dell'educazione oltre ai limiti familiari e scolastici. Le esperienze didattiche educative di riferimento furono quelle di Maria

---

<sup>6</sup> Ivi, p. 101.

<sup>7</sup> Ivi, p. 108.

<sup>8</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Educazione nazionale*, in *Istituto Bibliografico Italiano*, n. s., La Voce, Roma, 1922, *introduzione*.

Boschetti-Alberti<sup>9</sup>, Giuseppina Pizzigoni e le sorelle Agazzi<sup>10</sup> come esperienze di apprendimento attive sia per il maestro che per lo scolaro. La pubblicazione della rivista per decisione dell'autorità di governo, fu sospesa nel 1933 in quanto la voce del Lombardo Radice era scomoda per la nazione e seriamente critica verso il regime<sup>11</sup>.

Dopo la costituzione del primo ministero Mussolini (31 ottobre 1922, 25 luglio 1943), Gentile, divenuto Ministro della Pubblica Istruzione, chiamò Lombardo Radice a collaborare alla sua riforma scolastica, come direttore generale per la scuola elementare pubblicando *Esame dei programmi della scuola elementare* e *Testo dei programmi ufficiali* rispettivamente nel 1923 e nel 1937<sup>12</sup>. In tali programmi l'attenzione veniva posta nella natura del gioco ludico e della fantasia del bambino dove l'alunno diveniva "poeta" richiamando al centro del lavoro scolastico le attività espressive che dovevano essere sviluppate dalla scuola in esercizi come la contemplazione di quadri, la comunicazione con uomini rappresentativi, la ricerca del vero, il canto, la scrittura, il disegno e la recitazione che erano il centro dei programmi e ne costituivano l'obiettivo pedagogico.

Nel 1923 Giuseppe Lombardo Radice ottenne la cattedra di pedagogia presso l'istituto superiore di magistero a Roma e, dopo la promulgazione delle leggi fascistissime (1925) egli si trovò a subire gli effetti sia di un clima di isolamento sempre più accentuato, che lo aveva impiegato all'abbandono dell'incarico governativo nel 1924, sia della crisi

---

<sup>9</sup> Maria Boschetti-Alberti (Montevideo 1879, Agno 1951) è stata insegnante e pedagogista svizzera-italiana in cui vi descrive il tentativo di scuola serena come istituzione nuova all'interno della scuola basta sui principi della libertà, ordine e autoeducazione individuale. Sulla base della sua ideologia fonda una scuola ad Agno in cui vi era di grande importanza il rispetto delle libertà del bambino all'interno della sua evoluzione perché gli permetteva di apprendere in autonomia i campi di suo interesse. La figura dell'insegnante doveva limitarsi solamente a segnalare i concetti principali da apprendere e incentivare l'interesse spontaneo dell'allievo attraverso l'inclinazione individuale e l'orientamento all'autocorrezione e al senso di responsabilità.

<sup>10</sup> Rosa Agazzi (Volongo 1866-1951) e Carolina Agazzi (Volongo 1870, Roma, 1945) sono state due pedagogiste ed educatrici sperimentali conosciute come sorelle Agazzi che decisero di fondare un nuovo modello di scuola materna a Mompiano nel 1896. Il metodo educativo delle sorelle inaurava il periodo dell'attivismo italiano che si fondava sul porre al centro l'esperienza e l'apprendimento del bambino. La loro visione si rifaceva al Kindergarten di Fröbel in cui veniva esaltata la spontaneità dell'infanzia attraverso il gioco ludico. Secondo il pensiero delle sorelle, il bambino doveva crescere in un contesto familiare in cui l'ambiente doveva stimolare la propria creatività con l'utilizzo di materiali semplici e di quotidiana utilità, da loro chiamate "cianfrusaglie".

<sup>11</sup> Cfr. Cives G., *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, cit.

<sup>12</sup> Cfr. Catalfamo G., *Giuseppe Lombardo Radice*, cit.

dell'attivismo gentiliano, in cui aveva preso forma la sua visione pedagogica nella fiducia dell'importanza dell'opera di riforma radicale della scuola. Le sue dimissioni dall'incarico di direttore generale dell'istruzione elementare il 30 giugno 1924, dopo il delitto Matteotti, furono un gesto molto sofferto anche perché segnavano la fine del sogno di trasformazione della vita morale degli italiani, che era affondato a causa di "errori politici" e che aveva colpito anche la scuola<sup>13</sup>.

Lombardo Radice dichiarò che rimase al Ministero finché gli pareva "un dover sperare che ci fosse davvero nei dirigenti del fascismo la capacità di avviare ad un miglioramento morale la vita italiana, non solo nella scuola. Caduta dal mio cuore questa speranza, il rimanere [...] significava per me vivere nella menzogna"<sup>14</sup>.

Inoltre, dal 1927 il pedagogista catanese fu sottoposto alla sorveglianza delle forze dell'ordine e allontanandosi sempre più dall'ideologia di Gentile, il Lombardo Radice sviluppò la sua pedagogia che poneva al centro del proprio ideale l'attenzione per l'alunno. Questa diligenza che si faceva sempre più presente per il benessere dell'allievo era sviluppata attraverso l'attività pedagogica e liberata nel proprio spirito e non sottomessa all'autorità dell'insegnante, dello Stato, del comando e della conformazione sociale e politica, del tempo. Ritenuto dagli storici come tra le più illustri personalità che hanno caratterizzato il Novecento pedagogico italiano, Giuseppe Lombardo Radice morì a Cortina d'Ampezzo il 16 agosto 1938.

L'impronta lasciata dal pedagogista catanese, nello stile di vita, nei suoi studi e nel suo lavoro è considerato "grande e senza termini di paragone"<sup>15</sup>. Lo storico della pedagogia Giacomo Cives, come cita nelle pagine introduttive della sua opera, riteneva che nessun altro pedagogista ed educatore fosse stato altrettanto presente in Italia e in una determinata epoca storica, come il pedagogista catanese; neanche Aristide Gabelli, scrive l'autore in quanto

---

<sup>13</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Accanto ai maestri: nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Paravia, Torino, 1925.

<sup>14</sup> Lombardo Radice G., *Educazione nazionale*, Roma, 1924, p. 3 in Sordina E., *Il pensiero educativo di Giuseppe Lombardo Radice*, a cura di Volpi C., La Goliardica, Roma, 1980.

<sup>15</sup> Cives G., *Giuseppe Lombardo Radice, didattica e pedagogia della collaborazione*. La nuova Italia, Firenze, 1970, introduzione.

il Gabelli, così misurato e schivo, seppe molto meno farsi animatore, modello dei maestri. Viceversa Lombardo Radice visse intensamente questo rapporto, modulandolo su di esso il suo stesso linguaggio e lo stile di vita, facendone il centro del suo operare e organizzando in funzione di esso la sua cultura e la sua partecipazione alla vita generale del movimento scolastico e civile, in particolare meridionalistico<sup>16</sup>.

## 2.2 IL PENSIERO PEDAGOGICO NEOIDEALISTA

Il Novecento è stato un secolo come punto di arrivo e un secolo di svolta nella cultura, nella società e nelle forme di vita. È stato l'epilogo di una lunga storia del mondo che ha dato un *imprinting* e una struttura all'Occidente sia nella concezione dell'Io e della natura, sia nella struttura del pensiero e dei saperi, come nelle forme espressive della cultura<sup>17</sup>. Cominciando dal pensiero neoidealista si è sempre più emancipato dalla riflessione della metafisica, andando a porre la sua attenzione nel soggetto e tenendo in considerazione le forme d'arte che avevano rotto i canoni tradizionali, assumendo così nuove dimensioni. Anche la pedagogia novecentesca è stata carica di innovazioni attraverso un percorso continuo di crescita e di articolazione di teoria e prassi che l'avevano determinata nell'interpretare il proprio passato e la propria tradizione per raggiungere un'immagine critica di sé stessa.

All'inizio del Novecento il dibattito sul rinnovamento della scuola e il forte scontro ideologico-sociale caratterizzava la maturazione di nuove prospettive culturali presenti nel Paese Italiano. L'impegno della pedagogia diveniva sia un fattore sociale determinato come attività posta al centro dell'organizzazione collettiva con l'obiettivo di produrre una revisione alle teorie pedagogiche presenti, sia come formatore di nuove ipotesi capaci di ripensare un nuovo modo radicale dell'identità e del ruolo culturale e politico della pedagogia<sup>18</sup>. Infatti, la pedagogia del neoidealismo italiano derivava dalla concezione della società e dello stato della filosofia del diritto di Hegel come meccanismo che portava a sé la famiglia, la chiesa, i partiti e tutte le organizzazioni e

---

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, cit., prefazione.

<sup>18</sup> Ivi, p. 37.

attività umane<sup>19</sup>. Il Lombardo Radice si attenne ad un rigoroso neoidealismo assunto in termini filosofici strettamente gentiliani che erano legati alla concezione dello spirito come evoluzione attiva e dinamica nell'arco vitale di crescita di ciascun individuo.

La visione neidelista del pedagista è stata da lui arricchita con un contributo originale, non tanto sul piano teorico della speculazione filosofica, ma su quello concreto dell'esperienza educativa<sup>20</sup>. In accordo con Gentile l'idea neoidealista sostenuta dal Lombardo Radice rifiutava nettamente le tradizioni scientifiche sulle quali si basava la pedagogia, come nel pensiero positivista; a sua differenza, invece, il Lombardo Radice raffigurava l'ala dell'attualismo pedagogico italiano più aperta alle esigenze dell'esperienza educativa concreta. In quest'ottica, nel 1907 il Lombardo Radice si dedicò alla scrittura dei *Nuovi Doveri* per ridare forza agli ideali della nazione sostenendo il raggiungimento delle virtù e dell'assetto sociale nazionale<sup>21</sup>, criticando così l'ideale hegeliano perché differente all'affermazione del pensiero, dal pedagista sostenuto come identità filosofica della pedagogia che diveniva "scienza dello spirito"<sup>22</sup>. Lombardo Radice si allontanò progressivamente dal pensiero gentiliano che caratterizzava maggiormente la pedagogia attualistica del Paese nel periodo compreso tra il 1910 e il 1930 come sostenitrice del pensiero formatore dell'*io individuale*, rispetto all'ispirazione ideologica lombardiana dell'*io universale* costituita in "comunione di spiriti" e "vita di relazione"<sup>23</sup>. Il rapporto tra *io individuale* sostenuto dal Gentile veniva risolto nella teoria dell'*io universale* di Lombardo Radice che aveva uno sguardo di maggiore attenzione ai diritti dell'uomo in quanto essere vivente. Il soggetto umano possedeva uno spirito che era in relazione con gli altri perché facente parte di un sistema comunitario e sociale collettivo, necessario nell'evoluzione autoeducativa individuale<sup>24</sup>. Nelle analisi sociali e politiche dei primi due decenni del XX secolo

---

<sup>19</sup> Cfr. Sordina E., *Il pensiero educativo di Giuseppe Lombardo Radice*, in Volpi C. (a cura di), cit., p. 67.

<sup>20</sup> Cfr. Zago G., *Percorsi della pedagogia contemporanea*, cit., p. 294.

<sup>21</sup> Lombardo Radice G., *Nuovi Doveri*, 1907, p. 263 in Sordina E., *Il pensiero educativo di Giuseppe Lombardo Radice*, in Volpi C. (a cura di), cit., p. 67.

<sup>22</sup> Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, cit., p. 37.

<sup>23</sup> Lombardo Radice G., in Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, cit., pp. 44-47.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

ricorreva l'immagine dell'Italia divisa tra Nord e Sud in cui veniva spiegata l'arretratezza morale e sociale del Meridione rispetto al Settentrione nonostante i miglioramenti economici raggiunti dagli italiani negli ultimi dieci anni, lo sviluppo dell'industria e del capitale<sup>25</sup>. L'immagine delle "due Italie" era suddivisa dal Paese Settentrionale che andava regolarmente a scuola, che si interessava di formazione e approfondimento scolastico attraverso l'utilizzo di libri e riviste, che possedeva familiarità con l'istruzione rinnovata visibile anche nei comportamenti e negli stili di vita; d'altra parte c'era l'Italia Meridionale ancora analfabeta, poco scolarizzata e basata sull'ignoranza e su abitudini secolari.

Con il volume *Saggi di propaganda politica e pedagogica* il Lombardo Radice intervenne andando contro le correnti di pensiero nazionalistiche conservatrici che ritenevano il popolo in una situazione mentale arretrata invece di pensare di poterlo preparare nel modo opportuno ad un'elevazione dello spirito<sup>26</sup>. I cittadini che erano volontariamente partecipi di una tradizione nazionale fondata sulla memoria collettiva, costituivano solamente la parte minoritaria della popolazione a differenza della maggioranza che appariva maggiormente legato alle abitudini del paese di nascita e alle culture regionali, usando come lingua il dialetto distanziandosi così dalla lingua italiana<sup>27</sup>.

La teoria del pedagogista sostenuta per far fronte allo scontento civile nazionale e all'arretrato periodo di sofferenze nel rinnovamento delle idee dei cittadini, si realizzava sul piano comunicativo dello spirito in relazione tra la figura del docente e quella dell'allievo, ponendo così fine all'utilizzo di metodi pedagogici prestabiliti a-priori che dovevano, invece, essere criticati secondo il pensiero soggettivo di ciascun cittadino. Per il pedagogista l'educazione non si realizzava come trasmissione univoca di un contenuto da un soggetto all'altro, ma come *fusione di anime* realizzate in spirito

---

<sup>25</sup> Cfr. Chiosso G., *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Il Mulino, Bologna, 2019, introduzione.

<sup>26</sup> Cfr. Sordina E., *Il pensiero educativo di Giuseppe Lombardo Radice*, in Volpi C. (a cura di), cit., p. 68.

<sup>27</sup> Cfr. Chiosso G., *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, cit., introduzione.

autoeducativo in cui lo sviluppo della razionalità era sollecitata dal rapporto con la guida<sup>28</sup>.

La pedagogia, dunque, non poteva adottare norme che venivano prima dell'atto educativo concreto pretendendo di regolarlo, perché lo spirito era considerato autonomo e libero e ne doveva fare esperienza. Nel rapporto di relazione con il maestro, infatti, l'individuo interiorizzava e sviluppava la propria vita spirituale che era riconosciuta dal docente, avente il compito di accompagnarla nell'evoluzione individuale. Lo sviluppo dello spirito di ciascun cittadino era fondamentale in quanto portava nella società il proprio contributo in vista dell'elevazione nazionale collettiva al fine della conquista della libertà, dell'autonomia e dello sviluppo umano.

Secondo il Lombardo Radice lo Stato era designato come organo di creazione delle attività educative nella nazione in cui, esso, non doveva essere supremo in tutti i contesti ma doveva concedere la libertà individuale nell'atto della produzione, rendendo anche i cittadini partecipi all'interno dello stesso. Infatti, come si può leggere, "il rifiuto dello Stato come ente supremo non implicava il rifiuto dello Stato educatore: educatore in quanto istitutore e organizzatore delle volontà espresse dai vari organismi etici che ad esso facevano capo"<sup>29</sup>.

Per favorire il pieno sviluppo del pensiero soggettivo di ciascun individuo Lombardo Radice sosteneva la laicità dell'educazione scolastica per la promozione e il rinnovamento culturale che rifiutava dogmi prestabiliti che andavano a bloccare la naturale evoluzione del pensiero individuale secondo regole già determinate. Si trattava di una fede laica intrinseca alla completezza e alla moralità dello spirito in cui trovava giustificazione nel principio di totalità che designava il Lombardo Radice nel concetto di educazione, secondo cui il vero uomo era la sintesi armonica e coerente della cultura che ritrovava il senso profondo del proprio venire al mondo<sup>30</sup>. La cultura era vita stessa, realtà e idealità dell'uomo che si realizzava nella propria autonomia, libertà e

---

<sup>28</sup> Cfr. Zago G., *Percorsi della pedagogia contemporanea*, cit., 2013, p. 294.

<sup>29</sup> Sordina E., *Il pensiero educativo di Giuseppe Lombardo Radice*, in Volpi C. (a cura di), cit., p.70.

<sup>30</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale*, in Castagnetta A.V., *La formazione del pensiero di Giuseppe Lombardo Radice*, cit.



umanizzazione attraverso canti popolari, religiosi e patriottici grazie ai quali i bambini venivano resi “sereni” nel loro animo. In loro veniva mossa la parte più profonda a livello sentimentale e il gusto che gli portava ad essere in contatto con la propria armonia ed equilibrio. In questo modo la stessa religione, secondo Lombardo Radice, doveva essere poesia.

Come il pedagogista riconobbe, la sua vita scolastica fu indirizzata verso il metodo attivo di apprendimento che era governato da regole libere di conversazione e contatto di anime<sup>31</sup> così nella sua opera *Studi sulla scuola secondaria* (1905), voleva liberarsi di sovrapposizioni puramente intellettualistiche per andare verso l’esperienza vissuta all’interno della didattica con il supporto fondamentale della filosofia che, coincideva in ambito educativo, con la propria esperienza formativa e scolastica e non dava luogo ad alcuna contraddizione con il mondo pratico, costituendone così il fondamento<sup>32</sup>.

Con il concetto di pedagogia pratica il Lombardo Radice voleva criticare la didattica che “livella le teste dei fanciulli” perché portava a dimenticare le differenze individuali, invece di evidenziare la spontaneità naturale del bambino e la manifestazione di energia spirituale come base della scuola serena. Infatti, per il Lombardo Radice, i metodi educativi si dovevano coltivare nel tempo e il sapere era rimandato dopo l’azione creativa e pratica, di cui l’allievo ne faceva esperienza. Solamente in questo modo la pedagogia diventava filosofia e autocoscienza che veniva favorita dalla “critica pedagogica”. L’insegnante prima di entrare in aula doveva lasciare fuori dalla classe quello che era individualmente proprio per poter comunicare con i propri alunni a un livello umano più profondo e raggiungere il punto in comune di tutti gli scolari all’interno del loro spirito. Da qui l’entusiasmo suscitato in Lombardo Radice per conoscere pienamente questo mondo e il bisogno di dare voce a un continuo appello agli educatori a prendere coscienza dei valori pedagogici. Il risveglio pedagogico desiderato doveva essere conseguente al risveglio filosofico italiano iniziatosi in quegli anni, in cui la pedagogia era un punto di vista della filosofia che si pensava che a partire

---

<sup>31</sup> Cfr. Castagnetta A.V., *La formazione del pensiero di Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 11.

<sup>32</sup> Ivi, p. 113.

dalla stessa, si costituisse come scienza dell'educazione<sup>33</sup>. Così s'intendeva educazione a tutto tondo sia su un piano pratico che teorico, dove il Lombardo Radice

non voleva tanto filosofi educatori, e cioè educatori che fossero filosofi, quanto insegnanti che avessero una cultura filosofica, la quale potesse essere per loro abito nella ricerca scientifica, a guardare ogni problema profondamente, a sentire il collegamento e a vedere vivamente l'unità del pensiero in tutte le sue manifestazioni di qualunque ordine esse siano<sup>34</sup>.

Nel concetto lombardiano di scuola, essa, doveva riflettere su se stessa per acquistare coscienza del suo valore, della sua unità e forza. Questa cultura filosofica però non era implicita negli insegnanti italiani perché mancava un'adeguata preparazione e corsi universitari inerenti alle materie umanistiche per gli adulti che volevano sostenere l'insegnamento della gioventù; così, doveva essere ricercata tra le mancanze dell'ordinamento universitario e acquisita attraverso la collaborazione tra docenti<sup>35</sup>. In tal senso l'unità del pensiero di Giuseppe Lombardo Radice diviene il punto di appoggio della filosofia e chiave di volta della sua pedagogia e del suo ordinamento scolastico che testimoniava con queste parole: “se lo spirito è anche vita morale, la scuola era “sacra” fucina della libertà, dell'autonomia, del valore, della vita morale”<sup>36</sup>. Così l'insegnante all'interno di questo processo era portato a studiare l'evoluzione della singolarità nella vita umana che era unica, purissima, felice e morale<sup>37</sup>.

---

<sup>33</sup> Ivi, p. 114.

<sup>34</sup> Castagnetta A.V., *La formazione del pensiero di Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p.116.

<sup>35</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale*, in Castagnetta A.V., *La formazione del pensiero di Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 117.

<sup>36</sup> Ivi, p. 120.

<sup>37</sup> *Ibidem*.

### 2.3 L'EDUCAZIONE NAZIONALE

L'idea di un organismo di propaganda educativa fu all'origine di una nuova iniziativa editoriale assunta dal pedagogista catanese attraverso la pubblicazione e la direzione di "L'Educazione Nazionale". La nuova rivista venne pubblicata nei primi giorni di maggio del 1919 a Pisa, in cui si tenne il X Congresso nazionale della FNISM dove emergevano le motivazioni di riforme educative in modo sempre più evidenti e contrastanti<sup>38</sup>. La rivista veniva pubblicata dalla casa editrice "La Voce" a Roma, ogni quindi giorni ed era rivolta ad insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado, studenti, genitori e tutte le persone acculturate che volevano interessarsi in modo partecipe al rinnovamento del sistema nazionale. Il Lombardo Radice definiva le motivazioni che lo spingevano a sostenere l'iniziativa e che ne costituivano la stessa ragione di vita:

Noi abbiamo fede in questo paese, e la migliore prova è che criticheremo molto. Non aduleremo. Abbiamo veduto sempre che coloro che amavano veramente, avevano la parola forte e il monito severo. Coloro che non criticano, vuol dire che trovano tutto perfetto. Non hanno nulla da sperare. Meglio di così, dicono, non si potrebbe andare. Noi non siamo di questo parere. Noi troviamo che in Italia c'è qualche cosa, molte cose anzi da correggere. Troviamo che si potrebbe andare meglio. C'è un organismo in Italia che ha più di ogni altro, prima di ogni altro, bisogno d'esser corretto. Corretto, è poco. Modificato, è poco. Rifatto, è poco. Ma vivificato, non è ancora abbastanza. E su questo son tutti d'accordo. La scuola non va più avanti<sup>39</sup>.

Nella rivista venivano stilati i ruoli che essa doveva assumere nello Stato in vista della riforma scolastica e con l'obiettivo di rieducare il paese che era espressione del e per il popolo. Nella continuazione del suo programma delineava la struttura della nuova rivista, in cui i fascicoli seguivano il seguente schema:

1° - Rivelazioni (Esame dei mali che affliggono l'educazione italiana, con la precisa indicazione, quando giovi, delle responsabilità e dei responsabili); 2° - Battaglie

---

<sup>38</sup> Cfr. Santoni Rugiu A., *Dai primi del '900 alla riforma Gentile*, in AA. VV., Codignola E. in *50 anni di battaglie educative*, La Nuova Italia, Firenze, 1967, p. 39.

<sup>39</sup> Lombardo Radice G., *Educazione nazionale*, in *Istituto Bibliografico Italiano*, n. s., cit., 1919, p. 1.

(Discussioni sulle leggi e sui provvedimenti che interessano la scuola italiana); 3° - Speranze (Proposte per innovazioni negli istituti di educazione d'ogni grado e nella pratica dell'educazione pubblica e privata); 4° - Confessioni (Pagine di genitori e di maestri sui loro tentativi e sulle loro esperienze educative); 5° - Opere (Studi e notizie sulle iniziative pubbliche e private più promettenti, per la rieducazione del popolo italiano); 6° - Colloqui (Quesiti di genitori e di maestri, cui la rivista risponderà, senza alcuna pretesa di ammaestrare); 7° - Adunate (Resoconto di convegni e di congressi di educatori italiani); 8° - Letture (Esame critico di scritti pedagogici, di pubblicazioni per la gioventù, di libri di testo per le scuole; spogli bibliografici); 9° - Inchieste e notizie (Cultura superiore – scuole secondarie – scuola primaria e popolare – scuole pratiche professionali – istituti prescolastici – educazione familiare – spettacoli, cerimonie, feste educative – regioni e città italiane, dal punto di vista della cultura e della attività educativa)<sup>40</sup>.

Si trattava di un documento in cui Lombardo Radice tracciava le linee di un percorso che, sia pure con le necessarie modifiche imposte dal cambiamento delle condizioni politiche dello Stato, costituiva il filo rosso unitario a cui la rivista si ispirerà in cui egli, parlando ai suoi uomini invocava:

Ora, amici miei, l'avvilimento della scuola è tale che occorre nuovamente un foglio su cui ognuno possa dire la verità col coraggio degli onesti e con la fiducia di sentire la solidarietà dei migliori [...] noi contiamo sugli uomini più che sulle leggi; non aspettiamo il bene dall'alto, ma da noi medesimi: confidiamo più nelle private iniziative che nelle commissioni ufficiali e nella burocrazia centrale. Miriamo alle famiglie, alle singole scuole, alle singole libere istituzioni. Abbiamo in Italia un popolo sano, nonostante la non sana e spesso insana classe dirigente. Questo popolo di cui vogliamo essere la voce deve poter trovare da sé le vie del suo rinnovamento educativo. Questa fede ce l'ha data la guerra. Chi vuole combattere e anche un poco soffrire per questa fede?<sup>41</sup>

Nell'articolo successivo intitolato *La lezione della guerra*, il pedagogo tracciava un rapido bilancio del conflitto e della *lezione* politica ed educativa che occorreva trarre da esso, nel dopoguerra. La battaglia di Caporetto (1917) era stata designata come la crisi

---

<sup>40</sup> Lombardo Radice G., *Educazione Nazionale*, in Colaci A. M., *Gli anni della riforma. Giuseppe Lombardo Radice e "L'educazione Nazionale"*, Pensa Multimedia, Lecce, 2000, *appendice II*, p. 210.

<sup>41</sup> Ivi, p. 208.

determinata da insufficiente coscienza di responsabilità da parte della classe dirigente che aveva segnato nella guerra le carenze cui occorreva porre rimedio<sup>42</sup>. Secondo il pedagogista non si poteva educare il popolo senza capacità educativa ed era dunque necessario riparare l'educazione nazionale in modo tale da farle assumere in ottica centrale il problema dell'educazione delle classi dirigenti attraverso la formazione educativa in grado di elevare lo spirito dei giovani. Bisognava quindi "fare i maestri"<sup>43</sup>. Inoltre era bene ottenere una classe borghese capace di sentire il valore del problema educativo, di fornire leggi scolastiche, di amministrare le scuole, di scegliere e guidare gli insegnanti a svolgere la loro pratica educativa attorno alla scuola e in relazione ad essa con una plurima azione di assistenza sociale e pedagogica<sup>44</sup>.

La guerra dimostrava che il problema scolastico non si atteneva semplicemente a un problema didattico, metodologico e tecnico ma si presentava come difficoltà educativa e rieducativa dell'intera nazione. Occorreva, infatti, formare i maestri a partire dalla scuola dell'obbligo di grado elementare compensando in questo modo il senso della missione caratterizzata dall'ambizioso compito che Lombardo Radice si proponeva di perseguire attraverso la fondazione dell'*Educazione Nazionale*. Tale missione egli continuò a perseguirla, attraverso più vie, lungo tutto il corso della sua tormentata esistenza al fine di collaborare nei nuovi territori annessi all'Italia alla progettazione di un modello di scuola rispettoso delle tradizioni culturali e linguistiche di quelle popolazioni<sup>45</sup>.

Con le parole riportate di seguito, il pedagogista ricostruiva l'origine e le motivazioni che erano alla base del Fascio di Educazione Nazionale, nascente in merito alla spaccatura incurabile della FNISM in cui egli vi aderì totalmente:

Mentre imperversava la lotta politica [...] si lavorava anche serenamente a formare un programma per l'attuazione delle nostre idee sulla scuola appena fosse possibile. Lo raccolse, in nitide linee, il Codignola, lo sottoscrissero, o espressero la loro simpatia,

---

<sup>42</sup> Ivi, p. 218.

<sup>43</sup> Lombardo Radice G., *Accanto ai maestri*, cit., pp. 44-47.

<sup>44</sup> Lombardo Radice G., *Educazione Nazionale*, in Colaci A. M., *Gli anni della riforma*, cit., p. 221.

<sup>45</sup> *Ibidem*.

uomini di diversa parte politica, dal popolare Anile, al costituzionale Amendola, al socialista Baratono. Aderì con riserve non gravi, se non rispetto ai popolari, il Salvemini, socialista che aveva voluto la guerra; aderì e firmò Balbino Giuliano nazionalista. Il proclama era firmato altresì da Fanciullo, da Gentile, da Anile, Cento, Codignola, Gobetti, Prezzolini, Momigliano, Valgimigli, e da me, anche, che non fui ultimo<sup>46</sup>.

Nell'*Appello per un fascio di Educazione Nazionale*, pubblicato nella rivista dell'*Educazione Nazionale* del 1920, si sosteneva la necessità di contrastare, alle organizzazioni nate per difendere gli interessi prettamente economici e di categoria, "l'energica azione di gruppo ispirato e mosso dall'idealità nazionale" e veniva stabilito che nel Fascio potessero far parte non solo gli insegnanti di ogni ordine e grado scolastico, bensì tutti i cittadini che aspiravano ad un rinnovamento dello spirito nazionale<sup>47</sup>. In esso erano previste linee d'intervento che prevedevano il decentramento scolastico, la riorganizzazione della scuola normale e del corso magistrale, il rinnovamento delle Università, la revisione delle politiche di assunzione degli insegnanti e altre proposte innovative<sup>48</sup>. Il Lombardo Radice sosteneva che il *Fascio di Educazione Nazionale* fosse "l'unico organismo di propaganda educativa"<sup>49</sup> in cui nella scuola si ritrovano uniti liberali, popolari, socialisti, nazionalisti e fascisti che ne trovano un laboratorio comune per il bene della gioventù italiana<sup>50</sup>. In *Accanto ai maestri* (1925) era riportata una lettera, *Perché non siamo fascisti*, spedita il 21 novembre 1923 agli amici del *Fascio dell'Educazione Nazionale* e mai pubblicata, dove il Lombardo Radice sosteneva continuamente che

Noi, che da più anni di voi, combattiamo contro l'infezione democratica, l'oligarchia affaristica, il polipo "classista" e via dicendo; noi, che ancor prima di Mussolini, uscimmo per la patria, dalle fila del partito socialista; noi che plaudimmo al Mussolini del

---

<sup>46</sup> Lombardo Radice G., *Accanto ai maestri*, cit., p. 469.

<sup>47</sup> Lombardo Radice G., *Educazione nazionale*, in *Istituto Bibliografico Italiano*, n. s., cit., 1920.

<sup>48</sup> Lombardo Radice G., *Accanto ai maestri*, cit.

<sup>49</sup> Ivi, p. 470.

<sup>50</sup> *Ibidem*.

1914, quando egli, vinto non dalle esortazioni ma dalla sua coscienza, aderì alla guerra; [...] non siamo fascisti<sup>51</sup>.

Quando Gentile aderì al fascismo la posizione del Lombardo Radice diventò improvvisamente arretrata sostenendo che

anche quando Gentile giudicò nella sua coscienza di poter prendere la tessera del fascismo, la scuola italiana fu difesa da lui da ogni tentativo di arbitrio. Gentile fascista era pur sempre Gentile educatore: tutta la sua attività di ministro fu superiore allo spirito di parte. Io che politicamente non consentivo col fascismo, che egli invece accettava, potevo anche dopo la sua iscrizione restare accanto a lui, perché nessun migliore presidio che lui vedevo contro ogni sorta di cattive volontà nemiche dell'austerità della scuola, istituzione infinitamente superiore alla politica contingente, e che ubbidisce a più alta voce, alla perenne politica della nazione, in cui formano unità il passato, il presente e l'avvenire<sup>52</sup>.

Nella nuova serie del numero di settembre del 1924 l'articolo di apertura si chiamava *Accanto ai Maestri* dove vi era la volontà del pedagogo di essere per la scuola, e non per i partiti. Si trattava di un periodo di intensa attività creatrice e di grande sforzo per sensibilizzare i maestri allo spirito della nuova scuola, sostenendo la loro opera educativa.

L'ultimo fascicolo dell'*Educazione Nazionale* portava la data del 31 marzo 1933.

Il 19 aprile dello stesso anno veniva notificata ufficialmente al pedagogo l'ordinanza del Prefetto di Roma in merito alla quale veniva esplicitato il contrasto della divulgazione della dottrina e dei principi educativi contrari all'interesse nazionale del Lombardo Radice. Il giorno successivo il pedagogo comunicava al prefetto "di aver già disposto la cessazione delle pubblicazioni della rivista *Educazione Nazionale* informandone gli abbonati con una circolare"<sup>53</sup>. La circolare, indirizzata ai lettori della rivista, costituiva un sintetico bilancio del percorso svolto ed un atto di autodifesa del

---

<sup>51</sup> Ivi, p. 447.

<sup>52</sup> Ivi, pp. 453-454.

<sup>53</sup> Cfr. Cives G., *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*. La nuova Italia, Firenze, 1983, p. 100.

lavoro compiuto in cui evidenziava la funzione della stessa nata come ripresa dei *Nuovi Doveri* nel 1919 per preparare la scuola a una riforma nazionale che

continuò dopo di allora nel suo compito difendendo con vivacità l'attuata Riforma contro ogni categoria di oppositori chiarendola nei suoi particolari; documentando la nuova vita educativa italiana; illustrando l'opera dei maestri che l'avevano precorsa e di quelli che meglio la interpretavano; promuovendone il completamento con la più strenua propaganda del metodo italiano [...]<sup>54</sup>.

La chiusura della rivista venne firmata il 17 maggio 1933.

#### 2.4 PROGRAMMI DELLA SCUOLA ELEMENTARE, 1923

La Riforma Gentile, promulgata nel 1923, segna un punto di svolta nell'evoluzione del sistema educativo italiano. Ideata dal filosofo Giovanni Gentile, allora Ministro della Pubblica Istruzione, la riforma si proponeva di rinnovare profondamente l'istruzione ispirandosi ai principi dell'idealismo filosofico e mirando a modellare una nuova identità nazionale allineata con l'ideologia fascista. Con la costituzione del ministero Mussolini (1922-1943), nel 1923 Lombardo Radice veniva chiamato da Gentile a collaborare all'innovazione della riforma generale della scuola, prendendo il ruolo di direttore generale per l'istruzione elementare, con la convinzione che vi fosse la necessità di una riforma seria e profonda che “doveva allargare ed approfondire la cultura del popolo”<sup>55</sup>. Con il suo intervento, il pedagogista contribuì nella scuola a lasciarsi alle spalle il positivismo e rifarsi nell'ottica dell'attivismo pedagogico con fondamento teorico idealista, di riferimento gentiliano.

Sembrava il momento giusto per l'opera di riforma della scuola anche se al Lombardo Radice fece da tramite un partito a cui egli non sentiva di aderire ma accettò poiché a

---

<sup>54</sup> Ivi, p. 107.

<sup>55</sup> Lombardo Radice G., *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, La Nuova Italia, Firenze, 1951, p. 225.



realizzarla era Giovanni Gentile, un uomo che il pedagogo catanese ammirava e stimava devotamente<sup>56</sup>.

L'istruzione primaria si caratterizzava per il Lombardo Radice per essere la base della formazione dei cittadini che doveva essere perfettamente determinata dallo Stato nel perfezionamento amministrativo degli uffici scolastici e di finanziamenti delle istituzioni proposte dal Gentile. Inoltre, lo Stato doveva farsi carico della realizzazione formativa, sorvegliandola e rendendola obbligatoria. I programmi dovevano dunque determinare il cammino di questa educazione<sup>57</sup>. Il pedagogo e i suoi collaboratori erano convinti che la riforma della scuola sarebbe dovuta partire da un rinnovamento etico e morale dei docenti e dalla loro consapevolezza diffusa del proprio ruolo, basata su una teoria della formazione degli insegnanti<sup>58</sup>.

I programmi fecero incursione nella scuola elementare dove i contributi innovativi del Lombardo Radice fondavano la base teorica dell'ideologia gentiliana, ma le indicazioni e l'intero impianto metodologico-didattico erano quelli che il pedagogo aveva costruito con le sue *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, opera che fece da base per la formazione di molti maestri<sup>59</sup>. Le esperienze di insegnamento tenutesi negli anni dal Lombardo Radice lo portarono a formulare le prime riflessioni pedagogiche attorno al rapporto tra libertà e responsabilità e alla continuità di azione educativa tra scuola e famiglia<sup>60</sup>.

Nei programmi della scuola elementare il Lombardo Radice sottolineava centrali all'attività della scuola le azioni espressive e comunicative del bambino in relazione al maestro e al contesto classe in cui la didattica era esperienza attiva di entrambe le parti<sup>61</sup>. I programmi vietarono le nozioni abusate che da tempo avevano infastidito le

---

<sup>56</sup> Cfr. Colaci A. M., *Gli anni della riforma*, cit., p. 28.

<sup>57</sup> Ivi, p. 141.

<sup>58</sup> Cfr. Scaglia E., *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma, 2021.

<sup>59</sup> Cfr. Agazzi A., *La rivoluzione didattica di G. Lombardo Radice* in Tassi R., *Itinerari pedagogici*, Zanichelli, Bologna, 2009.

<sup>60</sup> Cfr. Scaglia E., *Una pedagogia dell'ascesa*, cit.

<sup>61</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *La riforma della scuola elementare. Vita della scuola del popolo*, Sandron, Palermo, 1925.

scuole dei bambini che richiedevano l'autentica poesia, la vera ricerca del carattere di verità e l'elastica indagine dello spirito popolare<sup>62</sup>. In questa nuova impostazione culturale della scuola primaria il pedagogista faceva riferimento ai rapporti intrapresi con le scuole rurali dell'Agro Romano, le scuole ticinesi di Maria Boschetti Alberti e con la scuola della Montesca, visitata per la prima volta nel 1915, cui fine era educare più che istruire<sup>63</sup>.

La scuola elementare si distingueva in un unico ciclo di istruzione suddiviso in tre differenti gradi scolastici: il grado preparatorio della durata di tre anni, il grado inferiore, della medesima durata e il grado superiore, con decorso di due anni. La riforma trasformò gli asili d'infanzia, ora chiamati scuole materne, facendone istituzioni di preparazione alla scuola elementare. Allo stesso tempo si dovevano preparare i primi elementi del sapere ed era previsto che anche il personale educativo fosse formato in scuole di metodi statali. Il ciclo unico terminava all'età di quattordici anni in cui vi era previsto un esame con certificazione finale nelle classi terza e quinta e un adempimento dell'obbligo scolastico e speciale idoneità al lavoro nell'ultimo anno di frequentazione.

L'esame di Stato non doveva essere "mnemonico, informativo, pappagallesco; ma saggio di attitudini, vivo documento spirituale e palestra di valori"<sup>64</sup>. L'esame dunque doveva essere gestito, secondo il Lombardo Radice, da coloro che appartenevano a un grado superiore della scuola degli esaminandi, incitando così ai buoni e bravi maestri<sup>65</sup>.

Come fondamento dell'istruzione elementare in ogni suo grado era previsto l'insegnamento della religione cattolica, che non bisognava interpretarla come trasmissione di nozioni e regole fisse in quanto avrebbe contraddetto il principio educativo dell'autoformazione sostenuto dal Lombardo Radice. L'introduzione dell'insegnamento religioso era materia obbligatoria a partire dalla prima classe, eccetto il caso in cui genitori degli allievi dichiaravano di volervi provvedere in modo personale. Non era previsto l'insegnamento di altre fedi religiose, oppure di corsi

---

<sup>62</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, cit., p. 217.

<sup>63</sup> Cfr. Agazzi A., *La rivoluzione didattica di G. Lombardo Radice* in Tassi R., *Itinerari pedagogici*, cit.

<sup>64</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Esame dei programmi per la scuola elementare e testo dei programmi ufficiali del 1923 e del 1924*, Sandron, Milano, 1937.

<sup>65</sup> Cfr. Colaci A. M., *Gli anni della riforma*, cit., p. 83.

sostitutivi nell'orario di religione, perciò l'alunno doveva rimanere in classe durante tutta l'ora della materia. L'istruzione del grado preparatorio aveva carattere ricreativo e disciplinava le prime manifestazioni dell'intelligenza e della personalità del bambino attraverso attività quali canto e ascolto musicale, disegno e pittura spontanea, giochi sportivi, facili esercizi manuali, giardinaggio e allevamento di animali domestici e correzione di pregiudizi e superstizioni popolari<sup>66</sup>.

I nuovi programmi non erano più un semplice schema di quello che si doveva insegnare nelle scuole, bensì un'esposizione critica di come e con quale spirito si doveva educare alla scienza e alla vita. Le norme legislative non dovevano essere puramente subite dal maestro, ma approfondite in modo da ampliare il proprio orizzonte spirituale. I programmi andavano contro la scuola dei maestri rigidi e ripetitori di informazioni ma servivano per fare prendere coscienza agli insegnanti<sup>67</sup>.

Diversamente i maestri con i nuovi programmi dovevano rendersi conto che più dell'insegnamento della scrittura, della lettura e dell'apprendimento dei calcoli, bisognava insegnare l'arte. Le indicazioni dei programmi in merito alle istruzioni sistematiche indicavano che dovevano essere scoperte da ciascun maestro in sé stesso e come dice il Lombardo Radice "perfezionando il lavoro didattico, vivendo con animo caldo la vita del suo popolo"<sup>68</sup>. Si trattava, nelle intenzioni di Lombardo Radice, di recuperare in maniera critica lo spirito della tradizione popolare come patrimonio vivente di cultura e fonte di saggezza, di rispettare la libertà didattica del maestro, sensibilizzandolo e responsabilizzandolo in merito all'importanza del suo ruolo e dei suoi compiti. Si affrontava dunque di indicare e delineare le possibili strade per un rinnovamento della scuola a partire dalla concretezza dei contesti educativi e dalle risorse concrete dell'ambiente in cui essi prendevano forma, senza incanalare l'azione didattica in schemi astratti o precostituiti. Infine, si esaminava in definitiva di mettere di fronte al modello didattico tradizionale una nuova didattica che scaturisse dalle fonti

---

<sup>66</sup> *Ibidem*.

<sup>67</sup> Cfr. Colaci A. M., *Gli anni della riforma*, cit., p. 124.

<sup>68</sup> Lombardo Radice G., *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, cit., p. 218.

della vita stessa; una didattica viva che prendesse forma e consistenza nel processo del suo stesso farsi.

In questo processo di formazione occorre lasciare al maestro la libertà di scegliere i mezzi più idonei per raggiungere il livello di apprendimento previsto e far sentire l'alunno partecipe nel suo percorso di autoformazione. Per la piena esecuzione individuale bisognava progettare il metodo educativo in modo individualizzato, tenendo di riferimento la soggettività di ciascun allievo all'interno della scuola, in modo tale da fornirgli maggiore libertà nel proprio compimento<sup>69</sup>.

Quelli del Lombardo Radice non erano dunque programmi normativi ma suggerimenti posti a enunciare gli aspetti salienti che avrebbero dovuto caratterizzare l'educazione elementare: "il sentire poetico, la comunione con i grandi del passato, la partecipazione alla vita sociale, la tensione verso il vero, la percezione del bello nell'arte, nella natura, nella vita"<sup>70</sup>.

## 2.5 SCUOLA SERENA

All'interno di una cultura pedagogica invasa dall'ideologia positivista Lombardo Radice, ispirato dalle teorie di Gentile, oppose la propria concezione idealistica a una cultura pedagogica positivista che imponeva persino terminologie convenzionali, rendendo di fatto l'apprendimento scolastico stanco e ripetitivo<sup>71</sup>.

Il termine *scuola nuova* o *attiva* cominciava ad essere usato dai primi anni del Novecento per indicare, in modo polemico, il superamento della scuola tradizionale e negarne il valore educativo. La scuola tradizionale era considerata una scuola passiva, un'istituzione, cioè, che obbligava l'allievo a starsene immobile nel proprio banco, subendo così la lezione di cattedra del maestro che impartiva dall'alto i suoi insegnamenti. Il banco scolastico, gli orari e i programmi, i libri di testo, il modo di condurre la lezione da parte dell'insegnante, l'interrogazione etc., erano indice di

---

<sup>69</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Educazione nazionale*, in *Istituto Bibliografico Italiano*, n. s., cit., 1922, p. 7.

<sup>70</sup> *Ibidem*.

<sup>71</sup> Cfr. Banchetti S., *Scuola e maestri tra positivismo e idealismo*, CLUEB, Bologna, 1988.

passività dell'alunno all'interno della scuola. Nella scuola tradizionale dominava la figura dell'insegnante, mentre la scolaresca non doveva fare altro che ripetere quanto ascoltato. La vecchia scuola era statica e conservatrice, tendente a riproporre sempre i soliti principi ritenuti validi in assoluto. Non ispirava vitalità ma serviva solo a riproporre e conservare la tradizione.

La crisi della scuola del tempo era soprattutto fondata sulla "crisi di menti e di coscienze"<sup>72</sup>: bisognava provvedere ad un'adeguata formazione e iniziare l'opera di ricostruzione degli istituti che preparavano gli insegnanti. Fin a quel momento il sapere e i maestri erano "meccanizzati" e tutti potevano arrivare al sapere e alla buona volontà anche senza essere laureati. Lombardo Radice voleva invece formare una scuola che avesse una sua propria vita e che la società guardasse ad essa con amore e ammirazione. La scuola doveva proporsi di elevare le anime degli allievi alla comprensione del bello, indirizzando l'alunno nei suoi sogni, nella propria vita creativa e nella sua definizione di bello e divino<sup>73</sup>. Portò queste idee nella pedagogia e nella didattica della scuola italiana per effetto della riforma Gentile del 1923 in cui, la sua pedagogia neoidealista, mise in movimento il processo di rinnovamento scolastico, per lo più, di fascia elementare. Non a caso l'ambito della rivoluzione didattica fu quello della scuola primaria poiché, la riforma Gentile non permetteva nella formazione universitaria degli insegnanti, la possibilità di apprendere la pedagogia, la psicologia e fare pratica in tirocinio, poiché egli sosteneva la didattica come mera preparazione scientifico-culturale<sup>74</sup>. Inoltre, veniva riformata la scuola elementare perché non era amata e sentita dal popolo<sup>75</sup> ma, Lombardo Radice voleva salvarla dalle ideologie passate, soprattutto di impronta positivista, tenendo aperta, nello stesso momento, la nuova visione educativa e ponendovi le radici pedagogiche nella vita di ciascun individuo.

Il concetto di pedagogia pratica coniata dal Lombardo Radice era quello che lui voleva nel suo prototipo di scuola in cui la sua visione era al centro della propria opera

---

<sup>72</sup> Lombardo Radice G., *Educazione nazionale*, in *Istituto Bibliografico Italiano*, n. s., cit., 1920, p. 3.

<sup>73</sup> Lombardo Radice G., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Milano-Palermo-Napoli, 1913, p. 228.

<sup>74</sup> Cfr. Agazzi A., *La rivoluzione didattica di G. Lombardo Radice* in Tassi R., *Itinerari pedagogici*, cit.

<sup>75</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Educazione nazionale*, in *Istituto Bibliografico Italiano*, n. s., cit., 1922, p. 7.

sull'istruzione, sviluppata nel percorso durante l'incarico di direttore per l'istruzione primaria al Ministero di Gentile. Il pedagogo scriveva: "sia la scuola gaia senza esser leggera, senza burbanza, senza ingiustificate paure, senza preoccupazioni che tendono ad arrestare la libera associazione delle idee e la spontaneità dei sentimenti"<sup>76</sup>.

A partire dagli anni Venti del Novecento il pedagogo catanese pubblicò diverse Opere sullo scenario del rinnovamento scolastico che approfondivano ulteriormente la sua concezione di "scuola serena", ma in particolare modo si vuole ricordare quella di *Athena Fanciulla* (Firenze, 1925) poiché costituiva il manifesto della scuola<sup>77</sup>. Quest'opera era riconosciuta dal Lombardo Radice come "un nuovo orizzonte che gli spalancava gli occhi" nelle opere educative che ritrovata nelle scuole di Mompiano, alla Montesca, in quella di Mezzaselva del maestro Socciarelli, nella scuola La Rinnovata di Milano, o in quelle di Muzzano e di Pila nel Canton Ticino<sup>78</sup>. Queste facevano emergere nella visione rinnovata di scuola serena quel modello particolare di scuola nuova, chiamata anche "attiva", dove al centro dell'attività educativa era situato l'impegno del bambino e la sua frequenza spirituale fondata sulla spontaneità libera dell'alunno che trovava nell'attività artistica e nella libera espressione di sé.

L'ordine educativo non risultava dalla disciplina esteriore, ma dal concorso della volontà degli alunni che attivamente prendevano parte alla formazione, impegnandosi in attività che li interessavano.

Il pedagogo sottolineava come il maestro che non si adeguava ai bambini e che non si attualizzava, non si aggiornava nella sua carriera professionale, che non voleva essere interpellato e che seguiva sempre e solamente il programma ministeriale fosse colui che faceva della scuola un luogo noioso, e, molte volte, detestabile<sup>79</sup>, andando così a caratterizzare l'opposto della scuola serena. La nuova scuola era, invece, "serena" poiché intendeva considerare il contesto collaborativo di incontri umani fra adulti e

---

<sup>76</sup> Lombardo Radice G., *Studi sulla scuola secondaria*, vol. I, Battiato, Catania, 1905, p. 72.

<sup>77</sup> Lombardo Radice G., *Athena Fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, R. Bemporad & F., Firenze, 1925, p. 11.

<sup>78</sup> *Ibidem*.

<sup>79</sup> Lombardo Radice G., *Athena Fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, R. Bemporad & F., Firenze, 1925.

giovani, il cui intento era rasserenare l'animo dei ragazzi dall'agitazione tipica dell'età evolutiva. L'attività rasserenatrice della scuola faceva emergere la funzione sociale, didattica e umanitaria dell'istituzione che era presente nel rapporto educativo nella sua interezza e non solamente, nel momento didattico. Nella scuola, così come concepita da Lombardo Radice, si delineava e rafforzava quel continuo rapporto giovane-adulto "in virtù del quale il giovane contribuisce con il suo entusiasmo, la sua diretta partecipazione, le sue aspettative, alla realizzazione di ricerche stimulate dagli insegnanti, cui contribuiscono a loro volta gli adulti con la loro esperienza ordinatrice e lungimirante"<sup>80</sup>. Era una scuola *puerocentrica*, cioè si poneva dal punto di vista del bambino e non dell'adulto, nel quale era l'allievo che educava sé stesso mentre il maestro gli porgeva l'aiuto necessario per quella che doveva essere la sua autoeducazione, dove l'alunno era cosciente nel suo divenire. Responsabilizzare l'allievo all'autodisciplina morale era fondamentale per aiutarlo a rendersi conto dei propri limiti avvicinandosi, invece, il più possibile alla verità. Ciò non significava che l'insegnante fosse assente o poco partecipe, bensì egli assumeva un ruolo centrale dovendo dirigere gli interessi, esaltare le doti individuali, promuovendo attività diversificate, collaborare con le autonome scelte di ricerca degli allievi<sup>81</sup>. In questo modo l'alunno autoeducandosi si auto definiva come consapevolezza di sé stesso, superando il proprio destino sensibile e naturale, al quale si rendeva parte attiva per determinarlo<sup>82</sup>.

Con questa nuova visione la scuola diveniva "la scuola d'eccezione" nel metodo italiano per una scuola serenamente attiva, fondata "sulla gioia, sulla collaborazione, sulla ricerca e sull'osservazione"<sup>83</sup>. Tale concezione veniva chiamata così perché portava nuove esperienze nel contesto didattico che andavano a prendere vita in Italia da parte di educatori ed educatrici. Queste erano ritenute valide dal pedagogista che considerava la

---

<sup>80</sup> Colaci A.M., *Bisogna fare i maestri. L'educazione del popolo da Giuseppe Lombardo Radice ai nostri giorni*, Milella, Lecce, 2018.

<sup>81</sup> Lombardo Radice G., *Athena Fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, cit.

<sup>82</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale* in Sordina E., *Il pensiero educativo di Giuseppe Lombardo Radice*, in Volpi C. (a cura di), cit., p.54.

<sup>83</sup> Ivi, p. 143.

scuola come fonte di rinnovamento di movimenti spirituali nuovi e non di metodi didattici sempre uguali<sup>84</sup>.

Tale concezione fece emergere il Lombardo Radice nella sua collocazione storica con rilevante significato nel quadro della pedagogia europea che portava il movimento delle scuole nuove a raggiungere sempre più importanza.

### 2.5.1 DIDATTICA VIVA

Si è accennato che la didattica tendeva soprattutto a misurare storicamente e criticamente l'azione educativa nel contesto scolastico con lo scopo di studiare l'oggetto dell'educazione e di determinarlo. Il bambino costituiva tale oggetto di indagine, spiccando non solamente nella pedagogia, ma anche nelle considerazioni generali dell'umanità<sup>85</sup>. L'attività umana era dovuta ad una costante trasformazione dell'animo in rapporto alla consapevolezza che questo aveva di sé, presente anche nel bambino. Così il pedagogista riteneva importante attribuire già all'infanzia l'attenzione necessaria per la buona evoluzione umana ritenendo che il bambino dava valore e prendeva sul serio tutto quello che faceva, attribuendoli grande merito di importanza<sup>86</sup>. Comprendere l'infanzia significava dunque, per il Lombardo Radice, il motivo fondamentale della didattica che valeva come scienza dell'educazione<sup>87</sup>.

Nella redazione dei programmi della scuola elementare veniva sintetizzato lo spirito della didattica lombardiana nella quale egli rivendicava ampia libertà ai docenti rispetto ai contenuti del programma: "un programma non può essere che uno schema offerto all'insegnante perché egli lo trasformi in cosa compiuta e viva"<sup>88</sup>.

Famiglia, Società e Stato erano considerati i fattori dell'educazione il cui valore dipendeva da un atto di coscienza di chi se ne faceva guidare. La prima vita fisica e

---

<sup>84</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale*, in Castagnetta A.V., *La formazione del pensiero di Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 14.

<sup>85</sup> Lombardo Radice G., *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, La Nuova Italia, Firenze, 1951, p. 18.

<sup>86</sup> Ivi, p. 20.

<sup>87</sup> *Ibidem*.

<sup>88</sup> *Ibidem*.



spirituale del bambino richiedeva una piena immedesimazione di chi lo educava: cura e aiuto potevano darlo solamente chi lo conosceva nei minimi particolari della propria vita ed era capace di prevenirne i bisogni essenziali<sup>89</sup>. Con lo scorrere del tempo, secondo la crescita biologica del bambino, egli andava a frequentare i contesti sociali e di comunità inserendosi così, anche nell'ambiente scolastico. In questo contesto, il Lombardo Radice riteneva fondamentale la collaborazione scuola-famiglia che doveva instaurarsi per sostenere la piena evoluzione educativa del soggetto. L'efficacia della scuola andava oltre gli alunni proprio perché il maestro doveva considerare l'alunno come parte di un tutto, sul quale egli si proponeva di operare. La sua azione diretta nella totalità dell'alunno si concentrava in particolare modo nel suo spirito, educando così "l'uomo" nel contesto familiare, sociale e nazionale intendendo l'educazione non come mera preparazione alla vita, ma l'educazione come vita stessa<sup>90</sup>. Veniva inoltre richiamato il rispetto del maestro all'individualità dell'alunno in cui era bene ricordare, diceva il Lombardo Radice

che la scuola non ha altra legge che quella dello sviluppo del fanciullo ad essa affidato; metodo buono e fecondo è quello che corrisponde fedelmente alle esigenze morali, intellettuali e fisiche del fanciullo. Ma il fanciullo è un individuo concreto, nato e cresciuto in un ambiente particolare, col quale deve porsi in armonia. È necessario che l'insegnamento tenga conto di questa esigenza<sup>91</sup>.

Come citava il Lombardo Radice nella sua opera *Pedagogia degli apostoli e operai*, l'alunno non si trovava solamente assieme all'educatore ma "portava nella scuola, anche se piccolissimo, una sua formazione" dal quale doveva poi liberarsi nel corso dell'educazione, criticandolo in se stesso e facendolo accadere nella quotidianità<sup>92</sup>. Il maestro doveva così essere in grado di penetrare e valutare intuitivamente, attraverso la *simpatia*, la coscienza del bambino ed elaborare gli accorgimenti nel contesto della

---

<sup>89</sup> Cfr. Zago G., *Percorsi della pedagogia contemporanea*, cit., p. 187.

<sup>90</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, cit., p. 30.

<sup>91</sup> *Ibidem*.

<sup>92</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Pedagogia di apostoli e operai*, Laterza, Bari, 1936.

didattica viva<sup>93</sup>; didattica viva poiché non era predefinita ma, essa andava cercata. La didattica viva non poteva ridursi a principi e tecniche da applicare, ma il metodo si presentava come una riflessione continua di critica sull'opera educativa nel proprio farsi individuale. Il vero metodo portava al coinvolgimento di tutti coloro che vivevano la scuola<sup>94</sup>.

Il lavoro di Lombardo Radice lo indirizzava a considerare che ogni uomo era educatore ed educando fin dalla propria nascita. Nel contesto scolastico i due momenti di insegnamento e apprendimento non erano distinti tra loro ma sempre in reciproca relazione; si insegnava imparando e si imparava insegnando<sup>95</sup>. Sia l'educare sia l'essere educato implicavano un'"immedesimazione e un'identificazione di due spiriti: maestro e scolaro si compenetravano unificandosi nell'atto educativo"<sup>96</sup>. Il maestro faceva sorgere nell'alunno una nuova verità, facendo di lui un "nuovo alunno" che era un nuovo stimolo per il maestro a cercare azioni educative sempre più elevate.

Era proprio siffatta tipologia di pensiero che avrebbe potuto portare il Paese italiano ad avere un'istituzione scolastica d'avanguardia in cui i ragazzi erano formati con esperienze educative in accordo con l'evoluzione della loro personalità, della fiducia delle energie vitali dell'infanzia e dei loro processi autoeducativi in quanto contraddistinti da carattere spirituale e vita differente in ciascuno di loro<sup>97</sup>. Impiegando nell'educazione tutta l'opera educativa di verità e bene che venivano raggiunti con la volontà individuale, in un rapporto educativo continuo, questa ideologia aveva l'obiettivo di far superare le condizioni naturali dell'esistenza umana di ciascun essere umano, per l'evoluzione del proprio spirito nella totalità soggettiva. Per fare evolvere il carattere individuale, l'adulto doveva rispettare la spontaneità del bambino, lasciandolo agire in modo spontaneo. Queste scuole erano considerate dal pedagogista come modelli esemplari di didattica viva che non si lasciavano ridurre a concetti teorici ma che

---

<sup>93</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Educazione e diseducazione*, Bemporad, Firenze, 1929, p. 39.

<sup>94</sup> Cfr. Colaci A. M., *Gli anni della riforma*, cit., p. 161.

<sup>95</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, cit., p. 32.

<sup>96</sup> Lombardo Radice G., *Educazione e diseducazione*, cit.

<sup>97</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, cit., p. 30.

cercavano di guidare l'alunno attraverso la descrizione e la discussione degli esperimenti, dei tentativi e dei risultati didattici<sup>98</sup>. La contrapposizione al modello didattico tradizionale di nuova didattica viva, dove l'alunno vi era partecipe, serviva a conseguire il principio della vita stessa, attraverso il processo del proprio divenire. Il Lombardo Radice voleva “una scuola vivificata dall'amore del maestro ricambiato dagli allievi e perciò stesso capace di rispettare le personalità di ciascun ragazzo e di educare a una sincerità stimolante alle più schiette manifestazioni dell'anima infantile”<sup>99</sup>. Bisognava muovere dall'ambiente una plurima esperienza di vita dell'allievo in cui si fondevano le conoscenze non ancora articolate nelle materie; l'ambiente umano e naturale, presente globalmente nell'anima del fanciullo, doveva perciò “essere gradualmente analizzato in modo che egli potesse giungere alla scoperta delle materie e alla sistemazione delle sue conoscenze nelle stesse. A livello di scuola elementare l'insegnamento doveva però essere vivo e cioè sempre collegato così come era collegata tutta la conoscenza del ragazzo”<sup>100</sup>. In quest'ottica assumevano grande importanza le materie espressive quali la lingua materna, il dialetto, il disegno, il lavoro manuale, il canto, la musica fin quanto intese come segno esteriore della reale maturazione interiore<sup>101</sup>.

#### 2.5.1.2 GRAMMATICA VIVA

Nell'intricato quadro dei rapporti fra dialetto e lingua nazionale nella scuola italiana degli ultimi centocinquanta anni, la posizione di Giuseppe Lombardo Radice costituiva un capitolo importante soprattutto per il ruolo ricoperto dal pedagogo nell'elaborazione dei programmi per il grado elementare del 1923, nell'ambito della riforma Gentile. È ampiamente noto come la questione della lingua costituiva in Italia, a partire dall'Ottocento, un tema di assoluto valore nel processo di scolarizzazione-

---

<sup>98</sup> *Ibidem*.

<sup>99</sup> Lombardo Radice G., *Memorie di una inedita corrispondenza. Lettere di Giuseppe Lombardo Radice ad Adolphe Ferrière*, a cura di D'Aprile G., Edizioni Ets, Pisa, 2019.

<sup>100</sup> *Ibidem*.

<sup>101</sup> *Ibidem*.

nazionalizzazione. Con l'Unità del Paese i programmi per la scuola elementare confermavano l'uso didattico, quasi sempre circoscritto alla nomenclatura e comunque nel giudizio negativo del dialetto come lingua "cattiva" e "imbrattante"<sup>102</sup>. Il dialetto era circoscritto alla dimensione orale, senza troppi controlli né di logica né di grammatica, dal momento che il programma di scolarizzazione dell'Italia Unita finiva per identificarsi quasi esclusivamente, nella maggioranza della popolazione, con interventi di alfabetizzazione di base<sup>103</sup>. Era in questo contesto di scuola popolare, al tempo stesso propedeutica e alternativa a corsi superiori, che intervenne il Lombardo Radice con le sue proposte di recupero della tradizione dialettale e folcloristica, in funzione di unità collettiva e non antipatriottica, nel Paese.

Per lui il popolo "non deve rimanere chiuso agli ideali, dai quali attinge forza la vita nazionale, ignaro dei problemi che per essa sono essenziali" e la scuola aveva da offrirsi "a ogni nuovo essere per aiutare il suo affrancamento"<sup>104</sup>. Essa doveva essere primaria, popolare, democratica, obbligatoria, laica e autonoma (ovvero non subordinata a gradi ulteriori di scuola), e il suo sapere non andava identificato con quello degli adulti, ma con "l'approfondimento dello stesso reale sapere dei bambini, quello che essi si sono venuti facendo da sé, vivendo nella loro famiglia e con essa nel mondo [...]; questo sapere non vale come inerte quantità di cose sapute, da correggere e da accrescere, ma come segno d'uno spirito indagatore che se l'è creato"<sup>105</sup>. E ancora: "Il popolo analfabeta ha una cultura; il popolo anzi è maestro prima di andare a scuola; ha una cultura che è fede, che è sapienza tramandata [...]. Ha una sua letteratura poetica, mirabile di freschezza [...]. Ha un'arte che esprime in canti e canzoni popolari [...]. Il popolo ha una voce che noi dobbiamo raccogliere"<sup>106</sup>.

Se dunque l'assunto di base della lezione era l'alunno, ne derivava che, per Lombardo Radice, l'obbligo era morale per il maestro. Nel dialetto c'era un'anima originale che si

---

<sup>102</sup> Lombardo Radice G., *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale*, cit.

<sup>103</sup> *Ibidem*.

<sup>104</sup> Ivi, p. 167.

<sup>105</sup> Ivi, pp. 168-170.

<sup>106</sup> Lombardo Radice G., *Accanto ai maestri*, cit., p. 223.

poteva manifestare in atteggiamenti propri e veritieri. L'identificazione del popolo con il bambino comportava l'assegnazione reciproca di un carattere di spontaneità, freschezza e vivacità di sentimenti: da qui il Lombardo Radice poneva l'analogia tra la spiritualità dell'infanzia e la poesia che era espressa dalla coscienza popolare<sup>107</sup>. Del dialetto, specialmente, il pedagogo avanzava una concezione artistico-poietica come lingua di un'umanità semplice e istintiva, che si basava sull'idea che parlare nel proprio dialetto significava esprimersi in modo originale, ossia "aver chiara coscienza del proprio mondo spirituale"<sup>108</sup>. I bambini parlavano il dialetto che era considerata "lingua ridotta alla loro potenza spirituale"<sup>109</sup>, limitato nella sua particolarità e individualità. Il maestro doveva dunque insegnare all'alunno la lingua, comunicando con lui quella lingua che egli ritiene spiritualmente più affine. Si legge nelle *Lezioni di didattica*:

Se si potesse tenere il fanciullo, per tutta la giornata, in mezzo a persone che parlassero solamente la lingua che egli deve imparare (l'italiano), togliendogli ogni occasione di uso utile del dialetto, si potrebbe fare a meno del continuo confronto fra il dialetto e la lingua; egli imparerebbe l'italiano come aveva imparato il suo dialetto, formandosi spontaneamente e per sé, sotto lo stimolo della necessità d'intendere e di essere inteso, le sue regole e risolvendole via via nel possesso vivo della lingua<sup>110</sup>.

Tuttavia, non essendo possibile, si doveva ricercare la grammatica viva, concreta, da contrapporre alla regolamentare grammatica scolastica, intesa come "analisi del dialetto". Soltanto quando la regola comparativa era incorporata, senza il bisogno di tradurla interiormente, allora il risultato dall'allievo era raggiunto e la lingua, posseduta.

---

<sup>107</sup> *Ibidem*.

<sup>108</sup> Lombardo Radice G., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, a cura di Turnone P., cit., p. 167.

<sup>109</sup> *Ibidem*.

<sup>110</sup> *Ivi*, p. 183.

## 2.5.2 MAESTRO COME ARTISTA

Gli insegnanti avevano compreso che lo spirito dei programmi del 1923 non volevano che gli insegnamenti artistici fossero delle materie di studio accanto ad altre materie, ma che valessero in primo luogo come elemento rasserenatore dell'animo dei bambini. Gli insegnamenti artistici dovevano infondere grazia e vivacità ai piccoli, elevandoli in un'atmosfera di gioia nel contesto scolastico, risvegliando in loro la propria vita spirituale che dava "il senso delle forze interiori: di quelle forze misteriose e divine che dormono in noi, e che sta all'educazione di ridestare. In secondo luogo i programmi richiedono che gli insegnamenti artistici siano sussidio avvitatore di tutte le attività scolastiche"<sup>111</sup>.

Come puntualizzò Giacomo Cives in questa nuova tipologia di scuola veniva valorizzata la democraticità e la forte misurazione dell'educazione del popolo, mostrando così il pensiero pedagogico del Lombardo Radice a quello politico<sup>112</sup>. Già a partire dal 1910, Lombardo Radice aveva raccolto i suoi articoli nel libro *Saggi di propaganda politica e pedagogica*, che faceva parte della prima sintesi della sua visione democratica della pedagogia e dell'educazione nel quale il maestro era portato nel suo lavoro a stimolare l'impegno dell'allievo, per sviluppare la sua vita spirituale e creare condizioni di lavoro che fossero per lo più tranquille, intense e gratificanti per ciascuno di loro<sup>113</sup>. Lombardo Radice sosteneva che il lavoro creativo dell'uomo era la medesima cosa del gioco, in cui, l'allievo veniva portato alla sua piena consapevolezza ed espressione di personalità. Il bambino era soprattutto un'artista; egli aveva interesse per tutto quello che era in relazione con la vita del suo profondo sentimento poiché era fatto di sentimenti, movimenti, emozioni, espressioni della vita effettiva. L'insegnante si doveva rivolgere alle anime degli alunni convincendoli nell'interpretazione della vita e creando le condizioni migliori possibili per l'apprendimento. La guida doveva mettersi in ascolto e considerare i bambini come collaboratori, favorendo il miglioramento

---

<sup>111</sup> Lombardo Radice G., *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, cit., p. 41.

<sup>112</sup> Cfr. Cives G., *Giuseppe Lombardo Radice, didattica e pedagogia della collaborazione*, cit., p. 21.

<sup>113</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, Paravia, 1922.

comunicativo e dialogico tra loro. Inoltre, l'insegnante all'interno del contesto scolastico non limitava l'alunno facendo lezioni sempre uguali ma doveva istruirlo con metodi pedagogici che venivano coltivati direttamente dall'esperienza diretta nel contesto d'insegnamento per facilitare la nascita del sapere come conseguente dell'azione pratica, attuata. L'arte come il canto, la pittura, il disegno, la musica, la drammatizzazione erano elementi essenziali nello sviluppo dello spirito nella scuola serena lombardiana che dovevano divenire momenti di creazione.

Si prenda in considerazione il canto; esso era ritenuto dal Lombardo Radice come "il respiro della vita interiore del bambino"<sup>114</sup>. Per il canto, il maestro poteva dare il ritmo all'attività della scuola, sollevando gli allievi dalla fatica dell'esercizio individuale, alla gioia dell'elevazione collettiva, espresso sempre con la profondità della musica educativa. Il pedagogo sosteneva che per il canto le stanchezze e le nervosità venivano attenuate e l'alunno era capace di trovare il suo migliore carattere lavorativo. I maestri erano consapevoli che il canto non era un lusso didattico, ma un vero strumento pedagogico nella scuola poiché il canto rendeva allegri i fanciulli, muovendo in loro la formazione del gusto, educando l'orecchio, e dando un senso di armonia ed equilibrio. D'altra parte, il disegno doveva essere attività spontanea nel bambino con il quale, egli, cercava di seguire la propria esperienza delle cose, accentuando il proprio spirito di osservazione e rivelando sé stesso, al maestro. Questa attività permetteva all'allievo di scoprire le proprie forze interiori, valutando la bellezza, la ricchezza e la complessità delle cose osservate. Canto e disegno rendevano consapevoli i maestri della loro importanza: il canto era

esercizio sovrano di retta pronuncia e di garbata dizione e indiretto correttivo della cattiva lettura e preventivo contro gli errori di ortografia; esercizio anche che dispone all'ordine e alla misura e dà forza alla attenzione e conferisce spirito di disciplina; esercizio illustrativo dell'insegnamento della religione [...] essendo la canzone patriottica, riconoscimento fervido degli ideali della patria e quasi espressione della energia dello

---

<sup>114</sup> Lombardo Radice G., *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, cit., p. 41.

spirito civile; dell'insegnamento delle altre nozioni, per la potenza che esso ha di colorire ciò che le strofe musicate esprimono<sup>115</sup>.

Il disegno invece veniva considerato come ideale strumento di preparazione alla scrittura, in quanto distruggeva la correzione dell'esercizio della mano nelle prime prove di scrittura del bambino<sup>116</sup>. L'adulto, nel disegno, non doveva mai violare la spontaneità e l'inventività del bambino ma indirizzarlo a osservare la natura che doveva destare nel bambino curiosità e amore verso le sue visibili creazioni. La vita andava cercata e studiata fuori dalla scuola il più possibile, arricchendo la scuola con spazi dedicati a piccole coltivazioni, con vivai, lavabi e terrai, che costituivano un eccellente punto di riferimento per l'intuizione delle forme naturali e del loro crescere. Il lavoro manuale doveva essere indirizzato soprattutto a costruire oggetti utili all'insegnamento e doveva essere perciò preparato dal "disegno del vero" che doveva fungere da modello per la successiva creazione. Questo disegno reale poteva essere svolto anche con materiali quali creta e plastilina risultando più facile e divertente per il bambino<sup>117</sup>.

L'azione pratica diventava esercizio fondamentale nel metodo educativo che veniva affiancata successivamente alla teoria in cui il metodo scolastico nelle lezioni dell'insegnante non doveva essere basato sulla didattica normativa, bensì preso di riferimento come punto di partenza che accomunava ciascun alunno e sviluppato come espressione determinante nella classe<sup>118</sup>. A scuola si interpretava la vita, la si viveva nel meglio e la si creava ponendo le condizioni migliori; si aveva modo di rendere l'alunno "forte, giocondo e sereno in cui avrebbe avuto più tempo di giocare, di camminare e di vivere una vita attiva"<sup>119</sup>.

La lezione non doveva essere eliminata ma l'insegnante la doveva svolgere con il cuore e con la collaborazione degli alunni, dialogando assieme, facendola divenire "atto di

---

<sup>115</sup> Ivi, p. 42.

<sup>116</sup> Ivi, p. 43.

<sup>117</sup> Ivi, p. 44.

<sup>118</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale* in Sordina E., *Il pensiero educativo di Giuseppe Lombardo Radice*, in Volpi C. (a cura di), cit., p. 38.

<sup>119</sup> *Ibidem*.



vita”. Il maestro doveva insegnare all’alunno a cantare, disegnare, plasmare, lavorare, raccontare, sperimentare ed esplorare la vita circostante la scuola che era dunque campo di attività pratico, a partire dall’attenzione ai bisogni di ciascun allievo che divenivano caratteristiche indispensabili e di rispetto alla personalità di ciascuno.

Nella fisionomia della scuola lombardiana che era già delineata, si fondava un sistema di rapporti consapevoli e significativi:

essa è un incontro, un dialogo tra uomini, illuminato ed alimentato dai valori della cultura; essa è un centro qualificato di vita giovanile, perché accoglie e sollecita l’autentica attività dei crescenti e guida e compone organicamente, nella sistematicità del conoscere, la loro viva esperienza; essa è la culla della creatività che si nutre costantemente di riflessione; ma soprattutto essa è un mondo squisitamente morale, espressione, testimonianza e conquista della libertà intesa come autodisciplina, rispetto delle legge nel rispetto di sé, in un contatto continuo con gli adulti<sup>120</sup>.

La lingua era considerata espressione di un pensiero individuale attorno al contesto di esperienza in cui il soggetto vi evidenziava l’importanza della didattica regionale di appartenenza nella “grammatica viva” che faceva parte dell’esperienza stessa dell’individuo; se questi parlavano con i loro dialetti, a scuola non veniva vietato loro di parlare con gli stessi ma gli veniva dato il tempo necessario per poter evolvere i termini e imparare la lingua italiana<sup>121</sup>. In più, l’insegnante doveva saper rimuovere gli ostacoli che si opponevano alla nascita di differenze di status sociali e pregiudizi di classe che gravavano su di essa per determinare fratture e divisioni nella vita collettiva degli alunni a scuola. Il motivo centrale per il Lombardo Radice rimaneva quello dell’unificazione spirituale dell’insegnante con il suo allievo dove unità e molteplicità, fusione e diversificazione restavano i termini di un comune processo di evoluzione spirituale. L’istituzione, invece, aveva il compito di rivelare la parte migliore di ciascuna divisione e mettere in risalto ciò che realmente aveva valore, modellando in questo modo, l’umanità di ciascun fanciullo. Così, il presupposto dell’autentica educazione scolastica

---

<sup>120</sup> Picco I., *La scuola nella esperienza e nel pensiero di Giuseppe Lombardo Radice*, La Nuova Italia, Firenze, 1961, p. 17.

<sup>121</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *L’ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale* in Sordina E., *Il pensiero educativo di Giuseppe Lombardo Radice*, in Volpi C. (a cura di), cit., p. 139.

era l'unità di coscienza che esprimeva "l'unità dello spirito educatore che deve trasformare tutta una scuola in organismo, determinando, oltre alla collaborazione degli alunni, la collaborazione dei docenti e l'unità didattica [...]"<sup>122</sup>. Una scuola, dunque che si faceva non sempre uguale a se stessa e soffocante, ma mossa anche da una precisa critica didattica, intesa come resoconto critico dell'esperienza individuale e consapevole dell'impossibilità di adottare un metodo valido per tutti, in quanto esseri diversi. Una scuola attiva in attività che impegnavano interiormente l'allievo e lo ponevano sempre in uno stato di partecipazione personale e ricerca della propria elevazione personale per il raggiungimento della sua totalità.

## 2.6 PEDAGOGIA ED EDUCAZIONE

L'affinità del Lombardo Radice con il Gentile e l'approvazione al pensiero pedagogico attualista derivavano dalla frequenza comune della Scuola Normale di Pisa. Lombardo Radice ebbe l'obiettivo di concepire il pensiero pedagogico in rapporto alla realtà spirituale nel suo processo inerente allo sviluppo dell'allievo in cui respingeva tassativamente la "comune vanità pedagogica che pretende di ridurre la scienza dell'educazione a pura tecnica"<sup>123</sup>. Secondo il pedagogista, infatti, la tecnica educativa non era ammessa nell'evoluzione della vita spirituale dell'alunno in quanto con la presenza di regole prestabilite e l'impostazione nel conseguimento di modalità di svolgimento, nella pedagogia non si lasciava emergere il potenziale dell'alunno ma lo si limitava solamente al rispetto di dogmi già prefissati. La pedagogia del Lombardo Radice, invece, portava ad evidenziare che l'educazione si realizzava implicitamente come fatto reale di azioni quotidiane in cui era direttamente l'alunno che ne traeva delle leggi a seguito della sua esperienza. Come cita Giuseppe Catalfamo nel proprio volume intitolato a Lombardo Radice "non c'è un sapere che insegni l'arte dei fare scuola; se per fare scuola s'intende farla davvero, a certi giorni, a certe ore, via via, a certi alunni, sempre nuovi, con animo sempre nuovo, in circostanze sempre diverse, su problemi che

---

<sup>122</sup> Catalfamo G., *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 140.

<sup>123</sup> Ivi, p. 29.

mai non si ripetono”<sup>124</sup>. La pedagogia non poteva imporre regole che venivano prima dell’azione educativa perché lo spirito soggettivo, inteso come libertà assoluta e autonoma, non le poteva accettare in quanto, da esso, ancora non provate. Fondamentale era l’idea di base del pedagogo che sosteneva che il pensiero soggettivo doveva essere suscitato dall’individuo stesso, rendendo in tal modo basilare l’atto del pensare attraverso la propria testa.

In questa azione vi si riconosce il merito e il comportamento desiderato per l’uomo moderno<sup>125</sup>.

Inoltre, lo sforzo del Lombardo Radice era sempre stato quello di applicare il principio della dialettica idealista alla pedagogia con particolare riferimento gentiliano dell’unificazione tra “io trascendentale” e “io individuale” in cui l’essere e il dover essere, per l’idealismo, non erano in contrasto tra loro ma si risolvevano nella loro unità. Secondo il Lombardo Radice l’essere umano era caratterizzato dal sentire di individuo e di uomo, nel quale c’era un contrasto che percepiva come negazione dell’essere stesso. C’era un conflitto duraturo dei due esseri caratterizzato dal “me” individuo, rappresentato dai propri bisogni e dalla propria estrema mutevolezza e l’altro “me, tratteggiato come uomo che aveva esigenze costantemente in contrasto con la sfera individuale<sup>126</sup>. Ciascun essere viveva in due esistenze distinte: l’individualità e la collettività. Se la vita di ciascuno uomo si chiudeva nell’individualità animale tratteggiata da istinti, appetiti e commozioni, non si riconosceva la presenza degli altri individui che caratterizzava il soggetto come parte di un gruppo collettivo<sup>127</sup>.

A partire da questo concetto il Lombardo Radice si avvaleva del principio di autocoscienza in cui la persona era responsabile del proprio progresso ritenendo l’autoeducazione come

---

<sup>124</sup> Ivi, p. 30.

<sup>125</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Educazione nazionale*, in *Istituto Bibliografico Italiano*, n. s., cit., 1931, p. 1.

<sup>126</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, cit., p. 3.

<sup>127</sup> Ivi, p. 5.

coscienza di noi stessi, in quanto possederci e conquistarci come coscienza, superando le nostre determinazioni empiriche e naturali, che sono nostre in quanto le superiamo nell'atto che ci riconosciamo e, riconoscendoci, ci vogliamo. Così la coscienza non distrugge continuamente se stessa, ma continuamente si svolge, mantenendo ogni precedente conquista e crescendo su se stessa<sup>128</sup>.

Appunto per questo era illegittimo ogni concetto di educazione, che non si risolveva in autoeducazione. In tal modo era lo spirito che si educava e si doveva concepire un'evoluzione dell'individuo come pensiero in cui, egli, era presente in tutti i momenti e con tutte le proprie caratteristiche e, solamente intendendo l'autoeducazione come processo connesso allo spirito nella sua unicità, si intendeva possibile il passaggio al concetto di educazione e l'identificazione con l'autoeducazione in un continuo rapporto sé-altri.

La parola "educare" si configura come ex-ducere, etimologicamente "condurre fuori", in modo che gli individui potevano costituire una reale unità tra intra e inter connessione soggettiva. Per poter educare gli altri il pedagogo sosteneva che il soggetto era parte attiva all'interno del suo spirito nel processo interno autoeducativo, ovvero, doveva essere pronto ad evolvere assieme agli altri nel concetto universale a partire sempre dalla sua individualità. Con questo il Lombardo Radice rafforzava l'idea del rapporto educativo di reciprocità tra i soggetti sostenendo che per educare gli altri bisognava innanzitutto educarsi. Risultava così che autoeducazione ed educazione degli altri erano due aspetti di uno stesso processo in cui l'autoeducazione era ritenuto processo soggettivo e l'educazione come sviluppo oggettivo ponendoli entrambi uno nell'altra in un ciclo perenne e illimitato in cui, il pedagogo vedeva in loro che "la circolarità è perfetta: autoeducazione = educazione = rieducazione di sé"<sup>129</sup>.

Era inoltre importante notare che non c'era educazione se la verità che il soggetto comunicava agli altri non veniva vissuta *in primis* dallo stesso e connessa alla conoscenza che era già in lui. Possedere la verità in questo senso voleva dire ritrovarla

---

<sup>128</sup> Lombardo Radice G., *Il concetto dell'educazione*, in Calò G., *Educazione e diseducazione* in Catalfamo G., *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 54.

<sup>129</sup> Ivi, p. 58.

in sé, crearla e svolgerla educando così e promuovendo questo svolgimento, suscitando il ritrovamento della verità nella coscienza dell'altro<sup>130</sup>. Lombardo Radice riteneva dunque importante il processo alla scoperta della verità, presente in ciascuno di noi, che spingeva il soggetto a doverla conquistare e, una volta ottenuta, l'individuo sentiva un'altra spinta che lo obbligava a promuoverla e difenderla. Conquistando questo valore la persona non lo assumeva solo per sé ma per diffonderlo alle conoscenze con le quali veniva in contatto.

Il momento della realizzazione del sé dell'autoeducazione e il momento di rapporto con gli altri nell'educazione, caratterizzavano la dualità cui si fondava il processo educativo<sup>131</sup>.

### 2.6.1 EDUCARE ALLA COSCIENZA

Sulla base della propria esperienza magistrale Lombardo Radice indicava nel concetto di educazione il principale pilastro teorico intorno al quale articolava la riflessione sui particolari problemi della scuola. Come si può leggere nella già citata opera dell'*ideale educativo* il primo capitolo si apre con un paragrafo intitolato *Autocoscienza ed autoeducazione* in cui vi è un riferimento nel campo contemplativo e terminologico della pedagogia filosofica teorizzata da Giovanni Gentile, verso cui, nel 1916, l'adesione di Lombardo Radice appariva ancora indiscutibilmente piena e convinta. Egli scriveva:

Seguendo lo stesso indirizzo di quel mio amico e fratello spirituale, e sentendomi verso di lui in atteggiamento interiore di scolaro, il rispetto per lui e per me stesso mi impediva di affrettare la redazione definitiva di un libro, che doveva essere un ripensamento, non inutile ai più giovani, dei problemi dell'educazione e della scuola dal punto di vista dell'idealismo<sup>132</sup>.

---

<sup>130</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale* in Sordina E., *Il pensiero educativo di Giuseppe Lombardo Radice*, a cura di Volpi C., cit., p. 51.

<sup>131</sup> Ivi, p. 52.

<sup>132</sup> Lombardo Radice G., *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale*, cit., p. 6.

Il pedagogista considerava la scuola come vita stessa e non come preparazione alla vita, sentendone la realtà della vita quotidiana dell'alunno come partecipazione attiva all'interno dell'istituzione. Vita nella scuola e vita fuori da essa si fondevano in un continuo richiamo di scambi reciproci di esperienze, scoperte e iniziative che riflettevano la capacità del mondo educativo. Qui nasceva l'esigenza di scoprire il giovane a tutto tondo a partire dalle influenze nel contesto familiare, sociale e di comunità per determinare che tutto ciò che era nella coscienza del bambino rappresentava un "grado di sviluppo proprio nel mondo in cui esso è parte, e che esso ha fatto suo"<sup>133</sup>. La necessità di conquistare l'evoluzione del sé in continua elevazione nella propria crescita umana, secondo il pedagogista catanese, derivava dalla "coscienza di sé" o autocoscienza in cui vi si affermava il collegamento essenziale tra il concetto di educazione e quello di umanità. Come tale la pedagogia doveva essere coscienza del processo con cui l'uomo si faceva più grande: "Essa è una superiore coscienza, cioè una coscienza riflessa dell'attività educativa. E dunque scienza dell'educazione, e prima di tutto e soprattutto determinazione del concetto stesso di educazione, elaborazione dell'idea dei fattori, mezzi, fini di essa sulla quale si fonda [...]"<sup>134</sup>.

Con questa connessione significava dare la possibilità alle persone di educarsi da sé ma solamente nell'ottica in cui l'educazione veniva pensata e voluta veramente dall'individuo, in una visione soggettiva interiore fino alla ricerca della verità. La verità dell'atto educativo, infatti, si basava sul riconoscimento dell'unità incondizionata dello spirito:

La vita che è mia è dunque più che mia: per sentir me io debbo sentirmi sempre anche punto di arrivo dello svolgimento di una attività che mi trascende, e che come trascende tutti i momenti, così trascende tutti i singoli esseri. Attività generatrice della mia vita, perché generatrice di tutta la vita, tutta presente in ciascun momento della vita. [...] La verità mia è verità di tutti. Accettarla equivale per me a voler propagarla, perché accettarla è riconoscerle un valore che trascende me. Una verità di cui, appena

---

<sup>133</sup> Lombardo Radice G., *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale* in Sordina E., *Il pensiero educativo di Giuseppe Lombardo Radice*, a cura di Volpi C., cit., p. 61.

<sup>134</sup> Cives G., *Giuseppe Lombardo Radice, didattica e pedagogia della collaborazione*, cit., p. 32.

concepitala tale, non si voglia e non si senta di poter fare persuasi gli altri, non è ancora una verità<sup>135</sup>.

L'educazione ricevuta puntava quindi ad essere indicazione e approssimazione della verità, in ottica migliorativa, che ciascuno doveva trovare in sé per conoscersi come tale. Il soggetto era parte di un sistema complesso più grande, dal Lombardo Radice definito "tutto", che assumeva la funzione di stimolo e impulso per permettere a ciascuno, all'interno di esso, di realizzare il proprio processo dell'evoluzione del sé. L'interiorità del processo educativo nel momento dell'autoeducazione diventava un atto che passava dal soggetto ad un nuovo soggetto che si impegnava sin da subito nell'educazione del sé.

Come si può leggere in *Lezioni di didattica* Lombardo Radice giungeva allo sviluppo del concetto di educazione riferimento all'accrescimento educativo della classe e della scuola attraverso raggruppamenti elastici di gruppi di lavoro tra alunni connessi nelle diverse attività ricreative. Qui vi poneva attenzione all'autenticità dell'esperienza della vita nel pensiero soggettivo che "bisogna accettare come buona cosa quella eterogeneità che la vita ci offre. Indirizzo didattico eccellente - dove si può - è, se mai, quello che addirittura tende ad abolire le classi, divise per anno di corso, e a sostituire ad esse piccole comunità a tipo familiare, composte di alunni di disugualissima età e cultura [...]"<sup>136</sup>.

Questo sviluppo veniva attuato attraverso il progresso educativo individuale e sociale nel quale lo sforzo era superare il limite della propria individualità in cui il soggetto poneva assieme alla sua vita, quella degli altri in cerca di ideali comuni da realizzare. Se si pensava a questa dinamica, essa, era alla base della nascita di unità sociali che caratterizzano famiglia, scuola, partiti, nazione e umanità. Per questa ragione, secondo Lombardo Radice l'educazione era "fusione d'individui in una comune coscienza:

---

<sup>135</sup> Lombardo Radice G., *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale*, cit., p. 16.

<sup>136</sup> Lombardo Radice G., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, a cura di Turnone P., in Sandron, Firenze, 1947, p. 114.

formazione dell'umanità, e perciò trasformazione degli individui in persone, cioè menti orientate nel mondo dello spirito e signore di stesse"<sup>137</sup>.

Il concetto di persona delineato nell'ottica neoidealista indicava la maturazione della personalità, come "celebrazione" dello spirito universale nella coscienza umana. La personalità veniva a coincidere con l'esigenza, sempre più chiara alla coscienza, di realizzare sé stessa nell'atto autoeducativo dello svolgersi operoso e incessante dello spirito, attraverso l'educazione che richiedeva continua valutazione personale.

Nelle celebri *Lezioni di didattica* identificando istruzione e disciplina nell'unità della coscienza dell'alunno, Lombardo Radice affermava che "si conosce il proprio dovere e si vuole la verità; si vuole il dovere e si conosce la verità"<sup>138</sup> in cui la coscienza dell'individuo rappresentava un momento della verità che le permetteva di essere attiva e tramandata ad altri. In questo luogo la verità stessa non era soggettiva ma perseguibile da tutti in modo oggettivo attraverso il medesimo processo autoeducativo.

Lombardo Radice voleva tradurre il concetto di autoeducazione nell'unione di "genuinità e impegno personale di vita educativa da realizzarsi in una storica, empirica e concreta situazione che ci appare come un'ultima fase (almeno nell'ispirazione) di quella pedagogia liberale della pluralità, della collaborazione dei molti ben disposti verso il bene comune [...]"<sup>139</sup>. Trent'anni dopo la morte di Lombardo Radice, Aldo Capitini, approfondendo il pensiero di autoeducazione del pedagogista, notava come egli si differenziasse dalla posizione attualistica di gentile anzitutto nell'utilizzo dei termini da "compenetrazione" di anime a "fusione" di anime, nella tendenza a vedere, con soddisfazione, che il punto interiore più profondo dell'io individuale era quello che univa quell'io a tutti gli altri, nel nesso costante di autoeducazione ed eteroeducazione, nel principio che l'educazione meglio riuscita era quella che aveva reso diverso colui che era stato educato [...]"<sup>140</sup>.

---

<sup>137</sup> Lombardo Radice G., *Il concetto dell'educazione*, in Calò G., *Educazione e diseducazione* in Catalfamo G., *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., pp. 9-10.

<sup>138</sup> Lombardo Radice G., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, a cura di Turnone P., cit., p. 21.

<sup>139</sup> Cives G., *Giuseppe Lombardo Radice, didattica e pedagogia della collaborazione*, cit., p. 101.

<sup>140</sup> Cfr. Cives G., *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*. La nuova Italia, Firenze, 1983, p. 52.



Nel pensiero del Lombardo Radice autoeducazione ed eteroeducazione si implicavano a vicenda e costituivano due facce della stessa medaglia in cui la prima rimandava ad una dimensione relazionale, poiché coincideva con la volontà di divulgare il proprio sé nella coscienza altrui e di condividere quanto più possibile la verità dello spirito; la seconda, invece, comportava la continua riaffermazione di tale verità nell'uomo interiore e lo sforzo di approssimarsi a quella corrotta condotta di vita che tendeva all'onestà e alla libertà, che rendeva l'uomo un autentico maestro<sup>141</sup>.

L'azione educativa consisteva nel promuovere l'autoeducazione dell'educando che doveva entrare a fare parte della propria coscienza in conoscenza che egli già possedeva, in modo tale da far ravvivare in lui la nuova conoscenza, che lo faceva evolvere interiormente<sup>142</sup>. Lo spiritualismo di matrice neoidealistica con questi assunti era accolto appieno dal pedagogo poiché evidenziava il concetto di educazione non per produrre qualcosa che stava al di fuori del soggetto ma che educava per avviare la profondità dello spirito, presente in ciascun individuo.

## 2.6.2 DISCIPLINA NEL MAESTRO

Come riteneva il Lombardo Radice lo Stato era la più alta creazione dell'attività educativa in cui l'autentico progresso era dato della coscienza nazionale e, il problema dell'educazione della nazione non era affare scolastico bensì doveva investire tutti gli aspetti della vita del popolo. Questo metteva il Paese in difficoltà nel divario Nord-Sud in quanto l'educazione scolastica, comunque spettava alla scuola per il suo compito decisivo anche nella determinazione del maestro e del buon cittadino. Giorgio Chiosso, professore emerito di Pedagogia Generale e Storia dell'Educazione all'Università di Torino, considerando la situazione Italiana del tempo di divisione tra Nord industrializzato e Mezzogiorno rurale, riteneva che il fenomeno dell'analfabetismo nazionale, che incideva per più della metà della popolazione, poteva essere diminuito affidando alla scuola la costruzione di solide fondamenta educative sulle quali lo Stato

---

<sup>141</sup> *Ibidem*.

<sup>142</sup> Cfr. Zago G., *Percorsi della pedagogia contemporanea*, cit., p.104.

potesse sostenersi attraverso la condivisione di ideali che modificavano il ceto dirigente e permettevano al popolo di avere conoscenza di sé stesso<sup>143</sup>. Nell'ampio dibattito sulla figura del maestro nell'opera *Nuovi Doveri*, Lombardo Radice vedeva il tema della duplicità dell'Italia divisa anche tra *maestri d'élite* e *maestri di ripiego* in cui la soluzione da lui trovata per abbattere queste disuguaglianze stava nella ricerca della formazione culturale, delle passioni, dell'entusiasmo, della creatività e della fantasia che caratterizzano l'essere umano e che ne devono diventare strumenti educativi<sup>144</sup>. Anche la lezione in questo modo si configurava come "atto di vita" in cui si poneva l'attenzione alla concretezza della quotidianità e l'attenzione ai bisogni di ciascun bambino. La formazione dell'insegnante quindi era ben collegata con quella della nazione in cui non doveva essere impostata a priori, bensì modellata a seconda delle situazioni che si creavano per porre attenzione all'impronta della vita scolastica su ciò che svolgeva il maestro, secondo le richieste del bambino, mettendo al centro la sua vita.

Secondo il pedagogista la concezione educativa come atto continuativo ed unitario richiedeva coerenza nel mestiere di ciascun insegnante che doveva porre robuste basi per il coinvolgimento di tutto il mondo che ruotava attorno all'alunno, elevando la spiritualità del docente. Il punto di partenza della lezione implicava un momento determinato nella coscienza degli alunni in cui l'insegnante non poteva determinarlo con la sua azione didattica ma avveniva perché autonomo nell'educazione<sup>145</sup>. Non bastava che l'insegnante entrasse in aula e iniziasse a parlare perché gli alunni gli prestassero attenzione, bensì lo scolaro ascoltava quello che poteva e voleva capire e non tutto quello che gli si diceva. L'alunno ascoltava ciò che era di suo interesse in quanto il verbo "ascoltare" non indicava solamente l'accoglienza di suoni e parole ma la loro traduzione nel linguaggio interno della propria anima, la rappresentazione delle idee ascoltate e l'organizzazione nella soggettiva visione del mondo<sup>146</sup>. Approfondendo

---

<sup>143</sup> Cfr. Chiosso G., *Elementi di pedagogia: l'evento educativo tra necessità e possibilità*, cit., 2002.

<sup>144</sup> *Ibidem*.

<sup>145</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Educazione nazionale*, in *Istituto Bibliografico Italiano*, n. s., cit., 1919, p. 12.

<sup>146</sup> *Ibidem*.

le ragioni di ciò che succedeva nel contesto scolastico e avendo consapevolezza dei propri doveri, l'obiettivo per la guida doveva essere l'educazione dell'uomo all'umanità evitando la continua ricerca di regole, favorendo invece, l'indagine continua e costante di approfondimento culturale che assegnava il significato di umanità<sup>147</sup>. Non ci doveva essere uniformità di procedimento poiché il fare educativo dipendeva da un affiatamento tra alunno e insegnante come contatto di anime. Il Lombardo Radice sosteneva che si doveva indovinare cosa si nascondeva "dietro la fronte" di ciascun individuo, leggendo nell'occhio di chi ascoltava se veramente aveva compreso, e, poco per volta, indovinare lo stato d'animo delle persona a cui si parlava<sup>148</sup>.

La ricerca e la determinazione dei mezzi educativi per la disciplina risultava, così vana per il pedagogo, proprio perché educazione significava *compenetrazione di anime*, ovvero uno stato di coscienza nel quale il maestro scompariva come individualità diversa dagli scolari e si adeguava al loro momento spirituale, vivendolo come proprio e sviluppandolo, verso posizioni più alte<sup>149</sup>.

La disciplina dunque si poteva definire come un conformarsi interiore dell'alunno alla norma che sentiva viva e dinamica nel maestro ma che non si insegnava se essa era astratta o teorica, ma solamente attuandola nella propria concretezza. La regola nasceva da sé, dall'attuazione, nella coscienza di chi la attuava e la rifletteva su ciò che faceva. Il bambino volendo crescere, voleva sempre fare cose serie e determinanti per la propria evoluzione perciò era bene non ostacolare la sua attività, in quanto voleva essere sempre occupato. L'attività educativa dell'adulto non doveva mai essere deleteria per la spontaneità e l'autonomia del bambino perché esso ricordava con riconoscenza l'educatore che lo trattava con giusta severità<sup>150</sup>. La pedagogia quindi non doveva essere improntata a preoccuparsi nel divenire dell'alunno, bensì guidata alla scoperta del suo mondo. Fare il maestro, per la nuova pedagogia, significava fare l'uomo, promuovendo il valore universalmente umano del individuo, perché questo intendeva sempre meglio

---

<sup>147</sup> Cfr. Sordina E., *Il pensiero educativo di Giuseppe Lombardo Radice*, in Volpi C. (a cura di), cit., pp. 100-101.

<sup>148</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, cit., p. 11.

<sup>149</sup> Ivi, p. 25.

<sup>150</sup> Ivi, p. 27.

la realtà umana come la sua legge, e la propria libertà senta come la vita di quella legge stessa<sup>151</sup>.

Il Lombardo Radice in questo concetto voleva porre l'accento alla cultura generale che doveva divenire base e fondamento dell'esercizio magistrale che "non si può concepire come applicazione di regole già belle e pronte, ma come la stessa cultura nel suo cimento, nel suo sforzo di propagarsi, nella sua adeguazione alla mente del discepolo"<sup>152</sup>. Era su questo presupposto che si fondava la disciplina del maestro in cui l'educando sentiva in esso sé stesso e tendeva a conformarsi alla propria natura interna dove l'educazione diveniva "compenetrazione di anime" tra maestro e scolaro. Occorreva che il maestro conoscesse il suo alunno e che penetrasse nella sua anima dando origine all'atto educativo nella diversità della dualità maestro-alunno, puntando alla loro unità spirituale. Nell'atto educativo si manteneva la diversità in cui educare o essere educati non significava restare diversi ma immedesimarsi nell'altro per quello che intendeva l'atto educativo<sup>153</sup>. Se si insegna come maestro o si impara come scolaro, nel momento in cui si comincia a capire, lo spirito personale si identifica con l'altro, che era diverso e opposto al proprio<sup>154</sup>. Per tale unificazione era necessario

che io maestro, senta con chiarezza la difficoltà in cui si trova lo spirito dello scolaro (e mi metta a dir così nei suoi panni e la elimini, come se fosse mia); come è necessario che io, alunno, senta la lotta del maestro contro il mio errore, e la vada trasformando in mia: quel che faccio col manifestare le mie esitazioni, chiedere schiarimenti, muovere obiezioni, domandare che mi spieghi la stessa cosa in altro modo<sup>155</sup>.

Quando l'insegnante si collocava nella lezione vera come movimento dall'interno della mente degli alunni e non come movimento esterno della sua mente, il maestro trovava il

---

<sup>151</sup> Cfr. Colaci A. M., *Gli anni della riforma*, cit., p. 162.

<sup>152</sup> Lombardo Radice G., *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale* in Sordina E., *Il pensiero educativo di Giuseppe Lombardo Radice*, a cura di Volpi C., cit., pp. 100-101.

<sup>153</sup> Cfr. Scaglia E., *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma, 2021.

<sup>154</sup> Cfr. Zago G., *Percorsi della pedagogia contemporanea*, cit., 2013, p. 102.

<sup>155</sup> *Ibidem*.

punto di inizio della lezione che era pensata solamente in modo astratto, bensì ricercato di volta in volta nella coscienza degli alunni, “entrando in sintonia con essi, scoprirne il cuore, sentendosi parte delle medesime tradizioni e parlando la stessa lingua”<sup>156</sup> che poteva benissimo essere anche quella dialettale. L’allievo così poteva trovare nell’insegnante la disciplina spirituale che egli cercava. Se veniva considerato il contesto classe, l’allievo non veniva posto in un rapporto 1:1 maestro-scolaro bensì all’interno di spazi più ampi come l’aula didattica e in tal modo, Lombardo Radice, concretizzava la realtà della vita scolastica come una serie di rapporti di convivenza tra scolaro-scolaro, maestro-scolaro e maestro-maestro in cui la guida diveniva punto di collegamento tra tutti gli alunni<sup>157</sup>. Nella sua missione l’insegnante doveva cercare un punto di partenza comune tra tutti gli alunni sentendola come esigenza in ogni momento della sua opera educativa, per elevare ciascuna soggettività alla propria consapevolezza. Premura del maestro era innalzare la personalità degli allievi più distanti da questa tensione interiore, spronandoli e sostenendoli maggiormente, ottenendo fiducia e comprensione dal contesto educativo.

Per il Lombardo Radice non significava rendere omogenea la classe formandola solamente da individui dello stesso valore ma creare unità di finalità educative per promuovere interessi differenti e utilizzando varietà di abilità che tenevano conto “della disparità di forza intellettuale e inventiva” per raggiungere l’unione di spiriti in cui ognuno era partecipe del lavoro dell’altro<sup>158</sup>. Ecco quindi che il docente doveva assegnare a ciascun alunno compiti a seconda delle proprie disposizioni rendendolo parte attiva nel sistema educativo.

Il momento centrale dell’atto educativo si attuava nella lezione intesa come organizzazione della connessione tra le differenti opere educative dove il maestro dava un ritmo vitale alla sua lezione che era sempre differente dall’una all’altra. Punto d’inizio per l’insegnante era la conoscenza approfondita dei propri allievi, di quello che

---

<sup>156</sup> Chiosso G., *L’educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Il Mulino, Bologna, 2019, introduzione.

<sup>157</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *L’ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale* in Sordina E., *Il pensiero educativo di Giuseppe Lombardo Radice*, a cura di Volpi C., cit., p. 91.

<sup>158</sup> Ivi, p. 94.

essi sapevano, da dove venivano e di ciò che avevano compreso nelle lezioni precedenti in modo da essere sempre disponibile ad uscire dalla rigidità dei programmi per accogliere argomenti attuali che provenivano dal mondo extra-scolastico. La lezione dunque diventava

atto in cui la presenza totale del maestro richiede la presenza totale dell'alunno che, interiorizzando quanto il maestro promuove in lui, acquista nuova consapevolezza e accrescimento spirituale. L'efficacia della lezione pertanto risiede non in un insegnamento generico, rivolto ad un alunno convenzionale, ma rivolto ad un alunno collocato in una realtà oggettiva di cui il maestro si sarà preoccupato di prendere coscienza per realizzare un programma educativo che oggi definiremmo "individualizzato" perché vicino all'esperienza di vita dell'alunno<sup>159</sup>.

### 2.6.3 PEDAGOGIA E DIDATTICA DELLA COLLABORAZIONE

Il fulcro della proposta delineata dalle *Lezioni di didattica*, riconducibile a un'idea di disciplina dello spirito come prodotto della collaborazione fra allievi e maestri, con metodo di consapevolezza attiva dell'ideale educativo come fonte di riflessione teorica e di rinnovamento delle consuetudini, continuava ad avere una ideale accoglienza da parte degli uomini di scuola, che poterono trovarvi più di un punto di aggancio con quella "pedagogia dell'amore, dell'intuizione sensibile e dello studio dell'ambiente"<sup>160</sup>. Nella pedagogia della collaborazione il Lombardo Radice sosteneva il segreto della scuola come "compenetrazione di anime" in cui il docente, come già osservato sopra, era un punto di unione nella collettività della classe che doveva promuovere la libertà in ciascun individuo e il suo rispetto.

Non solo, la vita di una scuola era intesa come collaborazione reciproca di scolari e collaborazione di docenti in cui la pedagogia non era trattata come cosa "professionale", ma in funzione dell'umanità e della ricchezza spirituale del maestro. La figura del maestro, che doveva fare da moderatore tra vita individuale e collettiva dell'alunno,

---

<sup>159</sup> Ivi, p. 106.

<sup>160</sup> Scaglia E., "La pedagogia serena" di Giuseppe Lombardo Radice fra le pagine de "L'educatore della Svizzera Italiana: dalle Lezioni di didattica a Pedagogia di apostoli e di operai", 1913-1936 in "CQIA rivista - Formazione, lavoro, persona", n. 32, a. X, 2020, pp. 45-83.

veniva costruita dal Lombardo Radice in modo ideale tendente all'apertura della collaborazione con il fanciullo dove il suo carisma e la sua personalità incidevano nell'azione educativa. L'esercizio critico era collocarsi dentro l'esperienza educativa e formativa per poterla rinnovare e togliere all'agire educativo ogni sorta di abitudine, ricollocandolo sempre più nella dialettica aperta della vita spirituale. Proprio qui ritornava l'idea dell'insegnante che doveva svestirsi della sua umanità per diventare in qualche modo una figura universale, che traduceva e trasportava agli studenti la tradizione della cultura e della propria storia in una dimensione di particolarità individuale. Il maestro doveva lasciare sulla soglia della classe ogni cosa che era propria come "dolori, angustie, fastidi domestici, economici, e simili"<sup>161</sup> in modo tale da svolgere un'azione educativa nella classe incentrata nella visione dello studente e non nella propria. Nell'opera educativa si doveva essere preoccupati di ottenere nello studente il meglio che esso poteva dare, valorizzando, allo stesso tempo, quanto veniva dato dagli altri e rispettando l'individualità del bambino.

L'allievo si doveva riconoscere nell'ideologia del maestro e l'insegnante in quella dell'alunno in modo da fare emergere la parte migliore di loro stessi. Il progetto pedagogico del pedagogo che si poteva notare anche all'interno della scuola serena trovava conferma nella realtà concreta poiché in essa, la vita scolastica era improntata alla collaborazione reciproca e tutta l'educazione era fondata sull'intuizione del mondo dell'allievo. La pedagogia, inoltre, era arricchita e rafforzata dalla realtà quotidiana dei processi di insegnamento-apprendimento; non solo, la collaborazione al di fuori dell'aula scolastica avveniva anche tra famiglie e scuola per consolidare l'affiatamento comunicativo ed avere una visione di insieme dell'alunno nella sua totalità. Per accordare la classe nessuno doveva rimanere escluso dal pensiero dell'insegnante che doveva trovare un punto d'unione valevole per tutti. I ragazzi all'interno dell'aula scolastica dovevano collaborare tra loro al fine di un'equilibrio collettivo e rafforzamento del gruppo classe. Gli alunni ritenuti "migliori" erano affiancati a quelli che avevano più difficoltà nell'apprendimento in modo tale da fare leva nelle loro mancanze e rinforzare le qualità e le sicurezze dell'assimilazione. Il bambino, affiancato

---

<sup>161</sup> Lombardo Radice G., *Educazione e diseducazione*, cit., p. 11.

al pari, imparava da esso in quanto “una difficoltà o incertezza, un alunno è illuminato dal parole di un altro che risponde al maestro o avanza spontaneamente la sua osservazione, come un piccolo contribuente alla lezione”<sup>162</sup>. In quel compagno egli trovava il riflesso della coscienza del maestro e se il compagno migliore arrivava a comprendere meglio del collega mediocre, e ne dava la prova, quest’ultimo non trovava impossibile arrivarci anche lui. In questo modo, sosteneva il Lombardo Radice, “curando gli alunni più deboli si giova nello stesso tempo ai più forti”<sup>163</sup> così da sviluppare il senso autocritico e la socialità tra di essi.

Il pedagogo proponeva di attuare classi suddivise in “gruppi di capacità” e individualizzate in modo da mettere in atto l’espressione nella scuola e l’individualità, puntando ad andare anche al di fuori del contesto scolastico. La scuola che intendeva il Lombardo Radice poneva l’attenzione sull’autenticità di esperienza della vita costituita da sale di studio e comunità familiari, composte da alunni di differenti età e culture<sup>164</sup>. Tali classi eterogenee e pluriclassi, come quelle da lui spesso visitate nell’ANIMI e nel Canton Ticino, caratterizzavano le aule nel rapporto alunni-insegnante in cui la relazione diveniva comprensiva e di aiuto reciproco intuitivo e primario, idealizzando una classe che ricalcava l’immagine di famiglia<sup>165</sup>. Della collaborazione che si fondava tra gli alunni nei loro anni di scuola, il Lombardo Radice chiedeva ai maestri che non fosse spezzata nelle compagnie scolaresche in quanto, diveniva il mezzo educativo all’amore come gruppo classe. L’affiatamento degli alunni che si creava in questi momenti nei quali si fondava l’educazione, non doveva andare contro alla lezione, in quanto era considerato il motore sociale per l’efficacia della vita delle persone perché capace di formare il carattere dell’individuo, l’amore e il continuo sforzo di trasformazione della propria anima<sup>166</sup>. L’educazione che sentiva questa esigenza voleva

---

<sup>162</sup> *Ibidem*.

<sup>163</sup> Lombardo Radice G., *L’ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale* in Cives G., *Giuseppe Lombardo Radice, didattica e pedagogia della collaborazione*, cit., p. 111.

<sup>164</sup> Cfr. Cives G., *Giuseppe Lombardo Radice, didattica e pedagogia della collaborazione*, cit., p. 114.

<sup>165</sup> Ivi, p. 115.

<sup>166</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, a cura di Turnone P., cit., p. 36.



far nascere le occasioni di un più libero e aperto ritrovo delle anime in momenti ricreativi, di gioco, di ginnastica e di passeggiate che venivano considerate anche come motivazioni eccellenti per l'avvicinamento dei ragazzi. In tal modo gli alunni avevano l'occasione di scegliersi fra loro e stringere spontanee amicizie, conoscendo in modo autonomo i loro difetti e le proprie virtù extrascolastiche che erano fondamentali per la consapevolezza del proprio essere.

Inoltre l'intero gruppo diveniva anche mezzo per protestare alla polemica contro la classe omogenea e sociale, in vista della scuola solidale e popolare. Essa era anche mezzo di educazione civica, sociale e dei sentimenti individuali in cui l'insegnante mostrava il valore delle amicizie che doveva alimentare all'interno della classe andando a ridurre, invece, i conflitti che potevano sorgere. Con riferimento alle scuole secondaria di primo grado, il pedagogo ambiva alla collaborazione degli insegnanti per discutere i fini ideali nell'esaminare le relazioni particolari di colleghi più produttivi e innovativi nella loro opera didattica al fine di poter migliorare la relazione con l'adolescente per aspirare a porre continuità di educazione collaborativa in ogni grado scolastico. Questa ambizione del Lombardo Radice si enunciava con l'attenzione posta da lui, alla mancanza di unione fra docenti che era causa di evidenti danni:

La scuola, nella sua vita interiore, non si dirige né con programmi, né con ispezioni. Se programma e consiglio di chi invigila non diventano l'intima anima di chi insegna, sono nulli. La scuola è autonoma, come è autonomo lo spirito umano; la sua legge nasce dalla sua vita [...]. È elementare che in docente non debba disfare ciò che ha fatto il collega che lo ha preceduto, e che la sua opera non debba essere disfatta a sua volta dal collega che lo seguirà<sup>167</sup>.

Qualcosa di simile avvenne anche per l'affinità tra docenti e tra scuola e famiglia di cui, quest'ultimo ambito, era di particolare interesse per Lombardo Radice soprattutto in quello che apparteneva all'attività para e post-scolastica e di tutte le istituzioni educative integrative alla scuola. Il pedagogo non definiva le strutture di questi rapporti, bensì al clima e all'atmosfera della scuola che doveva essere di esperienze e di buon senso.

---

<sup>167</sup> Ivi, p. 49.

L'ambiente, secondo il pedagogista, era nell'individuo attraverso la propria coscienza. Secondo la sua idea, la famiglia era fondamento dell'istituto educativo in quanto svolgeva la prima educazione del bambino e attuava un rapporto umano di comunicazione reciproca dei bisogni e delle richieste adulto-bambino con annesse fondazioni di valori come gruppo familiare. Nella vita sociale, invece, l'uomo realizzava le caratteristiche dell'umanità in quanto era inserito in un sistema di rapporti reciproci e liberi in cui, la personalità si realizzava come consapevolezza di un compito collaborativo con gli altri per generare coscienza collettiva nel rispetto di diritti e doveri sociali. Infine, lo Stato doveva essere considerato il più alto fattore educativo pronto a risolvere tutte le particolarità e gli individualismi per elevare la collettività<sup>168</sup>. Il pedagogista guardava in questo rapporto il clima e l'atmosfera dell'istituzione, della famiglia e della società che doveva essere sopraffatto dall'esperienza e dal buon senso di ciascun individuo che ne prendeva parte. L'ambiente, in tal senso, era nell'individuo in cui il maestro, educando l'alunno, educava l'ambiente<sup>169</sup>. Anche in questo contesto il pedagogista coglieva le differenze dei soggetti e la varietà sociologica e culturale delle famiglie, chiedendo un'azione individualizzata dell'insegnante che non doveva essere uniforme e astratta dal punto di vista morale bensì, esso doveva educare le famiglie, educandosi di conseguenza attraverso di esse, a seconda delle loro caratteristiche. Come le diversità dei ragazzi, bisognava comprendere le difformità ambientali nel contesto familiare e adeguare la propria azione per evitare il conflitto che sarebbe risultato dannoso per il bambino. Tale diversità consentiva all'intero gruppo di allargare i propri spazi culturali e poter fare esperienza nella diversità, arricchendosi.

#### 2.6.4 CONCETTO DI DIDATTICA E CRITICA DIDATTICA

L'emanazione delle leggi eccezionali del novembre del 1926, che ebbero come conseguenza il definitivo scioglimento di tutti i partiti diversi dal PNF, l'abolizione del regime parlamentare, la soppressione della libertà di stampa comportarono sempre più

---

<sup>168</sup> Cfr. Catalfamo G., *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., pp. 77-82.

<sup>169</sup> Cfr. Cives G., *Giuseppe Lombardo Radice, didattica e pedagogia della collaborazione*, cit., p. 122.

un progressivo isolamento di Lombardo Radice nella vita politica nazionale. Sempre più difficile andava, in questo periodo, il contatto di Lombardo Radice con il mondo della scuola militante. La rinuncia nel 1928 alla delega dello Stato da parte dell'ANIMI, e il suo passaggio con il 1° di ottobre all'Opera Nazionale Balilla, l'esclusione che le scuole pubbliche progressivamente gli riservarono, chiudendogli le porte, privarono il pedagogo a essere parte attiva di quei preziosi supporti che costruivano il fulcro stesso della sua concezione della critica didattica. Nel *Congresso filosofico di Milano* del 1926 il Lombardo Radice aveva formulato le linee essenziali della relazione svolta in esso e poi pubblicata come *Pedagogia e critica didattica* come opera che si esprimeva in "visita alle scuole, per conoscervi chi le dirige e chi impara, nel loro comune lavoro"<sup>170</sup>. In quest'opera Lombardo Radice introduceva una grande novità nell'ambito della scuola, ovvero la critica didattica rivoluzionando il modello dell'epoca nel quale non si accordava a quanto credevano ci dovesse essere un metodo educativo uguale per tutti. Al contrario, egli sosteneva che la didattica non dovesse uniformare ma tenere presente le differenze individuali.

La critica didattica della pedagogia positivista era l'affermazione di Lombardo Radice che si differenziava, con l'esigenza di svolgere un discorso concreto e positivo, dalla posizione di Gentile che aveva autorizzato solamente il discorso dialettico-speculativo su "un'astratta e riduttiva didattica"<sup>171</sup> e della scuola nata dal positivismo. Era nota la posizione dell'idealismo di fronte alla didattica, come alle scienze che volevano avere la pretesa di essere normative, volendo avere una propria autonomia teorica e speculativa. A negare il valore scientifico e, di conseguenza pratico alla didattica, fu Gentile che pensava che l'efficacia educativa fosse nella stessa consapevolezza critica di chi educava. La didattica speculativa trattava in rapporto al processo dello spirito i temi di fondo della disciplina, del conflitto possibile della pluralità delle autorità educative, del castigo e, soprattutto, dell'unità del sapere in quanto vista come unità di forza e di amore, di necessità e di libertà del maestro<sup>172</sup>. Il pedagogo catanese precisava che la

---

<sup>170</sup> Lombardo Radice G., *Pedagogia e critica didattica*, in Calò G., *Educazione e diseducazione*, cit.

<sup>171</sup> Cfr. Cives G., *Giuseppe Lombardo Radice, didattica e pedagogia della collaborazione*, cit., p. 29.

<sup>172</sup> Ivi, p. 39.

sua critica didattica veniva esercitata sulla base della sua esperienza di maestro nella quale criticava il sistema della scuola e dell'insegnante passivo in cui la scuola "si nutriva dal formalismo e dalla retorica e la cui caratteristica principale era la meccanicità dell'insegnamento e la schematizzazione del sapere"<sup>173</sup>.

Così il Lombardo Radice difese con tutte le sue forze la partecipazione attiva del cittadino che portava una cultura nazionale partecipe, fondamento di vita e conquista di personalità, nonché base educativa nelle scuole attive con caposaldo autentico dell'attività del maestro che era ritenuta efficiente.

Come scrisse Franco Cambi nel suo manuale *Le pedagogie del Novecento* la riflessione del pedagogo era caratterizzata da una "didattica viva, creativa e imminente allo stesso processo educativo come coscienza dei mezzi medesimi e come una "critica didattica" che opera contro l'eccessiva specializzazione ma, che pur riconosce una specifica funzione a questo tipo di riflessione sull'atto educativo"<sup>174</sup>.

Il pedagogo sosteneva che una didattica speciale aveva sempre il rispetto alla scuola che aveva la stessa funzione che aveva la critica letteraria rispetto alle opere d'arte e la critica dello storico rispetto alle azioni politiche: "l'arte e le azioni non si insegnano; ma si procura di riviverle, di intenderle; si giudicano. I critici veri non si mettono fuori dal tempo [...] ma entrano nel vivo della storia, si pongono di fronte a determinati indirizzi, a determinati uomini, a determinate opere"<sup>175</sup>.

Inoltre, il Lombardo Radice nella sua opera *Lezioni di didattica* intendeva criticare l'elemento dell'unicità a fronte della molteplicità individuale nelle lezioni scolastiche che si fondevano su vaste problematiche pedagogiche come il livello di insegnamento scolastico, l'educazione di una singola materia, un particolare esercizio didattico etc.

Il discorso non doveva mai essere illogico ma doveva seguire un ragionamento utile al grado scolastico, doveva essere innovativo e d'avanguardia. Come ci indicava Roberto Mazzetti, Lombardo Radice concretizzava la sua didattica speculativa e ne instaurava una circolarità tra unità e molteplicità in cui

---

<sup>173</sup> Lombardo Radice G., *Pedagogia e critica didattica*, in Calò G., *Educazione e diseducazione*, cit., p. 165.

<sup>174</sup> Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, cit., p. 48.

<sup>175</sup> Lombardo Radice G., *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, cit., p. 9.

la didattica filosofica e speculativa può essere viva e vitale a patto di esprimersi anche come critica didattica, ricordo di esperienza educativa, gusto e giudizio di questa esperienza. Questa didattica speciale è sempre eliminazione della regolistica come l'estetica è l'eliminazione delle categorie dei generi, delle norme della retorica<sup>176</sup>.

Così, di Gentile, Lombardo Radice accettava solamente la “didattica generale speculativa” con i temi della disciplina intesa come dovere e volontà e i temi della unità del sapere intesi come autoeducazione e atto, distanziandosi dalla “didattica speciale storica” che sosteneva che il maestro diveniva tale anche senza una solida formazione di base. Inoltre, Lombardo Radice si distanziava dal Gentile per l'esigenza educativa pratico-operativa legata a un'azione da compiere e da un compito da adempiere all'interno di una scuola partecipante. La sua adesione al neoidealismo, dunque, era un'approvazione ad un programma che sentiva dentro sé come maestro che vive come problema proprio della debolezza della scuola e della nazione<sup>177</sup>.

La critica didattica rimaneva allora confermata da sempre più una crescente apertura e diretta comprensione del mondo dell'infanzia ponendo di continuo l'attenzione anche all'attività caratterizzante e determinante del maestro che doveva farsi responsabile della vita dei propri alunni, attraverso il proprio educare.

La riflessione critica delle esperienze educative concrete era quindi alla base della pedagogia lombardiana che garantivano l'autonomia della pedagogia stessa dall'assorbimento totale nella filosofia<sup>178</sup>. La vita dell'umanità, in tal senso, diveniva nelle mani degli educatori e dipendeva dalla modalità di educazione dove, in questa prospettiva, la pedagogia per il Lombardo Radice si agganciava alla visione filosofica che la rendeva in ottica più profonda e completa. Il pedagogista riteneva anche che la responsabilità dell'operare educativo dei maestri nella vita dell'umanità dipendeva dal

---

<sup>176</sup> Mazzetti R., *G. Lombardo Radice tra idealismo pedagogico e M. Montessori* in Cives G., *Giuseppe Lombardo Radice, didattica e pedagogia della collaborazione*, cit., p. 55.

<sup>177</sup> Cfr. Catalfamo G., *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 161.

<sup>178</sup> Cfr. Cives G., *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 35.

come si sarebbero educati i bambini<sup>179</sup>. Qui egli sosteneva che un educatore doveva saper seguire i processi educativi di ogni nazione e stimolare gli interessati a discutere del valore di novità didattica<sup>180</sup>. Si vedeva in tutto ciò quanto questo concetto di “critica didattica”, avanzato con *Lezioni di didattica*, fosse caricato di significato positivo e di aperture anche nell’ottica filosofica che era motivato dall’esigenza di dare ordine e supporto allo studio e alle scuole per affrontare i loro problemi. Inoltre, per definire la didattica si doveva tener presente che, con la critica, non ci si muoveva ancora nella sfera della filosofia vera e propria, ma piuttosto in un ambito compreso tra il momento d’inizio e quello dell’autocoscienza della filosofia. Il vertice dell’autocoscienza era, secondo gli idealisti e secondo il Lombardo Radice stesso, il concetto di storia o del sapere che la vita spirituale si identificava con un processo di sviluppo storico-dialettico che consentiva all’individuo di restare conforme alla vita dell’educazione, e di operare un modo di avvicinamento verso l’autocoscienza. Secondo il testo nato come conferenza nel 1913 *Come si uccidono le anime* l’ispirazione del Lombardo Radice era per lo più negativa in merito a indicazioni di condizioni e situazioni di corruzione educativa, di asfissia della spontaneità e della sua azione in divenire<sup>181</sup>. Qui il pedagogista denunciava i metodi educativi meccanici, nozionistici e nemici del nuovo richiedendo a tutti gli insegnanti la loro attenzione affinché si impegnassero in una scuola innovativa, collaborativa, basata sul rispetto dell’infanzia e sul principio della ricerca didattica come punto di incontro fra scuola e vita. Il titolo dell’opera *Come si uccidono le anime* definiva bene il carattere polemico, in particolare nei confronti di modelli di scuola, gesuitico e positivista, meno inclini a salvaguardare la libertà degli allievi, in quanto *livellatrici e soffocatrici* di libere individualità<sup>182</sup>. Un progresso rispetto alla cultura e al costume religioso del clero e del popolo i Gesuiti lo segnarono senza dubbio, e a quel “ricettacolo di ignoranza e di corruzione, di privilegi, di arbitrii

---

<sup>179</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Pedagogia e critica didattica* in Cives G., *Giuseppe Lombardo Radice, didattica e pedagogia della collaborazione*, cit., p. 61.

<sup>180</sup> Ivi, p. 63.

<sup>181</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Come si uccidono le anime*, (a cura di) L. Cantatore, Edizioni Ets, Pisa, 2020.

<sup>182</sup> Ivi, p. 42.

che erano presenti nei preti, meglio rondini religiosi, nei monasteri, nei vescovati e nella chiesa<sup>183</sup>”. Il pedagogista riteneva che in quelli ambienti si mettevano in risalto rituali scolastici insignificanti e pignoli dove si parlava della pigrizia dell’insegnante e della superstizione del manuale di testo, della falsa cultura che era data al popolo dai governatori e dai premi e castighi prestabiliti e non proporzionati<sup>184</sup>. Così vi fu l’adesione alla scuola attiva per testimoniare che la scuola non bastava per come era costituita ma doveva trasformarsi come iniziatrice di vita, completa gratitudine e intenso esercizio dell’autonomia del bambino<sup>185</sup>. Qui, Lombardo Radice si preoccupava di un processo che vedeva attorno a sé di progressiva formalizzazione del discorso della filosofia dell’educazione, mettendo in allarme la pedagogia senza l’analisi del concreto, ovvero senza la critica didattica.

---

<sup>183</sup> Lombardo Radice G., *Educazione e diseducazione*, cit., p. 52.

<sup>184</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Come si uccidono le anime*, (a cura di) L. Cantatore, Edizioni Ets, Pisa, 2020, p. 63.

<sup>185</sup> Ivi, p. 79.

## Capitolo 3: ANALISI COMPARATIVA DEI DUE AUTORI

### 3.1 IL PENSIERO NEI PROGRAMMI DELLA SCUOLA DEL 1888 E 1923

La situazione scolastica nella penisola italiana presentava profonde differenze tra i vari territori appartenenti agli stati preunitari italiani che si erano uniti nel Regno d'Italia nel 1861. La legge Casati, approvata nel 1859 dal Regno di Sardegna, costituiva il fondamento dell'ordinamento scolastico italiano negli anni dell'Unità e nei decenni successivi sino alla riforma Gentile del 1923 che ne riprenderà le caratteristiche fondamentali. In essa veniva istituita la scuola elementare articolata su due bienni, il primo dei quali obbligatorio per maschi e femmine, ma con sedi separate. Gli obiettivi principali della legge Casati miravano a riorganizzare e standardizzare il sistema educativo per migliorare la qualità dell'istruzione e aumentare l'alfabetizzazione<sup>1</sup>. Successivamente all'Unità d'Italia venne istituita la legge Coppino nel 1877 che mirava a rafforzare e migliorare le disposizioni della precedente legge Casati, portando a cinque anni la durata delle scuole elementari e introducendo l'obbligo scolastico nel primo triennio delle scuole elementari stesse, con l'obbligo scolastico fino ai nove anni di età<sup>2</sup>.

Aristide Gabelli è stato un pedagogista, politico e positivista italiano, considerato tra i più illustri pedagogisti del Paese nella seconda metà del XIX secolo e sostenitore del positivismo filosofico in Italia. Il positivismo era un movimento filosofico e culturale, nato in Francia nella prima metà dell'Ottocento e ispirato ad alcune idee guida fondamentali riferite all'esaltazione del progresso scientifico, al quale veniva attribuita fiducia nella scienza e nel avanzamento scientifico-tecnologico. Con le parole di Aristide Gabelli "la pedagogia deve essere considerata una scienza, fondata su principi empirici e osservazioni sistematiche. Non può essere ridotta a semplici intuizioni o tradizioni"<sup>3</sup>, il pedagogista sosteneva che la conoscenza scientifica e sperimentale

---

<sup>1</sup> Cfr. Merlo G., *L'istruzione classica nell'Italia postunitaria. Cultura e dirigenza scolastica*, Scholé, Brescia, 2022.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> Gabelli A., *Il metodo d'insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, a cura di Carrara E., La nuova Italia, Firenze, 1932.



diventavano le uniche forme di conoscenza della realtà, iniziando così a considerare, anche la pedagogia, come una scienza vera e propria.

Nel presupposto positivista di Gabelli, il positivismo doveva essere utile alla pedagogia per un'educazione che si doveva fondare sull'accurata osservazione della realtà e nel suo scopo di utilizzo concreto, evitando in questo modo coincidenze metafisiche e inventive<sup>4</sup>. Così, il pensiero per l'alunno, doveva essergli di ispirazione come azione in sé stesso per accrescere il proprio potere e obbedirgli, con lo scopo di diventare destino umano per la creazione dello "strumento testa". Formando lo "strumento testa", l'alunno aveva la capacità di inserirsi in situazioni reali, smuovendole e portandole ad un concreto guadagno, intese come capacità di analisi critica del mondo reale e del proprio giudizio, che serviva per evitare i condizionamenti sociali della comunicazione collettiva.

Il pedagogo sosteneva che l'emancipazione delle masse popolari dovevano realizzarsi attraverso la scolarizzazione, invece che alla partecipazione politica diretta, per cui elaborava i nuovi programmi per la scuola elementare nel 1888. I programmi della scuola emanati dal Gabelli nel governo Crispi, avevano l'ambizione di formare il popolo italiano con un'istruzione nazionale unitaria, che fosse solida ed efficace, evitando in tal modo le diversità territoriali e coniugando riforme e autorità dello Stato. In essi, si voleva rendere possente la struttura amministrativa nella scuola, aspirare a maestri preparati meglio, retribuiti in modo opportuno e rendere i locali più igienici con miglioramento dell'arredo nelle aule. Inoltre, si voleva aumentare la disponibilità dei libri scolastici da consultare e poter sviluppare i metodi dell'istruzione. Le classi erano cinque e divise in due corsi: in quello inferiore appartenevano la prima, la seconda e la terza classe; a quello superiore la quarta e la quinta. L'obbligo scolastico era costituito fino ai nove anni.

Nei programmi della scuola si voleva rispondere ai bisogni del popolo e della nazione, dando vigore al corpo, penetrando nell'intelligenza e dispensando virtù all'animo di

---

<sup>4</sup> Cfr. Zago G., *Percorsi della pedagogia contemporanea*, cit., 2013.

ciascun alunno<sup>5</sup>. Tali obiettivi dovevano avere come punto di partenza l'esperienza concreta del bambino, che doveva occupare tutte le materie, senza farne distinzione. L'esperienza diretta e pratica poneva l'accento nell'introduzione al gioco e al lavoro, al fine di formare l'abitudine all'attività pratica. A ogni materia d'insegnamento il Gabelli dava una nuova impostazione, introducendovi nuovi "programmi di occupazione" come canto, disegno, gioco e lavoro al fine di rendere l'alunno attivo nei propri doveri. Aristide Gabelli concepiva i programmi di occupazione come una parte integrante dell'educazione autentica, volta a preparare gli studenti non solo dal punto di vista intellettuale ma anche pratico. L'integrazione tra teoria e pratica, l'orientamento professionale, la collaborazione con il mondo del lavoro e l'inclusione sociale erano tutti elementi chiave del suo approccio educativo. Gabelli poneva le basi per un'educazione che mirava a formare cittadini competenti, responsabili e pronti ad affrontare le sfide del mondo del lavoro con competenza e totalità.

Con tale tipologia di programmi si iniziavano a vedere gli effetti positivi del sistema scolastico che portavano alla riduzione dell'analfabetismo. Nel 1904 la legge Orlando prolungò l'obbligo scolastico fino al dodicesimo anno di età prevedendo l'istituzione di un "corso popolare" formato dalla classe quinta e sesta, che confluiva subito dopo la scuola elementare al fine di avviare professionalmente lo studente nell'ambito lavorativo<sup>6</sup>. Successivamente con la legge Daneo-Credaro del 1911 votata durante il ministro Giolitti, la scuola veniva trasformata in istituzione statale, fino ad allora gestita dai comuni che ponevano l'incarico allo Stato il pagamento degli stipendi dei maestri elementari, al fine di tutelare la loro figura professionale e migliorarne l'organizzazione interna. Nel primo governo Mussolini (1922-1924) il Ministro della Pubblica Istruzione era il filosofo Giovanni Gentile che nel 1923 attuava la riforma Gentile nella quale ne prendeva parte anche il pedagogo Giuseppe Lombardo Radice. Il Lombardo Radice era personaggio di rilievo nella pedagogia neoidealista, caratterizzata per essere pensiero filosofico sviluppatosi in Italia nei primi decenni del Novecento. Il pensiero

---

<sup>5</sup> Cfr. Gabelli A., *Il metodo dell'insegnamento e altri scritti su problemi dell'istruzione*, in Goretti M. (a cura di), cit.

<sup>6</sup> Cfr. Merlo G., *L'istruzione classica nell'Italia postunitaria. Cultura e dirigenza scolastica*, Scholé, Brescia, 2022.

neoidealista si basava sul concetto di autosviluppo spontaneo dell'alunno, facendo ritornare la pedagogia all'interno del sapere filosofico. La pedagogia neoidealista rifiutava l'educazione alle nozioni da apprendere in modo sistemico e ripetitivo da ciascun alunno e la scuola informativa, dando invece importanza all'aspetto educativo della persona umana. Il pedagogista poneva attenzione ai principi fondamentali dell'educazione corrispondenti al pensiero del maestro e basati sulla formazione spirituale del soggetto che lo elevava alla vita immateriale, andando così a sviluppare la sua interiorità e autocoscienza. Con i programmi della scuola elementare del 1923, Lombardo Radice voleva rinnovare la scuola elementare valorizzando l'insegnamento pedagogico, basato sul rapporto maestro-scolaro. Qui, egli sosteneva che bisognasse prestare attenzione all'individualità soggettiva di ciascun alunno e ai propri bisogni educativi, al fine di sviluppare lo spirito del bambino che faceva parte del processo autoeducativo. In tale processo l'allievo si educava da sé mentre il maestro gli porgeva l'aiuto necessario per la sua autoeducazione, in cui l'alunno era cosciente nel suo divenire. Rendere responsabile l'allievo all'autodisciplina morale era fondamentale per aiutarlo a rendersi conto dei propri limiti, avvicinandosi il più possibile alla verità.

I programmi consistevano in tre classi preparatorie, cinque elementari e tre post elementari; nelle classi elementari l'istruzione si distingueva in tre gradi: preparatorio, inferiore e superiore. Il grado preparatorio aveva la durata di tre anni, come quello inferiore; mentre il grado superiore di due. L'obbligo scolastico adempiva fino all'età di quattordici anni. I programmi vietavano le nozioni abusate da anni nel contesto scolastico dove l'alunno era parte passiva nel processo di apprendimento; essi richiedevano invece l'utilizzo della poesia, della ricerca del vero e dello spirito, della contemplazione di quadri d'arte e della comunicazione con il maestro che avveniva in uno scambio reciproco e continuo, di evoluzione attiva<sup>7</sup>. La didattica doveva essere differenziata per ciascun alunno in quanto doveva tenere conto delle esigenze individuali, tenendo di riferimento anche il contesto sociale nel quale l'individuo era immerso. Nei programmi della scuola, il maestro doveva essere in grado di recuperare il dialetto come fonte della tradizione e della cultura popolare, considerata come

---

<sup>7</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, cit.

espressione di un pensiero individuale attorno al contesto di esperienza in cui il soggetto vi evidenziava l'importanza della didattica regionale di appartenenza. Da qui iniziava la correzione didattica del linguaggio, dando a ciascun alunno il tempo necessario a evolvere i termini e imparare la lingua italiana<sup>8</sup>.

Infine, il pedagogo riconosceva il valore della religione come fonte di insegnamenti etici e morali che potessero contribuire alla formazione della personalità dello studente, fornendogli principi di comportamento e valori universali. La religione era vista anche come componente importante della cultura e dell'identità nazionale che poteva aiutare gli studenti a comprendere meglio la propria storia e le proprie radici culturali. Nonostante il riconoscimento del valore educativo della religione, Lombardo Radice era favorevole a una netta separazione tra Stato e Chiesa per garantire un'educazione laica, imparziale e basata sul pensiero critico. La scuola doveva promuovere valori universali e preparare gli studenti a essere cittadini attivi e responsabili, rispettando le diverse tradizioni religiose e culturali senza favorirne alcuna. Gli insegnanti, con la loro professionalità e neutralità, giocavano un ruolo cruciale nel creare un ambiente educativo rispettoso e aperto<sup>9</sup>. Questo approccio mirava a formare individui capaci di contribuire in modo consapevole e critico alla società democratica. La religione poteva considerarsi dialettica poetica finalizzata a canti popolari, religiosi e patriottici. Il canto era indispensabile nelle scuole in quanto rendeva lieti i fanciulli muovendo in loro il fondo sentimentale, il gusto, dando un senso di armonia ed equilibrio alla propria anima. La stessa religione doveva essere poesia<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale* in Sordina E., *Il pensiero educativo di Giuseppe Lombardo Radice*, in Volpi C. (a cura di), cit., p. 139.

<sup>9</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Accanto ai maestri*, cit.

<sup>10</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, cit.

### 3.2 L'EDUCAZIONE AUTENTICA

Per il Gabelli, l'educazione nelle scuole si doveva fondare sulle tangibili esigenze della vita, sottolineando l'importanza del metodo intuitivo. Il compito primario delle istituzioni scolastiche era insegnare a pensare, a partire dall'osservazione dei fatti; non importava quindi il "cosa si imparava" ma il "come si imparava"<sup>11</sup>. L'educazione autentica si fondava sull'uso del metodo scientifico dove l'insegnamento doveva incoraggiare gli studenti a osservare, sperimentare e verificare empiricamente le loro ipotesi. A scuola era importante insegnare all'individuo l'educazione alla razionalità per rendere l'individuo capace di ragionare liberamente e prendere decisioni ponderate in modo autonomo nell'intero arco di vita. Questa formazione era necessaria che avvenisse nel contesto scolastico, poiché il pedagogo credeva fortemente che l'intuizione doveva essere affine all'azione in cui l'educando imparava a fare autonomamente. Il metodo doveva essere intuitivo e, di conseguenza oggettivo, fondamentale per l'educazione ed avere un fine pratico che consisteva nel preparare i giovani ad affrontare e risolvere i differenti problemi dell'ambiente storico sociale in cui vivevano. Il richiamo all'esercizio pratico veniva determinato dal Gabelli come fine ultimo dell'istruzione, attribuendo significato alla concreta e personale conoscenza diretta, di cui l'istruzione non poteva fare a meno. Gli studenti dovevano essere esposti a situazioni reali e pratiche che permettessero loro di imparare attraverso l'esperienza diretta, piuttosto che attraverso la memorizzazione passiva di nozioni, in quanto approccio utile a sviluppare le capacità di risoluzione dei problemi, il pensiero critico e la propria responsabilità personale. Il concreto era dunque l'esperienza come punto di partenza e ritorno finale ad essa che sosteneva negli alunni la capacità di pensare con la propria testa e non solamente di ripetere formule astratte e imparate a memoria. Con una visione positivista dell'educazione, Gabelli riteneva che l'indirizzo da imprimere alle menti degli studenti non fosse l'introspezione, come invece sosteneva il Lombardo Radice, bensì l'osservazione paziente, razionale e coerente dei fatti attraverso i quali si

---

<sup>11</sup> Cfr. Gabelli A., *Il metodo d'insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, Carrara E. (a cura di), La nuova Italia, Firenze, 1932.

potevano fondare verità solide e valevoli per tutti<sup>12</sup>. Occorreva preparare un metodo che stimolava curiosità e che teneva viva l'attenzione degli allievi poiché fondata sull'interesse pratico, giocondo e lavorativo del bambino. In questo modo il pedagogista voleva insegnare nella società ad essere "teste chiare" cioè autonome nel capire e analizzare i fatti. Per essere tali, le teste, dovevano ricevere un esercizio costante di riflessione applicata nella ricerca, nell'esame e nel giudizio. A tal fine, la relazione scuola-società, veniva migliorata. Gabelli incarnava la posizione dei pedagogisti laici impegnati a superare la frattura tra laici e cattolici per realizzare una produttiva sintesi dei due orientamenti educativi nel comune interesse della costruzione dello Stato e della società italiana. Gabelli si distanziò dalla pura fede cattolica perché, secondo lui, la religione era responsabile dell'arretratezza culturale del popolo italiano, del suo formalismo religioso e della mancanza in esso di una vera mentalità indipendente, critica e osservatrice<sup>13</sup>. Invece di sostenere la fede come credenza nazionale italiana, dalla quale il positivismo nella nazione ne prende la sua forza, il Gabelli la interpretava in ottica moderna, dove vi riconosceva indispensabile il ruolo della religione cattolica per l'educazione morale dei cittadini italiani, in quanto finalizzato alla formazione della coscienza dell'anima, rispondente ad un'esigenza interiore del fanciullo. Per lui l'insegnamento della religione trasmetteva la filosofia morale che la scuola da sola non poteva trasmettere.

Per il Lombardo Radice l'educazione autentica doveva aprirsi in una dimensione vera e universalmente valida del valore formativo, posta nella fede della vita e nell'uomo. Essa si realizzava soltanto sul piano di una comunione di spirito tra maestro e allievo in cui l'educazione era autoeducazione, sviluppo della libertà e della razionalità sollecitate dal rapporto col maestro. In questo rapporto non si educava soltanto l'allunno ma anche l'educatore che giungeva così a perfezionare costantemente le sue qualità. In questo processo di formazione occorreva lasciare al maestro la libertà di scegliere i mezzi più adatti a raggiungere il livello di apprendimento previsto e far sentire l'allunno partecipe

---

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> Cfr. Gabelli A., *Educazione e scuola in Aristide Gabelli*, in Volpicelli L. (a cura di), *I problemi della pedagogia*, cit., p. 17.

nel suo percorso di autoformazione. Erano le caratteristiche intrinseche alla soggettività di ognuno che creavano l'educazione autentica e veritiera che si sviluppava dal processo di autocoscienza in cui l'unità dello spirito creava la natura<sup>14</sup>. A differenza di Gabelli, il pedagogista catanese riconosceva l'esercizio ermeneutico proveniente dall'interno dell'essere umano, dandoli in tal modo valore universale di libertà. Per questa pedagogia non esisteva il problema di conciliazione tra autorità e libertà poiché se si insegnava con amore e con vero spirito educativo, il fanciullo di riflesso si interessava spontaneamente alla lezione e si autodisciplinava<sup>15</sup>. L'esercizio ermeneutico educativo si basava sul dialogo e sulla discussione in cui gli studenti dovevano confrontarsi con i testi, le idee e le esperienze, discutendone criticamente e cercando di comprenderne i significati più profondi, fino a sviluppare pensiero critico e introspettivo. Nel processo autoeducativo l'insegnante non veniva visto come un ostacolo della libertà degli alunni, ma solamente come un limite al giudizio e un responsabile al riguardo delle regole di convivenza e di comunicazione collettiva<sup>16</sup>. L'educazione, così, perdeva ogni carattere autoritario per porsi sotto il controllo dell'autorità liberatrice, che agiva all'interno dell'uomo<sup>17</sup>.

La pedagogia era per il Lombardo Radice educazione a tutto tondo, sia sul piano teorico che in quello pratico, criticando la didattica che "livella le teste dei fanciulli", dimenticando le differenze individuali<sup>18</sup>. Per poter evidenziare la spontaneità naturale del bambino e la sua manifestazione di energia spirituale, il pedagogista riteneva che i metodi educativi si dovevano coltivare nel tempo e il sapere era rimandato dopo l'azione creativa e pratica, di cui l'allievo ne faceva esperienza<sup>19</sup>.

---

<sup>14</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale*, cit.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> Cfr. Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma, 2009.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Pedagogia e critica didattica*, in Calò G., *Educazione e diseducazione*, cit.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

### 3.3 LO SVILUPPO DELLA COSCIENZA INDIVIDUALE NELLA SOCIETÀ

Aristide Gabelli aveva sviluppato una visione educativa che poneva grande enfasi sulla formazione della coscienza individuale all'interno della società. Per sviluppare la coscienza individuale dell'alunno si prevedono due momenti pedagogici all'interno della formazione scolastica: lo studio dei fatti morali e intellettuali con medesimo metodo di studio delle scienze fisiche (registrazione, osservazione, sperimentazione e deduzione) e la considerazione delle idee del bene, del bello e del giusto, calati nella realtà sociale. Per il pedagogo lo sviluppo della coscienza individuale passava attraverso la promozione dell'autonomia e del pensiero critico. Gli studenti dovevano essere incoraggiati a interrogarsi sulla realtà, a porre domande di interesse al proprio maestro e a cercare risposte attraverso l'osservazione e l'esperimento. L'educazione doveva così fornire gli strumenti per analizzare criticamente le informazioni e per formare opinioni basate su evidenze concrete. Lo sviluppo della coscienza individuale aveva lo scopo di migliorare la società affinché la scuola si sviluppasse. Scuola e società si potevano considerare, quindi, fattori correlati, nei quali, la scuola doveva contribuire al cambiamento sociale e collettivo.

Secondo Gabelli, l'educazione non doveva limitarsi ad acquisire conoscenze scientifiche, ma doveva includere anche una dimensione morale e civica. La scuola aveva il compito di formare cittadini consapevoli dei propri diritti e doveri e doveva formarli attraverso l'educazione morale che doveva essere basata su principi razionali e universali, piuttosto che su dogmi religiosi, promuovendo in questo modo valori come la giustizia, la solidarietà e il rispetto per gli altri. Il pedagogo vedeva l'educazione come un processo strettamente legato al contesto collettivo in cui gli individui vi dovevano contribuire attivamente. L'educazione quindi, promuovendo la coscienza sociale, doveva sviluppare nei giovani la consapevolezza dell'importanza della partecipazione attiva alla vita comunitaria e del bene comune.

L'introduzione dell'individuo nella società avveniva attraverso l'educazione scolastica e lo sviluppo della coscienza individuale, per il Lombardo Radice era stata sviluppata con un approccio personalista e attivista dove vedeva la scuola come un luogo in cui gli



studenti potevano sperimentare e apprendere le dinamiche sociali. L'educazione doveva preparare gli studenti a partecipare attivamente alla vita comunitaria in cui il soggetto era considerato universale nella realtà quotidiana attraverso l'idea di "trascendimento" che si compiva nell'unità di spiriti nella religione, nello stato e nei valori nazionali.

La collaborazione e l'interazione con la comunità locale erano considerate essenziali per sviluppare una coscienza sociale e civica in cui i cittadini dovevano essere formati come consapevoli e attivi, capaci di contribuire al bene comune, promuovendo valori come la democrazia, la solidarietà e il rispetto reciproco. Il pedagogo, enfatizzava l'importanza della persona come centro del processo educativo in cui ogni individuo donava valore universale della libertà a ciascuno di esso, al fine di poter essere parte della collettività. Inoltre, porre al centro l'alunno lo rendeva nel processo educativo unico e irripetibile, facendo attenzione alle proprie potenzialità e ai propri bisogni specifici. L'educazione doveva rispettare e valorizzare l'individualità di ciascun studente, promuovendo lo sviluppo completo della personalità.

Influenzato dalle correnti dell'attivismo pedagogico, Lombardo Radice credeva che l'educazione dovesse essere un processo dinamico e attivo, in cui gli studenti fossero protagonisti del proprio apprendimento e richiedeva metodi didattici che stimolassero l'iniziativa personale, la creatività e l'esperienza diretta. Lo sviluppo della coscienza individuale iniziava con il riconoscimento dello studente come centro del processo educativo in cui gli insegnanti dovevano essere guide e facilitatori, piuttosto che autorità che imponevano regole, personalizzando l'insegnamento di ciascun alunno, fondamentale a rispondere ai bisogni e alle loro caratteristiche individuali.

### 3.4 IL RUOLO DEL MAESTRO

Secondo il pensiero di Gabelli il ruolo del maestro fungeva da direttiva e da agevolazione dell'apprendimento, promuovendo l'autonomia intellettuale, il pensiero critico, e i valori morali e civici. Il maestro doveva essere un innovatore didattico e un collaboratore attivo della comunità educativa, contribuendo allo sviluppo integrale degli studenti come cittadini consapevoli e responsabili. Il maestro doveva essere a favore

della sperimentazione e dell'innovazione didattica, adottando nuovi metodi e strumenti per rendere l'apprendimento più efficace e coinvolgente. Esso doveva fornirsi del metodo d'insegnamento per facilitare la lezione e l'apprendimento, facendo acquisire al giovane, autonomia mentale e stimolare in egli curiosità e interesse, incoraggiandolo a scoprire e comprendere il mondo in maniera autonoma. L'insegnante doveva guidare il discepolo verso la vita adulta favorendo l'importanza dell'insegnamento nell'osservazione del contesto in cui il giovane viveva e creare situazioni in cui gli studenti potessero fare esperienze dirette e imparare attraverso l'osservazione e l'esperimento. Infine tenendo in considerazione che la scuola serviva a tre fini - dare vigore al corpo, fare penetrare l'intelligenza e fornire rettitudine all'animo - il maestro doveva donare consuetudini ai propri allievi attraverso strumenti visivi e ripetuti<sup>20</sup>; non doveva invece imprimere nelle loro menti, nozioni, poiché sfavorivano l'utilizzo di metodi astratti. L'abitudine, accompagnava l'individuo per tutta la sua vita<sup>21</sup>. Il pedagogo sosteneva inoltre l'importanza della formazione continua per i maestri, affinché potessero aggiornarsi costantemente sulle nuove scoperte scientifiche e pedagogiche, al fine di porre la scuola come centro di educazione permanente anche per gli studenti e per tutta la comunità.

Lombardo Radice, d'altro canto, attribuiva al maestro un ruolo centrale e dinamico nel processo educativo e vedeva in lui un facilitatore che incoraggiava gli studenti ad essere attivi nel loro apprendimento, essendo coinvolti in attività pratiche e in progetti stimolanti per la loro curiosità e creatività. Il maestro doveva incontrare le anime degli alunni a scuola portando la vita, interpretandola, creandola, ponendo condizioni migliori e vivendola<sup>22</sup>. Bisognava che il maestro conoscesse il suo alunno e che penetrasse nella sua anima dando origine all'atto educativo nella diversità della dualità maestro-alunno, puntando alla loro unità spirituale<sup>23</sup>. Il maestro doveva creare situazioni di

---

<sup>20</sup> Cfr. Goretti M., *Il metodo dell'insegnamento e altri scritti su problemi dell'istruzione*, cit., p. 123.

<sup>21</sup> Cfr. Gabelli A., *Educazione e scuola in Aristide Gabelli*, in Volpicelli L. (a cura di), *I problemi della pedagogia*, cit.

<sup>22</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *Accanto ai maestri*, cit.

<sup>23</sup> Cfr. Scaglia E., *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma, 2021.

apprendimento in cui gli studenti potessero fare esperienze dirette e apprendere attraverso l'interazione con l'ambiente e la realtà esterna a loro circostante. Utilizzare metodi didattici attivi come il lavoro di gruppo, l'apprendimento per progetti e l'educazione all'aperto rendeva l'alunno parte attiva nel processo educativo durante gli insegnamenti, sollecitando il proprio impegno. Essendo lo studente partecipe nel processo educativo, era aiutato dal maestro a sviluppare riflessività e consapevolezza che gli servivano a promuovere la propria autocoscienza e autodeterminazione. Analogamente a Gabelli, Lombardo Radice vedeva il maestro come una guida piuttosto che un mero trasmettitore di conoscenze poiché il maestro doveva stimolare il pensiero critico e l'autonomia intellettuale, aiutando gli studenti a scoprire e sviluppare le proprie capacità. Era bene, dunque, lasciare l'alunno libero di sfogarsi in opere creative, senza ostacolarle, in quanto erano segno della libera manifestazione del proprio sé.

Si può notare come Aristide Gabelli e Giuseppe Lombardo Radice fossero due figure di spicco nella storia del pensiero pedagogico e dell'educazione italiana, con approcci e filosofie educative diverse. Dalla comparazione del contesto storico positivista a quello neoidealista si evince che la filosofia educativa sulla quale si basava il Gabelli era fondata sull'importanza dell'osservazione scientifica e dell'esperimento. Lombardo Radice, invece, partendo da una formazione di stampo neoidealista, si avvicinò poi all'attivismo pedagogico ponendo al centro l'attività e l'interesse dello studente. Inoltre la didattica sperimentale promossa dal Gabelli era basata sull'osservazione diretta e l'esperienza pratica, piuttosto che sulla memorizzazione di concetti astratti. Tuttavia, erano presenti critiche, sollevate contro l'approccio nel contesto educativo gabelliano in quanto l'eccessivo focus sull'osservazione diretta e sull'esperienza pratica potevano portare l'apprendimento teorico ad essere trascurato. La conoscenza teorica, sebbene astratta, era essenziale per una comprensione approfondita e metodica delle discipline. Inoltre, l'apprendimento basato esclusivamente sull'esperienza pratica poteva rimanere superficiale, limitandosi alla comprensione dei fenomeni immediati senza esplorare le loro cause profonde o le teorie sottostanti. L'osservazione diretta e l'esperienza pratica erano due fenomeni intrinseci e soggettivi poiché due persone potevano osservare lo

stesso fenomeno e trarne conclusioni diverse. Inoltre, le esperienze pratiche erano spesso limitate al contesto specifico in cui avvenivano e generalizzare i risultati di tali esperienze risultava problematico senza una base teorica solida che spiegasse regole e principi generali. Ciò portava ad una frammentazione della conoscenza se non veniva accompagnata da un'adeguata sistemazione teorica.

L'approccio empirico richiedeva risorse significative come materiali per esperimenti, ambienti di apprendimento adatti e insegnanti ben formati; inoltre, non tutte le conoscenze e competenze potevano essere apprese attraverso l'esperienza diretta. Alcuni concetti complessi, soprattutto nelle scienze più avanzate, richiedevano una comprensione teorica che non poteva essere facilmente replicata attraverso esperimenti pratici o osservazioni dirette. Gli insegnanti, inoltre, dovevano essere adeguatamente formati per guidare gli studenti poiché se non erano ben preparati, c'era il rischio che queste attività non avrebbero raggiunto gli obiettivi educativi desiderati e che gli studenti non avrebbero ottenuto una comprensione profonda.

Si riteneva importante, dunque, combinare esperienze pratiche con una solida base teorica per garantire una comprensione completa e approfondita delle discipline.

Lombardo Radice invece, influenzato dall'idealismo di Giovanni Gentile, credeva che l'educazione fosse un processo di autocoscienza e sviluppo interiore in cui veniva sottolineata l'importanza della personalità e dell'individualità di ciascuno studente, nel suo processo educativo. Secondo alcune critiche del tempo, bisognava porre attenzione a non focalizzarsi troppo sull'autocoscienza e sullo sviluppo interiore che poteva portare a un'educazione eccessivamente astratta, lontana dalle esigenze pratiche della vita quotidiana e del mondo del lavoro. Gli studenti avrebbero potuto non acquisire le competenze pratiche necessarie per affrontare le sfide concrete della società moderna se l'educazione si fosse concentrata troppo sullo sviluppo interiore a scapito delle abilità tecniche e pratiche. L'autocoscienza e lo sviluppo interiore erano aspetti altamente soggettivi e difficili da misurare in modo oggettivo che rendeva complicata la valutazione del progresso degli studenti in modo standardizzato. La mancanza di criteri chiari e oggettivi per valutare lo sviluppo interiore poteva portare a un'educazione meno rigida e a difficoltà nel monitorare e garantire la qualità dell'istruzione. Inoltre,

l'educazione incentrata sull'autocoscienza poteva essere vista dal popolo come educazione elitaria, poiché richiedeva un ambiente favorevole all'apprendimento, risorse adeguate per la stimolazione dell'educazione e insegnanti altamente qualificati. Questi fattori potevano non essere accessibili a tutti gli studenti, specialmente quelli provenienti da contesti socio-economici svantaggiati. Infine, non tutti gli studenti avevano la stessa capacità o interesse per un'introspezione profonda, perciò l'approccio avrebbe potuto favorire solamente gli studenti che erano naturalmente più inclini all'autocoscienza, lasciando indietro gli altri. Concentrarsi sull'autocoscienza e sullo sviluppo interiore poteva portare a un'educazione che poneva troppo il focus sull'individuo a discapito delle dimensioni sociali e collettive dell'apprendimento come la cooperazione, la comunicazione e il lavoro di squadra, portando l'individuo ad essere meno incline all'impegno attivo in questioni sociali e politiche. Infine, l'introduzione ad un approccio così innovativo incontrava resistenze da parte di insegnanti, istituzioni e famiglie, che preferivano metodi educativi più tradizionali e collaudati.

Concludendo, secondo il pedagogo, un'educazione equilibrata doveva integrare lo sviluppo interiore individuale con l'acquisizione di competenze pratiche e sociali, garantendo una formazione completa e accessibile a tutti gli studenti.

Gabelli in quanto protagonista della riforma scolastica italiana si impegnò nell'opera di scuola pubblica e laica, libera da influenze religiose, ossia una scuola pubblica neutrale, svincolata dalle influenze religiose, e aperta a tutti i cittadini. Il pedagogo riteneva l'educazione come campo neutro dalla religione in cui vi si formavano cittadini razionali e autonomi, senza pressioni dogmatiche stabilite dall'alto. L'osservazione diretta della natura e della società, la partecipazione attiva degli studenti nel processo educativo e lo sviluppo del pensiero critico, erano i metodi pedagogici propugnati dal Gabelli. L'osservazione diretta sostenuta dal pedagogo era vista come mezzo per sviluppare la conoscenza razionale e critica negli individui. Tali metodi aiutavano l'individuo nella propria indipendenza intellettuale e nel proprio pensiero critico, promuovendo l'educazione anche come formazione morale, civica ed etica di ciascun individuo in rapporto alla società in cui egli viveva. La metodologia pedagogica sostenuta per lo più dal Lombardo Radice era la centralità dello studente come

protagonista del proprio apprendimento, mediato dall'operare del maestro. Il pedagogista favoriva l'uso di progetti e attività pratiche che servivano a stimolare l'interesse e la partecipazione attiva degli alunni. Egli credeva fortemente nell'educazione integrale che doveva abbracciare gli aspetti intellettuali, morali, estetici e fisici al fine di formare la persona completamente sviluppata capace di contribuire attivamente e positivamente nella società. Le idee del Gabelli avevano contribuito alla formazione di una scuola pubblica laica sottolineandone l'importanza educativa che era essenziale per formare cittadini liberi e autonomi, capaci di pensare criticamente e prendere decisioni indipendenti. Per il pedagogista la scuola doveva essere un luogo neutrale, dove gli studenti potevano sviluppare liberamente le proprie idee e convinzioni.

Il Lombardo Radice, d'altra parte, dava maggior peso all'individualità e alla personalità dello studente nel quale vi enfatizzava l'importanza della persona in cui ogni individuo era visto come unico e irripetibile, con i propri punti di forza e bisogni personali. L'educazione di Lombardo Radice incoraggiava gli studenti a pensare in modo indipendente e critico poiché gli aiutava a formare opinioni personali basate su ragionamenti logici e a non accettare passivamente le informazioni. Gli studenti imparavano così a esaminare le informazioni, valutare le fonti e prendere decisioni informate, sviluppando la loro capacità di giudizio critico, essenziale per la partecipazione attiva nella società. Nella promozione dell'educazione sostenuta dal Lombardo Radice, il riconoscimento e la valorizzazione dell'individualità dell'allievo era indispensabile in quanto ciascuno, veniva incoraggiato a sviluppare le proprie inclinazioni e i propri talenti, contribuendo in tal modo alla formazione di persone autentiche e capaci di portare il loro contributo alla società. L'educazione non era solo intellettuale, ma anche morale in cui gli allievi imparavano valori come la giustizia, la solidarietà, il rispetto e la tolleranza, che erano fondamentali per la convivenza civile. Il pedagogista promuoveva un ambiente di apprendimento democratico all'interno del contesto aula che favoriva il dialogo e la discussione degli studenti, utile a rispettare le proprie e altrui opinioni, collaborando al raggiungimento di obiettivi comuni. Inoltre, essi, erano educati a comprendere le implicazioni delle loro azioni e a prendere

decisioni etiche. Questo senso di responsabilità personale e sociale era cruciale per la formazione di cittadini consapevoli e attivi. In questo modo si promuoveva lo sviluppo integrale della personalità umana.

Concludendo, Aristide Gabelli e Giuseppe Lombardo Radice, pur condividendo l'obiettivo di formare cittadini autonomi e responsabili, rappresentavano due visioni complementari dell'educazione in cui il primo puntava ad un'educazione scientifica e laica basata sull'osservazione empirica; il secondo, invece, promuoveva un'educazione attiva e personalizzata che mirava allo sviluppo consapevole della persona. Da questa loro visione si evince che entrambi avevano contribuito in modo significativo alla pedagogia italiana, offrendo prospettive complementari per la formazione degli alunni e lo sviluppo della persona nei programmi scolastici.

## CONCLUSIONI

Lo studio propone un approfondimento circa le tematiche di formazione ideale degli alunni e di sviluppo della persona nei programmi scolastici, che emergono nella teoria pedagogica e nelle idee di educazione di Aristide Gabelli e Giuseppe Lombardo Radice. Nella scrittura di tesi è stata comparata la teoria pedagogica dei due pedagogisti, attraverso la comparazione storico-educativa, partendo dalla ricerca dei principali testi scritti direttamente dagli autori, che rispondevano alla domanda di ricerca inerente alla formazione degli alunni nei programmi della scuola del 1888 e del 1923. Successivamente sono stati ricercati altri lavori di storici della pedagogia e dell'educazione che hanno studiato e problematizzato il pensiero, andando in tal modo a sviluppare una riflessione critica dell'ideologia stessa. Dopo una breve presentazione dei due autori si osservano i relativi pensieri sull'educazione, le loro proposte per la scuola e per gli insegnanti. Si espongono poi i reciproci Programmi della Scuola, attuati nelle riforme del loro tempo, analizzando in particolare i problemi dell'educazione e della figura del docente. La ricerca si conclude con l'elaborazione e l'analisi dei contenuti in prospettiva storico-comparativa.

Nelle opere principali dei due autori, si è posta attenzione al loro pensiero pedagogico nel metodo educativo scolastico e sociale, che andava così a determinare il pensiero dei programmi della scuola. Consultando i manuali si è anche approfondito la tematica inerente al contesto storico dei due differenti pedagogisti, evidenziando la difformità del periodo temporale della fine dell'Ottocento e inizio Novecento, nei quali essi avevano vissuto e che aveva in tal modo influenzato il loro pensiero educativo. Successivamente si è posta attenzione alla struttura scolastica nei quali maestri e alunni andavano a collaborare tra loro per rendere efficace il sistema scolastico.

Si può notare come la scuola abbia attraversato moltissime fasi di cambiamento, per poter fronteggiare le sfide determinate da ogni tappa storica. Nella scuola del presente è fondamentale capire come deve essere un buon insegnante, una figura informata con l'onere di trasmettere le conoscenze ai propri allievi con quella determinazione tale da coinvolgere la classe, anche se variegata e ricca di sfaccettature. Di conseguenza, non



esiste un solo metodo di insegnamento universale ma la pazienza di comprendere il contesto sociale e culturale del proprio tempo e scoprire cosa caratterizza ogni alunno e le sue abilità personali. Secondo Gabelli l'educazione nazionale doveva coincidere con finalità politiche e sociali dove venivano irrobustite le opportunità e le abilità di ciascun individuo, indipendentemente dalla sua astrazione sociale, quali dipenderanno valori che serviranno a formare gli italiani<sup>1</sup>. Per il pedagogo bellunese l'educazione doveva dunque fondarsi sulle concrete esigenze della vita e si realizzava appieno attraverso il metodo intuitivo, di cui egli vi credeva fortemente poiché considerava l'intuizione adeguata all'azione in cui l'educando imparava a fare da sé<sup>2</sup>. Per il Lombardo Radice, d'altra parte, non significava rendere omogenea la classe formandola solamente da individui dello stesso valore ma creare unità di finalità educative per promuovere interessi differenti e utilizzando varietà di abilità che tenevano conto “della disparità di forza intellettuale e inventiva” per raggiungere l'unione di spiriti in cui ognuno era partecipe del lavoro dell'altro<sup>3</sup>. Ecco quindi che il docente doveva assegnare a ciascun alunno compiti a seconda delle proprie disposizioni rendendolo parte attiva nel sistema educativo.

Lo sforzo ulteriore da parte degli insegnanti deve essere quello di concentrarsi sull'evoluzione umana rivolta a guidare i propri allievi, riuscendo ad essere più accoglienti e disponibili, poiché devono vedere gli studenti non per quello che fanno ma per quello che essi sono veramente. Ad esempio, se uno studente è coinvolto dall'insegnante durante la lezione, si sentirà meno estraniato e sarà più motivato a frequentarla ed imparare cose nuove.

Si può notare come la formazione dal punto di vista della conoscenza mnemonica è stata per anni la base dell'insegnamento scolastico sul quale la scuola si concentrava, ma adesso questa esperienza deve diventare un punto di partenza per sviluppare potenzialità pratiche all'interno dell'individuo. Le conoscenze oggi devono essere rafforzate per

---

<sup>1</sup> Cfr. Gabelli A., *Il metodo dell'insegnamento e altri scritti su problemi dell'istruzione*, in Goretti M. (a cura di), cit., p. 51.

<sup>2</sup> Cfr. Gabelli A., *Educazione e scuola in Aristide Gabelli*, in Volpicelli L. (a cura di), *I problemi della pedagogia*, cit., pp. 78-79.

<sup>3</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale* in Sordina E., *Il pensiero educativo di Giuseppe Lombardo Radice*, a cura di Volpi C., cit., p. 94.

poter diventare delle competenze, attraverso le quali le persone sono in grado di affrontare i continui mutamenti della società. Gabelli citava “giacché altra è l’istruzione, fondata sulle definizioni astratte affidate alla memoria, altra è l’istruzione, fondata sull’osservazione e il libero e concreto esercizio del pensiero [...] che portano ad un livello più alto la formazione spirituale degli scolari<sup>4</sup>” confermando, così, ciò che aveva già rivendicato dalla scuola ovvero che il processo di apprendimento fosse lo stesso di quello della ricerca e che la scienza non si presentasse come fatto prestabilito ma atto in evoluzione che richiedeva partecipazione attiva e graduale dello studente, rendendolo protagonista attraverso l’osservazione e l’attività del suo spirito. Il Lombardo Radice, invece, criticava la didattica che “livella le teste dei fanciulli” perché portava a dimenticare le differenze individuali, invece di evidenziare la spontaneità naturale del bambino e la manifestazione di energia spirituale. Infatti, per egli, i metodi educativi si dovevano coltivare nel tempo e il sapere era rimandato dopo l’azione creativa e pratica, di cui l’allievo ne faceva esperienza.

Si è visto come un modello educativo di orientamento richiede un coinvolgimento attivo dello studente ed un modo diverso di intendere il ruolo dei docenti, in cui orientare significa non solo informare e formare, ma anche guidare i giovani ad acquisire consapevolezza delle proprie caratteristiche e delle scelte che si potranno nella vita. Formare dunque vuol dire promuovere l’uomo, facendo in modo che diventi un individuo più consapevole di sé stesso e del mondo che lo circonda; la scuola dovrebbe sempre mettere la persona al primo posto e per farlo deve insistere sul concetto di formazione perenne in modo da rendere i propri studenti soggetti attivi e partecipi. La formazione continua è utile per capire che la persona non si forma solo nel contesto scolastico bensì in tutti gli ambienti di vita e per tutta la vita poiché non si smette mai di imparare qualcosa di nuovo e di crescere individualmente. Per il Gabelli il fine vero e ultimo delle scuole, non era tanto somministrare cognizioni già determinate a priori, ma formare teste e uomini capaci di ragionare autonomamente. Le cognizioni, infatti, potevano essere acquisite in qualsiasi momento durante l’arco di vita di ciascun

---

<sup>4</sup> Gabelli A., *Educazione e scuola in Aristide Gabelli*, in Volpicelli L. (a cura di), *I problemi della pedagogia*, cit., p. 145.

individuo, invece, la testa “danneggiata” nessuno, oltre ad una certa età, vi poteva fare rimedio<sup>5</sup>. In accordo il Lombardo Radice sosteneva la concezione dello spirito come evoluzione attiva e dinamica nell’arco vitale di crescita di ciascun individuo che andava a sviluppare l’allievo all’autodisciplina morale, fondamentale per aiutarlo a rendersi conto dei propri limiti avvicinandosi, invece, il più possibile alla verità. In questo modo l’alunno autoeducandosi si auto definiva come consapevolezza di sé stesso, superando il proprio destino sensibile e naturale, al quale si rendeva parte attiva per determinarlo<sup>6</sup>.

Si può concludere ritenendo che l’oggetto d’insegnamento, ad oggi, non sono più solo le discipline da trasmettere durante una lezione povera di dibattito e connessione tra studenti e docente, bensì può essere ritenuto come la persona che nella sua individualità mette in atto le conoscenze apprese a scuola per poi essere formata durante tutta la sua vita.

Con questo mio lavoro di ricerca, attraverso il recupero di due importanti teorie pedagogiche appartenenti a due “classici” della disciplina, ho cercato di porre in evidenza l’importanza della ricerca di una metodologia pedagogica rigorosa e di una pianificazione attenta e individualizzata secondo le necessità di ciascuno studente, al fine di ottenere risultati significativi nella propria educazione, tenendo in considerazione contesto storico e sociale in cui l’individuo è immerso. Infine, ritengo che lo studio in prospettiva storica e l’attualizzazione dell’analisi di tali teorie e metodi possano essere dei significativi punti di partenza per sviluppare nuove strategie efficaci di apprendimento e di continua ricerca interiore per lo sviluppo della propria personalità, durante tutto l’arco di vita.

---

<sup>5</sup> Cfr. Gabelli A., *Il metodo dell’insegnamento e altri scritti su problemi dell’istruzione*, in Goretti M. (a cura di), cit., p. 98.

<sup>6</sup> Cfr. Lombardo Radice G., *L’ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale* in Sordina E., *Il pensiero educativo di Giuseppe Lombardo Radice*, in Volpi C. (a cura di), cit., p.54.

## **APPENDICE: Testimonianza del Presidente dell'Associazione cittadini per il recupero della Scuola Gabelli di Belluno**

L'articolo di Marco Rossato, Presidente dell'Associazione cittadini per il recupero della Scuola Gabelli di Belluno, mette in luce una questione fondamentale che va oltre il semplice restauro di un vecchio edificio scolastico. La scuola Gabelli, chiusa per circa un decennio, fino a qualche anno fa, non è solo una struttura fatiscente, ma un simbolo della pedagogia innovativa e inclusiva promossa da Pierina Boranga e dal movimento del Novecento. Rossato ci invita a riflettere sul valore profondo che questa scuola rappresenta per la comunità di Belluno, non solo in termini architettonici, ma soprattutto per il modello educativo di cui è portatrice.

In un contesto di crisi demografica e di progressivo abbandono dell'istituzione, Rossato sottolinea la necessità di guardare al recupero della Gabelli come primo passo di un progetto più ambizioso: ridare vita a una scuola che, come in passato, possa essere un punto di riferimento educativo, capace di formare i giovani non solo con nozioni, ma attraverso esperienze concrete e innovative, seguendo l'ispirazione della pedagogia attiva. Il messaggio centrale non è solo legato alla conservazione di un edificio storico, ma alla necessità di riscoprire e rinnovare un'idea di scuola che sappia guardare al futuro con la stessa passione e visione di un tempo.

L'inserimento del testo di Marco Rossato in appendice ha una forte rilevanza simbolica e contestuale. Questo documento non solo racconta la storia di un edificio, ma rappresenta un appello alla collettività affinché non si perda di vista il legame tra la memoria storica e la visione futura di un'istruzione di qualità. Il testo offre una riflessione approfondita sul valore culturale, educativo e comunitario della scuola Gabelli, rendendolo un contributo essenziale per chiunque voglia comprendere le ragioni alla base del suo recupero.

L'appendice permette ai lettori di accedere direttamente alle parole di chi, come Rossato, vive in prima persona la sfida di riportare in vita non solo una struttura fisica, ma soprattutto un'idea di scuola fondata su principi pedagogici rivoluzionari. Questo documento fornisce una testimonianza diretta del significato che la Gabelli ha avuto e

continua ad avere per la comunità di Belluno, oltre a costituire una fonte di ispirazione per le generazioni future.

La storica scuola Aristide Gabelli, realizzata tra il 1932 ed il 1935, si configura come l'emblema della rivoluzione pedagogica italiana applicata tanto al metodo didattico quanto alla struttura architettonica dell'immobile e al giardino<sup>1</sup>. La scuola Gabelli è stata da subito un esempio di avanzata edilizia scolastica progettata sugli standard di luce e di spazio. La rinnovata Gabelli ospiterà, secondo i parametri innovativi di scuola funzionale, sostenibile e interattiva sotto il profilo pedagogico e quindi strutturale (riprendendo la tradizione che la contraddistingue dal 1935 ma attualizzandola alle necessità e alle innovazioni del 2016), i bambini della scuola Primaria e della scuola dell'Infanzia. La funzione didattica e non ricreativa del giardino, contrariamente a quanto comunemente avviene nei cortili antistanti le scuole, è ribadita anche dalla previsione che gli alunni svolgano i loro esercizi ginnici e giochi all'aperto sulla grande terrazza piana che costituisce la copertura dell'edificio. La possibilità di scendere direttamente nel giardino partendo da ciascuna di tutte le aule al piano terra instaura un complesso sistema di rapporti tra l'interno e l'esterno della scuola, accuratamente studiato perché tutto si ricomponga in un'unità visiva e funzionale<sup>2</sup>. Bisogna infatti ricordare come sia stata la stessa Pierina Boranga ad imporre ai progettisti una altezza del davanzale delle aule più bassa del normale e finestroni particolarmente ampi e luminosi, proprio per consentire agli alunni di vedere direttamente quanto accade in giardino.

Nella scuola della maestra bellunese è il pensiero degli scolari che dev'essere ben indirizzato e così il momentaneo assentarsi dalla lezione con la mente dell'alunno, attirato dal mondo fuori dalla finestra, diventa perfino occasione per dimostrare la validità del metodo Pizzigoni. Proprio per questo la sequenza delle aule viene impostata, sia sul braccio lungo che su quello corto della L dell'edificio, in modo tale

---

<sup>1</sup> Bona A., Ceiner O., *La scuola elementare Aristide Gabelli a Belluno. Tra storia e architettura*, Belluno, Tipografia Piave, 2015.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

che gli spaziosi ambienti quadrangolari si affaccino tutti verso il giardino. Oltre all'innovativo rapporto esterno-interno, giardino-orto-aule, l'attività didattica nella nuova scuola può godere di spazi la cui qualità funzionale rappresenta una felice innovazione che va oltre la ricerca di nuove forme architettoniche<sup>3</sup>.

Se per esempio si prova ad analizzare gli spazi d'ingresso, che sono incrocio e snodo d'angolo dei due bracci ad L della scuola, ci si trova di fronte al capo d'opera della Gabelli. Vi è affidato il compito non solo di risolvere i collegamenti verticali ma anche di creare uno spazio di luce e di vuoto, dal piano terra fino alla terrazza di copertura, che diventa il fulcro di tutto il sistema distributivo sia interno sia esterno.

Oltre all'ingresso principale all'edificio scolastico, cui si viene condotti dal percorso che attraversa il giardino, dalla porta sul fondo curvo dell'abside si accede direttamente al passaggio coperto che conduce al corpo indipendente della palestra.

Isolando i volumi che compongono questo fulcro ci si rende conto di quale sia il senso profondamente classico di queste forme, pur nascoste dalla semplicità di un impianto razionale: la sequenza dell'atrio, rialzato sopra la scala d'ingresso quasi fosse il podio di un tempio, che conduce allo scalone, a sua volta racchiuso in uno spazio absidale di forma semi circolare, finisce per evocare la suggestione di un volume sacro<sup>4</sup>. Al contrario di quanto prescritto dalla commissione edilizia la forma della scala effettivamente costruita è a ventaglio, con pianerottoli di forma semicircolare a collegamento delle rampe semplicemente incastrate a sbalzo nelle murature e prive di ulteriori sostegni. Si tratta di una soluzione scenografica, che consente alla luce di scendere lungo la scala fino all'atrio inferiore alleggerendo l'intero volume absidale<sup>5</sup>.

Le aule per la didattica curricolare si alternano a quelle laboratoriali di falegnameria, di economia domestica, di tessitura. Assolutamente geniale è stata l'ideazione e la costruzione di corridoi lunghi cento metri, i cui sottomultipli sono incastonati sul pavimento con eleganti tacche d'ottone. Ma l'edificio oltre ad accompagnare

---

<sup>3</sup> *Ibidem.*

<sup>4</sup> *Ibidem.*

<sup>5</sup> *Ibidem.*

l'apprendimento del sistema metrico decimale, guida gli alunni alla conoscenza delle principali figure geometriche piane, che si trovano scolpite nel salone d'ingresso.

Inoltre, nella scuola sono presenti aule speciali di musica, l'aula magna, di educazione sanitaria, la biblioteca degli insegnanti e degli alunni. Nei sotterranei si trova ad ovest la famosa e mitica piscina scolastica, unica negli anni '60 a livello provinciale, ad est i preziosi archivi il locale affrescato dell'allora refezione maschile e femminile e al centro i magazzini per il laboratorio di falegnameria e per le cosiddette allora attività manuali e pratiche. Per ogni stanza, ciascuna maniglia della porta è collocata a misura di bambino.

Il giardino è molto grande e ricco di opportunità per il gioco libero o guidato; esso è percorso da viali e vialetti che s'incrociano tra loro, pensati appositamente anche per l'educazione stradale da effettuare a piedi o in bici. Per l'educazione scientifica e naturalistica, il giardino è una vera fonte di occasioni per la sua ricchezza botanica dove i bambini se ne prendono cura con la loro orticoltura. La cura della terra, compresa la coltivazione della vite nell'apposita pergola, offre un'infinità di opportunità didattiche, che coinvolgono molte, se non tutte, le discipline scienze, matematica, italiano, disegno, ecc. con approccio molto pratico. In passato l'educazione civica avveniva attraverso la quotidiana alza e abbassa bandiera e il canto dell'inno nazionale che l'accompagnava; per altri aspetti, ancora, da effettuarsi nell'accogliente o ombreggiato pergolato dove gli alunni si ritrovavano per le assemblee dei rappresentanti di classe in cui discutere e decidere su varie questioni inerenti ad esempio la gestione del giardino.

Per la geografia il giardino era utile attraverso l'uso delle due meridiane in cui quella orizzontale era collocata su uno dei due basamenti di pietra e quella verticale, contenuta nella cartografia del Comune di Belluno, era incisa sull'altro basamento di pietra esterno, della rosa dei venti. Il canto, curato assiduamente e offerto anche alla comunità scolastica e civile più ampia, genitori, autorità, cittadinanza, avveniva sulla scalinata centrale della scuola che costituisce un vero e proprio palco protetto, situato all'aperto. Ritornando all'interno della scuola e uscendo dalla porta di servizio, attraversando un passaggio coperto, si accede alla palestra, anche questa nata come raro esempio di edificio annesso alla scuola, dove si effettua l'educazione fisica che può essere esercitata anche nello spazio aperto antistante. Anche sul tetto, prima della

ristrutturazione, si effettuavano vere e proprie lezioni all'aperto, per conoscere e osservare con visione diretta la città dei Belluno e la Valbelluna. Una grande pietra rotonda, rinvenuta di recente, era posizionata sul tetto, con scolpite in essa i nomi delle grandi città, delle località vicine e delle vette principali delle Dolomiti<sup>6</sup>.

Con ciò si è consapevoli che un sussidio didattico si utilizza a seconda delle esigenze e si scoprono via via sempre nuove potenzialità.

Così è per l'edificio della storica scuola Gabelli: grande e insieme piccola opera dell'ingegno umano; grande per le sue dimensioni e bellezza architettoniche; piccolo, perché, pur nella sua grandezza, è stato concepito a misura delle esigenze di apprendimento educative e didattiche del bambino.

“Perché occuparci della Gabelli?”

Questa domanda mi è stata rivolta spesso negli ultimi anni. Sia da persone dubbiose, che alla domanda sottintendevano che vi sono cose più grandi o urgenti di quella che, in fondo, è solo una vecchia scuola malandata, sia da persone che me la ponevano con curiosità sincera. Proverò qui a rivolgermi a te che leggi come appartenessi a questi ultimi, perché la mia risposta coinvolge a fondo il modo in cui ci vediamo e il modo in cui vogliamo guardare al nostro futuro. Colleghi ingegneri (sono uno li loro) in questi ultimi anni mi hanno fatto notare che è costoso adeguare strutture e impianti di questo edificio costruito oltre ottanta anni fa, senza poter raggiungere poi la qualità tecnologica di un edificio di nuova costruzione.

Vero! L'edificio inoltre ha spazi enormi rispetto alle esigenze attuali della scuola viva, quella fatta di alunni e insegnanti. Tant'è che da quando è stata chiusa la sede storica della scuola, nel maggio 2009, abbiamo assistito ad un costante e drastico calo del numero dei nuovi iscritti. Il calo demografico bellunese è di certo una causa di tutto ciò ma la causa principale di una così alta riduzione va cercata nella diffusa percezione di “precarità” che il nuovo edificio scolastico “provvisorio” ha assunto col passare degli anni. L'anno che si apre segna poi un nuovo primato negativo: verrà formata una sola classe prima con circa una quindicina di alunni. Questa è la vera emergenza!

---

<sup>6</sup> *Ibidem.*



Per dare una dimensione a questo dato e capire cosa abbia significato veramente per la scuola viva la chiusura della sua sede storica dobbiamo ricordare che negli ultimi due decenni che precedono la chiusura sono sempre stati presenti alla Gabelli tre o più corsi completi. In questi anni sulle precedenti considerazioni sono state basate proposte di modifica o trasformazione dell'edificio, arrivate anche alle estreme conseguenze con l'ipotesi della sua demolizione, cosa mai avvenuta.

La Gabelli resta tutt'oggi risorsa preziosa per la comunità cittadina bellunese in cui si è concretizzata in essa l'utopia di Pierina Boranga di mettere al centro della scuola i suoi, i nostri ragazzi, non l'idea di costruire attraverso la scuola, ieri come oggi, un preordinato e interessato futuro economico e sociale. Lo è perché, grazie alla straordinaria sintonia della Boranga, dei progettisti fratelli Zadra e del protagonisti del movimento Novecento, quest'idea innovativa di scuola non ha generato un fabbricato con aule in cui si fa lezione ma un vero sussidio didattico, nella sua concezione e organizzazione complessiva come nei dettagli costruttivi.

Una scuola-strumento in cui l'esperienza attiva dell'alunno diviene percorso di conoscenza che, con la passione e la disciplina, diverrà col tempo competenza. Un concetto rivoluzionario per la collettività di ieri non meno che per quella dei giorni nostri. Così oggi, lavorando con l'Associazione per recuperare la Gabelli, in me, in noi, c'è il desiderio di guardare già oltre il recupero dell'edificio. Per quanto alto possa esserne il valore per noi, il recupero della sede storica della Gabelli non può che essere la prima tappa di un percorso: l'obiettivo finale è quello di costruire una scuola che torni a far scuola anche oltre i confini cittadini. Una scuola di eccellenza in cui l'educazione attiva dei piccoli alunni riprenda i percorsi tracciati da Pierina Boranga, percorsi descritti con parole quasi poetiche da Lombardo Radice nella prefazione al suo primo volume di divulgazione scientifica intitolato *La natura e il fanciullo*: "Sa conoscere chi sa amare; e la scienza nasce dall'amore della natura. La contemplazione commossa precede sempre l'indagine; la curiosità ammirativa precede lo studio. La scienza è sempre, in certo senso, fanciulla!"<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Boranga P., *La natura e il fanciullo. Guida agli educatori per far conoscere ed amare la natura al fanciullo*, G.B. Paravia & C., vol I, II, III - I ed., Torino, 1951.

Tenerne viva la memoria significa per me, per noi, coltivare la contagiosa speranza nella possibilità che a Belluno quest'utopia possa ancora rinnovarsi. Attorno e per i ragazzi di domani”<sup>8</sup>.

Marco Rossato”

---

<sup>8</sup> Rossato M., *Recuperiamo la nostra storia*, in *Gabelli, si riparte!*, Belluno, iBelluno, 2015, pp. 6-8.

## BIBLIOGRAFIA

Agazzi A., *La prospettiva di Aldo Agazzi*, La Scuola, Brescia, 2005.

Banchetti S., *Scuola e maestri tra positivismo e idealismo*, CLUEB, Bologna, 1988.

Bona A., Ceiner O., *La scuola elementare Aristide Gabelli a Belluno. Tra storia e architettura*, Belluno, Tipografia Piave, 2015.

Boranga P., *La natura e il fanciullo. Guida agli educatori per far conoscere ed amare la natura al fanciullo*, G.B. Paravia & C., vol I, II, III - I ed., Torino, 1951.

Cambi F., *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale, 1861-1920. Dal positivismo al nazionalismo*, Unicopoli, Milano, 2010.

Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, GLF editori Laterza, Roma-Bari, 2005.

Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma, 2009.

Castagnetta A.V., *La formazione del pensiero di Giuseppe Lombardo Radice*, SPES, Milazzo, 1978.

Catalfamo G., *Giuseppe Lombardo Radice*. La Scuola, Brescia, 1966.

Cattaneo M., Pazzaglia L., et al., *Maestri educazione popolare e società in Scuola Italiana Moderna, 1893-1993*, La Scuola, Brescia, 1997.

Chiosso G., *Elementi di pedagogia: l'evento educativo tra necessità e possibilità*, La scuola, Brescia, 2002.

Chiosso G., *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Il Mulino, Bologna, 2019.

Cives G., *Giuseppe Lombardo Radice, didattica e pedagogia della collaborazione*. La nuova Italia, Firenze, 1970.

Cives G., *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*. La nuova Italia, Firenze, 1983.

Cives G., *Pedagogisti e educatori tra scuola e università*. Firenze University Press, Firenze, 2018.

Colaci A.M., *Bisogna fare i maestri. L'educazione del popolo da Giuseppe Lombardo Radice ai nostri giorni*, Milella, Lecce, 2018.

Colaci A. M., *Gli anni della riforma. Giuseppe Lombardo Radice e "L'educazione Nazionale"*, Pensa Multimedia, Lecce, 2000.

Gabelli A., *Il metodo d'insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, a cura di Carrara E., La nuova Italia, Firenze, 1932.

Gabelli A., *Il metodo dell'insegnamento e altri scritti su problemi dell'istruzione*, a cura di Goretti M., Felice Le Monnier, Firenze, 1963.

Gallo L., *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari, 2018.

Lombardo Radice G., *Accanto ai maestri: nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Paravia, Torino, 1925.

Lombardo Radice G., *Athena Fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, R. Bemporad & F., Firenze, 1925.

Lombardo Radice G., *Come si uccidono le anime*, (a cura di) L. Cantatore, Edizioni Ets, Pisa 2020.

Lombardo Radice G., *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, La Nuova Italia, Firenze, 1951.

Lombardo Radice G., *Educazione nazionale*, in Istituto Bibliografico Italiano, n. s., La Voce, Roma, 1919-1933.

Lombardo Radice G., *Educazione e diseducazione*, Bemporad, Firenze, 1929.

Lombardo Radice G., *Esame dei programmi per la scuola elementare e testo dei programmi ufficiali del 1923 e del 1924*, Sandron, Milano, 1937.

Lombardo Radice G., *Il concetto dell'educazione*, in Calò G., *Educazione e diseducazione*, Marzocco IX, Firenze, 1951.

Lombardo Radice G., *La riforma della scuola elementare. Vita della scuola del popolo*, Sandron, Palermo, 1925.

Lombardo Radice G., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Milano-Palermo-Napoli, 1913.

Lombardo Radice G., *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale*, Sandron, Palermo, 1916.

Lombardo Radice G., *Memorie di una inedita corrispondenza. Lettere di Giuseppe Lombardo Radice ad Adolphe Ferrière*, a cura di D'Aprile G., Edizioni Ets, Pisa, 2019.

Lombardo Radice G., *Pedagogia di apostoli e operai*, Laterza, Bari, 1936.

Lombardo Radice G., *Pedagogia e critica didattica*, in Calò G., *Educazione e diseducazione*, Marzocco IX, Firenze, 1951.

Lombardo Radice G., *Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, Paravia, 1922.

Lombardo Radice G., *Studi sulla scuola secondaria*, vol. I, Battiato, Catania, 1905.

Merlo G., *L'istruzione classica nell'Italia postunitaria. Cultura e dirigenza scolastica*, Scholé, Brescia, 2022.

Picco I., *La scuola nella esperienza e nel pensiero di Giuseppe Lombardo Radice*, La Nuova Italia, Firenze, 1961.

Rossato M., *Recuperiamo la nostra storia*, in *Gabelli, si riparte!*, Belluno, iBelluno, 2015.

Saloni A., *Educazione e scuola in Aristide Gabelli*, a cura di Volpicelli L., *I problemi della pedagogia*, Armando Editore, vol.78, Roma, 1963.

Santoni Rugiu A., *Dai primi del '900 alla riforma Gentile*, in AA. VV., Codignola E. in *50 anni di battaglie educative*, La Nuova Italia, Firenze, 1967.

Scaglia E., "La pedagogia serena" di Giuseppe Lombardo Radice fra le pagine de "L'educatore della Svizzera Italiana: dalle Lezioni di didattica a Pedagogia di apostoli e di operai", 1913-1936 in "CQIA rivista - Formazione, lavoro, persona", n. 32, a. X, 2020.

Scaglia E., *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma, 2021.

Sordina E., *Il pensiero educativo di Giuseppe Lombardo Radice*, a cura di Volpi C., La Goliardica, Roma, 1980.

Tassi R., *Itinerari pedagogici*, Zanichelli, Bologna, 2009.

Tisato R., *Il problema del metodo nella pedagogia positivista*, Editrice R.A.D.A.R., Padova, 1967.

Turnone P., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale di Giuseppe Lombardo Radice*, Sandron, Firenze, 1947.

Zago G., *Le discipline filosofiche e pedagogiche a Padova tra positivismo e Umanesimo*, Edizioni Studium, Roma, 2021.

Zago G., *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Mondadori, Milano, 2013.