

# La Scuola nella esperienza e nel pensiero di Giuseppe Lombardo Radice

di Iclea Picco

La mia relazione si struttura in tre paragrafi fondamentali: la scuola del cuore; la scuola dell'azione; la scuola della riflessione, ovvero il concetto di scuola. In sostanza tale distinzione può apparire arbitraria, poiché cuore azione e concetto muovono di pari passo il pensiero di Giuseppe Lombardo-Radice, generando talvolta quegli aspetti contraddittori che pur si incontrano nella sua speculazione. Tuttavia mi sembra importante seguire il percorso delineato, che a mio parere è più aderente alla stessa personalità del Nostro e mi porta a confermare un mio giudizio espresso nel lontano 1951 nel mio volume *Giuseppe Lombardo-Radice*, pubblicato da La Nuova Italia, primo studio apparso in Italia sul mio Maestro. Accostavo, allora, il ricordo dell'esperienza diretta dello scolaro di un tempo alla riflessione attenta dello studioso di oggi sulla propria attività di insegnante, sostenuta da un approfondimento speculativo, e ritrovavo proprio nel «pensiero riflesso» la vitalità e la ricchezza emotiva dell'uno e dell'altra, nonché una derivazione logica da essi. Riconoscevo, insomma, e riconosco ancora, che la sua scuola in azione ed il suo concetto di scuola, nelle sfaccettature molteplici che si offrono alla nostra analisi, quali frutto della sua riflessione, rivelano il particolare sostegno offerto dalla scuola del cuore.

## La scuola del cuore

Guardiamo subito, dunque, quest'ultima, che si presenta sotto due forme diverse: come scuola del ricordo e come scuola della speranza.

Non è difficile scoprire dalle pagine autobiografiche che la fanciullezza, l'adolescenza e la giovinezza di Giuseppe Lombardo-Radice sono tutte illuminate dalla sua vita di scolaro, proprio perché la scuola da lui vissuta ha confermato ed alimentato per lui quella gioia di vivere che la famiglia aveva donato per prima.

In due fonti diverse egli ci dà testimonianza della scuola del ricordo: nelle brevi notizie sulla sua vita scritte alla Rotten per la rivista tedesca «Das werdende Zeitalter»<sup>1)</sup> e nel capitolo VI «Il metodo attivo nelle scuole medie (visite, gite, viaggi scolastici)» del volume secondo di *Orientamenti pedagogici per la scuola italiana*<sup>2)</sup>.

Il ricordo dei suoi quindici anni, — 1894: si badi bene alla data —, lo induce a sottolineare la «partecipazione alla scuola come ritrovo da cui prendeva le mosse la libera attività personale dei giovani»<sup>3)</sup>, come egli dice espressamente. E quel «ritrovo», che può far pensare ad un semplice punto d'appoggio per una vita tutta dispiegata al di fuori della scuola, si rivela in realtà, — e lo vedre-



Iclea Picco, docente di pedagogia alla Facoltà di Magistero dell'Università di Roma.

mo fra breve —, come un insostituibile centro di irradiazione, un mondo consapevole di stimoli organizzati e di esperienze condivise fra *crescenti* ed adulti. Egli stesso lo dice ed è bene ripeterlo: «ritrovo da cui prendeva le mosse la libera attività personale dei giovani». Il concetto di scuola, che verremo individuando attraverso l'analisi del suo pensiero, non si discosterà da questa prima definizione dettata dall'esperienza vissuta, anzi troverà proprio in quest'ultima la conferma della sua validità. Intendo dire che il concetto di scuola trae forza da una esperienza vissuta e torna a sollecitare e ad illuminare una esperienza che *vuol essere* vissuta.

Il vivo ricordo fa affiorare alla memoria del Nostro il nome dei singoli professori, ognuno rappresentante uno stimolo ad interessi vitali, essendo ognuno *uno*, personalità di rilievo. «Giacomo Boner ci esaltava con racconti popolari nordici, bellissimo, soprattutto svedesi e norvegesi», ricorda, ed aggiunge: «egli amava tanto passeggiare con noi ragazzi»<sup>4)</sup>. La scuola del 1894, almeno quella vissuta dal Lombardo-Radice scolaro, protendeva la sua attività oltre se stessa, senza timore di perdere la sua fisionomia, arricchendo quel legame personale ed umano che si veniva stringendo fra professori ed alunni in virtù della sensibilità educativa dei docenti. Non per nulla il pedagogista sosterrà, fedele ad una tesi dell'idealismo gentiliano, che «la scuola è il maestro»; affermazione a mio parere valida ancor oggi e purtroppo sconfessata dall'invalso e radicato uso di fare dell'insegnamento un «posto di lavoro» e cioè di sicurezza economica, non di competenza e cultura.

«Ci esaltava», dice il Lombardo-Radice del Boner; «ci attraeva», dice del Zenatti, quasi a voler sottolineare la capacità di guida di quei suoi professori, che non ritenevano di dover definire l'attività dei loro scolari o fermare la loro attenzione su di un mondo culturale estrinsecamente proposto, ma riconoscevano come loro doveroso compito il *sollecitare*, *esaltare*, *attrarre*, attraverso la scoperta e ricostruzione della organicità della cultura in corrispondenza delle tipiche disponibilità ed aspettative della adolescenza e della giovinezza. Il maestro, dichiarerà in seguito il pedagogista, usando tale voca-

Breno, 1930 - Edo Rossi, già direttore didattico delle scuole di Lugano, allora giovane insegnante di scuola maggiore con la sua scolarasca.



bolo da lui prediletto per riferirsi all'insegnante di qualunque grado di scuola, *il maestro è animatore*; animatore come Zenatti, Boner, Beltrami, Fajani e altri: come i professori del suo ginnasio-liceo della fine dell'800.

«Quando ancora non si parlava nemmeno di *scuola attiva*, — dichiara il Lombardo-Radice —, noi ragazzi del Liceo di Messina recitavamo l'«*Antigone*» di Sofocle fra i ruderi del teatro greco di Taormina, guidati da Arnaldo Beltrami», e recitavamo in greco. «I nostri professori di storia, prosegue, ci affidavano vaste letture personali, in luogo di farci studiare il testo. Ricordo che a quindici anni io feci «una conferenza» — proprio così! — per suggerimento del mio professore di Storia sui *Nibelungi* e un'altra sui *Vespri Siciliani* dell'Amari; e alla stessa età, per la spinta di un professore di filosofia (Ferdinando Puglia), organizzai coi miei compagni di scuola, *fuori di scuola*, un «Circolo giovanile» con *biblioteca degli studenti*. Il Circolo si riuniva in casa ora di uno ora dell'altro compagno; la mia casetta era sempre piena di gioventù»<sup>5</sup>.

Vita nella scuola e vita fuori della scuola si fondono in un continuo richiamo, in un continuo scambio reciproco di esperienze, scoperte, iniziative, che di fatto riflettono sempre la capacità ordinatrice di quel qualificato mondo educativo — la scuola —, che le alimenta e le guida direttamente e indirettamente: una scuola *ritrovo*, da cui prende le mosse «la libera attività personale dei giovani»; una scuola quale *centro culturale ispiratore e comunità di vita giovanile*; una scuola quale mondo di umano incontro ed operosa collaborazione fra adulti e giovani. Sarei tentata di offrire vaste citazioni dirette, tanto vive sono le pagine dalle quali nasce l'immagine di una scuola che avremmo voluto conoscere anche noi, ieri, come scolari, che vorremmo riuscire a realizzare in pieno, oggi, come docenti. «Trenta anni sono passati da allora, e la gioia che diede la scuola quel giorno è ancor oggi un ricco dono di cui godo»<sup>6</sup>, confessa il Lombardo-Radice, nel 1926, dopo aver parlato della connivenza del Preside Zenatti col professore di greco Beltrami per dirigere i ragazzi della seconda liceale in collaborazione con la terza, a loro insaputa, verso l'idea e l'impegno di recitare l'*Antigone* di Sofocle al teatro greco di Taormina, e dopo aver rievocato la febbrile ansia dei preparativi e la grave trepidazione di attori e spettatori, tutti legati dal desiderio di un'ottima riuscita, tutti tesi verso quella *serietà*, cui aveva fatto appello il Preside.

### Il rinnovamento della scuola

Questa è la scuola del ricordo e sarà la visione ideale e reale che illuminerà costantemente l'azione e il pensiero del Nostro. «La scuola attiva, — egli giungerà a dichiarare —, è un eterno suggello di giovinezza». E, sensibile a quel suggello di giovinezza, il pedagogista cercherà di render ragione di un aspetto fondamentale di quella scuola ch'egli auspicherà e propanderà, rilevando le sollecitazioni esplicite ed implicite dei programmi del 1923, da lui formulati per la scuola elementare. *Scuola serena*, infatti, egli vorrà la scuola, in corrispondenza di quella del suo ricordo; serena «perché rasserena la inquietezza dei fanciulli, con il lavoro spirituale creativo; serena perché affidata alla libera genialità inventiva dei

disciplinatori della infantile attività che sono i maestri (...) *Scuola serena*, che non vuol dire affatto il contrario di *scuola severa*, ma solo il contrario di scuola noiosa»<sup>7</sup>; serena proprio per la capacità creativa di discenti e docenti, cui fa appello, e che è impegnata ad arricchire. *Scuola attiva*, ha già detto, ma scuola attiva in quanto vera scuola, in quanto scuola che si rinnova, non in quanto realizzatrice di particolari metodi o applicatrice di tecniche prestabilite. Egli, pedagogista, lavorerà perché sia la *scuola comune* a trasformarsi, a farsi *scuola nuova*, e per questo rifiuterà di legare la sua opera di rinnovatore ai «ristretti cenacoli pedagogici», come, nella lettera al Ferrière del 10 ottobre 1927, definisce le *scuole nuove* organizzate e dipendenti dalla *Ligue internationale pour l'Education nouvelle*<sup>8</sup>.

Tornando al ricordo, balza altrettanto viva la scuola della sua giovinezza: la Scuola Normale Superiore di Pisa. E di nuovo emergono nomi, *persone*. Nomi e figure di Maestri, di uomini di cultura; guide illuminate, sollecitatori della scoperta della fatica e della gioia ad un tempo date dalla ricerca scientifica; stimolatori della aderenza al rigore del pensiero speculativo e del gusto della parola; testimoni viventi della serenità ed oggettività della critica, della validità del mondo della cultura come mondo di vita responsabile, ricca di valori e di ideali niente affatto retorici. *Maestri*, ancora una volta, *animatori*, creatori di una scuola vivificante, proprio perché *Scuola*.

### La scuola della speranza

La scuola del ricordo ci introduce nelle più profonde radici del pensiero lombardiano; la *scuola della speranza* ce ne dà conferma per quel tanto che vuol vincere i limiti e le difficoltà di una realizzazione attesa, vuol testimoniare la capacità di ricchezza applicativa di un fermento suscitato, vuol sostenere una volontà destata ma non ancora diffusa. (Egli, infatti, già opera da tempo con la sua prima rivista *Nuovi Doveri*, raccogliendo intorno a sé insegnanti e studiosi di «buona volontà»). La scuola della speranza vuol essere l'immagine di quella scuola comune rinnovata, espressa successivamente dalla riforma del '23, cui contribuisce con la parola e con l'azione la volontà del Nostro. Essa è ideata nel 1919, sempre come premessa e come attesa. Basteranno alcuni rilievi per dimostrare come, di fatto, la scuola del ricordo e quella della speranza tendano a fondersi nell'unico fondamentale concetto di *Scuola*, come, cioè, la scuola del cuore cerchi e voglia tradursi, nel pensiero e nella volontà del Lombardo-Radice, nel rinnovamento della scuola tutta.

Ecco il Liceo di Castelnuovo, che «non esiste», dichiara alla fine della descrizione il pedagogista, confessando: «io l'ho ispezionato in sogno»<sup>9</sup>; non esiste, ma ripete alcune iniziative del Liceo di Messina del 1894; non esiste, ma vuol divenire realtà, nella speranza, ad opera degli insegnanti sollecitati ad accettarne l'esempio. Esso è una scuola che sostituisce «alla meccanicità degli esercizi e delle ripetizioni (...) l'iniziativa degli scolari»<sup>10</sup>, poiché si propone «principalmente di essere il centro della vita morale dei giovani, offrendo loro il maggior numero possibile di occasioni, per mettere alla prova non tanto il sapere appreso, quanto le loro qualità personali, in ogni campo di attività». Come non fare riferimento, sia pure

di sfuggita, alle scoperte pedagogiche e didattiche di oggi, che assumono credito agli occhi dei docenti solo per il fatto di venirci proposte da altre sponde? Il Liceo di Castelnuovo «cerca nello scolaro un *collaboratore* della scuola, che la aiuti a diventare una casa e una famiglia», dichiara il Lombardo-Radice; e la scuola incoraggia ogni iniziativa giovanile all'infuori della considerazione dei programmi «da svolgersi»; e «utilizza le abilità di ciascuno e le mette in valore»; e soprattutto «elimina le differenze da classe a classe chiamando frequentemente ad un comune lavoro tutti i ragazzi, a qualunque classe appartengano»<sup>11</sup>. Siamo già alla odierna richiesta di un lavoro di interclassi, o ad una anticipazione vera e propria del *nongraded school*, della scuola senza classi, saggiamente intuiva? Ed è il 1919, in Italia, sessanta anni fa!

Il pedagogista, fattosi ispettore, rivela quali sono i mezzi che danno alla scuola tanto respiro; e sono mezzi «così semplici, — sottolinea il Lombardo-Radice —, che diventa meraviglioso», ossia ragione di meraviglia, «che le altre scuole non li abbiano adottati spontaneamente». Si tratta, ad esempio, di un *fondo escursioni*, costituito da quote volontarie degli alunni e «oblazioni degli enti locali, amministrativi e di beneficenza»; il fondo è amministrato da un «Consiglio di scolari» «invigilato dal Preside». Gli scolari progettano le gite, ne studiano i particolari e preparano il preventivo della spesa. Almeno una escursione è di tutta la scuola, altre sono delle singole classi. Un «regolamento delle escursioni», opera degli studenti, prevede la possibilità per qualunque alunno di presentare all'inizio dell'anno scolastico un suo personale progetto; il Consiglio degli studenti è chiamato a discutere sui vari progetti presentati ed a scegliere quelli «che uniscono il maggior interesse sportivo al maggiore interesse scientifico»<sup>12</sup>. Il Lombardo-Radice non teme di responsabilizzare i ragazzi proprio perché li sa accanto agli insegnanti, da loro stessi riconosciuti guida e sostegno; nella scuola da lui vissuta, da lui concepita come mondo giovanile, squisitamente morale perché culturale, prende rilievo quel continuo vitale 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 stimolate dagli insegnanti, cui contribuiscono a loro volta gli adulti con la loro esperienza ordinatrice e lungimirante. Ma li responsabilizza, lasciando loro la possibilità di una esperienza di autonomia nell'ambito di una loro reale capacità di espansione, per iniziative che realmente loro si addicono. Il Liceo di Castelnuovo ne è una precisa testimonianza: sottolineiamone ancora alcuni aspetti. Accanto ai «Consiglio degli studenti» che ha il compito già descritto, ecco un «Comitato artistico», composto di allievi che suonano uno strumento, e «presieduto dal prof. Omodeo Sandri di fisica, buon dilettante di musica»: il comitato artistico organizza concerti. È prevista ogni anno una serata, data solennemente a pagamento, a beneficio del *fondo escursioni* per le famiglie, alla presenza di rappresentanze di altre scuole e di autorità cittadine. I *trattenimenti letterari* si affiancano ai concerti, e ancora una volta i ragazzi sono chiamati ad assumere delle precise responsabilità: essi leggono o recitano «brani di capolavori della letteratu-

ra classica e moderna, studiati da tutti gli studenti durante l'anno scolastico», o presentano «un gruppo di interessanti esperienze di fisica eseguite e illustrate dai migliori studenti»<sup>13)</sup>. In tutte queste occasioni sono i giovani a fare gli onori di casa: essi invitano le personalità cittadine, ricevono gli ospiti, e così via. Chiude l'anno scolastico un *ballo studentesco*, dove di nuovo ragazzi e adulti (famiglie, personalità cittadine, professori, ospiti di altre scuole) si incontrano, si conoscono, si legano di amicizia.

E che lezione di dignità vuol dare questa scuola della speranza! «Imparare è un *diritto*, — fa dire al preside del Liceo Castelnuovo Giuseppe Lombardo-Radice —, non è un dovere verso la scuola, ma verso se stessi e la propria famiglia. Diventa un dovere verso la scuola quando è già sentito come dovere verso di sé. Chi manca al dovere di studio o di condotta, — è tutt'uno —, deve sentirsi effettivamente discosto al di sotto degli altri, e privato del *diritto comune*; deve sentirsi colpito nel più vivo, nel suo orgoglio di uomo, ma colpito interiormente, agli occhi suoi propri diminuito». Il problema della disciplina trova sicure fondamenta in queste parole che fanno della scuola un mondo squisitamente morale, soprattutto perché vuol essere scuola che *non punisce prima di aver compreso*<sup>14)</sup>. La stessa valutazione degli allievi è legata alla capacità di comprensione e di attesa dell'insegnante. «Si aspetta con pazienza che la sua attività diventi regolare», guardando più all'*assiduità* che ai risultati.

I giovani della scuola della sua speranza non si abbandoneranno all'idea di fare domani quello che dovrebbero fare oggi, «perché non è il giovane che fa, è la *classe*. Quasi tutto si fa a scuola, a casa non hanno che da leggere e da svolgere lavori "elettivi" in rapporto al lavoro scolastico. Il giovane profitta o non profitta, a seconda che *vive nella classe* o si assenta da essa. Bisogna *conquistarlo*, se è distratto. E se si comincia dallo scoraggiarlo con cattive note, è più difficile. Poi i giovani sanno che nel secondo trimestre i *non classificati* vengono esaminati in presenza di una persona di famiglia, e questa è una grande molla»<sup>15)</sup>. Il professore è autorità, perché è colui che fiancheggia i ragazzi, lavora con loro, divide con loro difficoltà ed attese; soprattutto è colui che li conosce. I contatti dentro e fuori la scuola si rivelano di diversa natura; non sono solo contatti di studio, ma anche contatti umani. Ecco infatti emergere dalla scuola della speranza l'*ora libera di conversazione*, nella quale si trasforma l'ora di ricreazione, cui presiedono di diritto e di dovere i docenti. In essa non si può parlare di compiti scolastici, «Il si fuciano tutti i progetti di gite, si parla della famiglia, della città, delle novità del giorno; si riposa. Il Preside è sempre presente»<sup>16)</sup>. Il punto d'onore dell'insegnante è quello di guadagnarsi l'amicizia dei giovani, ma guadagnarsela in forza di dignità, serietà, competenza, ricchezza umana.

La scuola del cuore, quale scuola del ricordo e della speranza, si presenta, insomma, come quel ricco umano ambiente dei giovanissimi e giovani, che crescono in virtù di un reciproco continuo scambio di affetto azione pensiero fra loro e con gli adulti; quegli adulti che si fanno rispettosi e consapevoli del loro bisogno di espandersi per affermarsi, ma anche del loro bisogno di imparare a dirigersi per crescere.

Il volto della scuola lombardiana si è già delineato: essa è, starei per dire, un *sistema* di rapporti voluti, consapevoli, sempre significativi; essa è un incontro, un dialogo *fra 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 della legge nel rispetto di sé, in un contatto continuo con gli adulti.

Le prime caratteristiche che sono emerse dalla scuola del cuore sono dunque richiami *umani*: collaborazione, fiducia, rispetto reciproco, impegno (di vita e di studi), serenità di *vita condivisa*. *La scuola della azione*, la scuola che si configura attraverso l'opera di Giuseppe Lombardo-Radice insegnante, ribadirà le caratteristiche sopra individuate, dando maggior vigore al senso di concretezza che dirige il Nostro, sì da farne un testimone vivente della piena aderenza della teoria alla pratica, o più esattamente della pratica alla teoria. La scuola del cuore si incarna nella scuola della azione e quest'ultima apre la via ai molteplici aspetti della scuola della riflessione: è bene ricordarlo. La scuola della sua azione di insegnante lo porta, nella continua riflessione critica sul suo arduo compito, a delineare quella teoria della scuola che troverà chiara e sistematica espressione soprattutto nei suoi volumi «Lezioni di didattica» del 1913 e «L'ideale educativo» del 1916. Sono i fondamenti di questa teoria ch'io tenterò di rievare dalla pratica educativa del Nostro.

#### Principi educativi di Lombardo-Radice

Cominciamo, dunque, col primo: la *continuità fra i gradi iniziali della scuola*. La presenza di fanciulli appena decenni nella prima classe ginnasiale svela al futuro pedago-

gista la necessità di instaurare uno stretto legame fra scuola elementare e scuola secondaria di primo grado, sì da garantire e mettere in evidenza quella *continuità* rivelata ad un tempo sia dal pensiero filosofico, — cui aderisce il Lombardo-Radice —, che definisce la vita spirituale come processo, come *farsi* dello spirito nella costante unificazione del molteplice nel quale si concretizza; sia rivelata dalle esplicite chiarificazioni di una psicologia impegnata a descrivere le manifestazioni di tale processo, riconoscendone le tappe nell'infanzia, fanciullezza, adolescenza, giovinezza, in una distinzione qualificante il raggiunto momento di crescita psichica, ma implicante la totalità della vita della *persona*. La lezione di Amos Comenio, pienamente intesa dal Lombardo-Radice, si affianca a quella di Giovanni Gentile, da lui vissuta, confermando la validità della esigenza impostasi alla sua esperienza di insegnante ginnasiale.

È il tempo della crescita, tempo di scoperte e di conquiste gioiose anche se difficili, ch'egli vuole tutelare chiedendo alla scuola di farsi adeguata palestra per ogni età, onde garantire lo sviluppo equilibrato delle capacità intellettuali, sociali e morali dei suoi ospiti. Tuttavia, è bene ricordarlo, egli chiede alla scuola di essere *scuola*, cioè ordinatrice, «disciplinatrice delle infantili (e giovanili) attività», se pure *scuola serena*, perché ordinatrice mediante il «lavoro spirituale creativo». Egli non si stanca di richiamare l'attenzione sul *soggetto* che è l'ospite della scuola, perché il di lui *farsi scolaro* non debba tradursi nella assunzione di una divisa da indossare per l'occasione, della quale liberarsi *per vivere* fuori della scuola. *Scuola è vita*, come lo è stata la scuola del cuore, come vuol essere ed è la scuola ch'egli realizza da insegnante; ed è vita per quel tanto che riesce ad alimentare e dirigere la vitalità dei ragazzi alla luce delle loro reali possibilità. Accogliere l'esperienza dei «crescenti» e partire da essa significa proprio corrispondere a quel grado di sviluppo realmente raggiunto, cui il pedagogista fa appello per garantire la continuità.

Campo Blenio, 1907 - La maestra Bettina Broggi con i suoi allievi di prima elementare.



L'appello alla continuità, dettato anche da una concezione dell'uomo e della vita, porta al secondo fondamento offerto dalla scuola dell'azione: *conoscere i propri allievi*, da parte dell'insegnante. Ne parleremo fra breve, perché prima mi preme sottolineare il concetto di scuola che si delinea in virtù della riflessione del Lombardo-Radice sul suo insegnamento. La scuola elementare, infatti, gli si prospetta come *scuola di base*, la cui caratteristica è di realizzarsi come scuola di *avviamenti* piuttosto che di *elementi*; a questa scuola si accosta, anzi si salda la scuola secondaria di primo grado, già pronta, nel pensiero del pedagogo, a proporsi come vero e proprio ciclo successivo. «L'insegnante deve immaginarsi di essere in una *sesta elementare* più che in una *prima ginnasiale* o *tecnica* etc»<sup>17)</sup>, esorta il Nostro. Ma tutto ciò lo sollecita ad esprimere in forma esplicita la richiesta anche per il professore di scuola secondaria di conoscere i tempi e le caratteristiche dello sviluppo giovanile, per assecondare e garantire il graduale passaggio dalla fanciullezza alla adolescenza ed avviare i ragazzi alla razionalità degli studi, mediante l'offerta di «letture personali», prime ricerche a carattere sistematico, primi richiami critici, e così via, con una consapevole adesione alle reali possibilità intellettuali e morali degli studenti. Egli di fatto scopre e propone, attraverso la sua esperienza di insegnante, una scuola che sa

*chi riceve* e si ordina e si configura secondo le caratteristiche psicologiche dei ragazzi che accoglie, determinandosi, come in Comenio, quale scuola dell'infanzia, della fanciullezza, dell'adolescenza e della giovinezza, come ho già detto; o meglio realizzandosi come scuola di *quella* infanzia, *quella* fanciullezza, *quella* adolescenza e *quella* giovinezza vissute in modo diverso, a seconda dell'ambiente, delle esperienze, dei rapporti di vita e di cultura di ciascuno scolaro. Il Lombardo-Radice punta lo sguardo sulla concreta personale presenza del ragazzo, sollecitando gli insegnanti a prender contatto con quella psicologia che, nella descrizione dei vari stati psichici, consente loro di rendersi conto del reale grado raggiunto da ciascuno dei loro allievi. Di tale richiesta deriva, appunto, il secondo fondamento già citato; la scuola, quale mondo dei crescenti, chiede agli insegnanti di *conoscere i loro scolari* e si presenta loro come quell'ambiente qualificato, volto a fini precisi, che poggia sulla loro consapevolezza e sul loro senso di responsabilità, non soltanto rispetto alla disciplina di insegnamento, ma anche rispetto ai rapporti umani che sono capaci di instaurare. *Il maestro* sarà costantemente chiamato in causa dal pedagogo, quando parlerà della scuola in genere, ma soprattutto quando guarderà con particolare attenzione all'allievo, al crescente, conscio che, per tutelare la sicura cresci-

ta di quest'ultimo, è necessario scuotere dal torpore l'insegnante ed illuminarne l'azione.

### Sulla scuola media

Il rilievo della *continuità* e la sollecitazione alla *conoscenza* della psicologia inducono il Lombardo-Radice a mettere in guardia i professori di scuola media sul delicato periodo di vita dei ragazzi che la frequentano e sulla necessità che la scuola si affermi come quel mondo morale nel quale si desta «l'amore del lavoro ordinato e continuo, la calma e fiducia in sé»; dove si coordinano «tutte le conoscenze intorno a un'idea religiosa della vita, che sia fuori di ogni particolare confessione religiosa, e non contrasti direttamente con nessuna, ma che contenga in sé elementi ostili alle tendenze mistiche»<sup>18)</sup>. *Scuola morale perché laica, e laica perché morale.*

Dalla richiesta di una *continuità* fra i gradi scolastici, e di una conseguente conoscenza psicologica degli allievi da parte degli insegnanti, balza preciso il compito della scuola media: svolgere gli elementi predisposti dalla scuola elementare «*mirando alla costituzione dell'organismo mentale*». Per assolvere a tale compito egli propone la assunzione di insegnamenti vari «a seconda delle varie esigenze dello spirito», ma rifiuta la «molteplicità indeterminata» pur rifug-




**franco rossi**  
**pavimentazioni stradali**  
**locarno**



**CASARICO SA**  
COSTRUZIONI METALLICHE - UFFICIO TECNICO  
Serramenti e facciate continue in alluminio  
Serramenti e facciate continue in acciaio  
Pareti mobili - Carpenteria metallica  
Casarico SA CH-6826 Riva San Vitale Via Cereda

**CITTÀ DI CAMPIONE D'ITALIA**  
*Manifestazioni sportive, culturali, ricreative*  
*Turismo, convegni, congressi*

**ANCHE PER LA SCUOLA**  
 **INNOVAZIONE**



progettazione - esecuzione  
arredamenti cucine  
mense laboratori  
aule scienze  
**ASTOR Arredamenti SA 6850 Mendrisio**  
Via C. Pasta 25 Tel. 46 40 66  
Locarno Via Borghese 2 Tel. 31 41 41

**BOSSI & BERSANI**  
  
Consorzio imprese costruzioni  
6501 Bellinzona

**ISTITUTO GEOGRAFICO DE AGOSTINI**  
rappresentato in esclusiva da  
**Editions TRANSALPINES FINABUCH SA**  
Piazza 5 Vie 1 - 6932 BREGANZONA  
Tel. 091 56 41 06/56 92 92

Atlanti, carte geografiche, enciclopedie,  
globi, testi scolastici, opere scientifiche,  
sussidi didattici, ecc.

gendo della rigida uniformità. Egli non riuscirà a concepire una *scuola unica*, dove il pericolo della *uniformità*, appunto, è dato oltre che dalla struttura stessa della scuola, anche dalla impreparazione pedagogica degli insegnanti e dalla incapacità di questi ultimi di collaborare fra loro. Se gli insegnanti riuscissero ad unirsi fra loro per discutere i fini ideali nell'esame delle realizzazioni particolari dei colleghi più operosi o più geniali; se fossero mossi da un vivo interesse per la *scuola* e sentissero il bisogno di un continuo rinnovamento della loro cultura, si da lasciare aperta la problematica dell'insegnamento, solo allora la *scuola unica* sfuggirebbe alla *uniformità*. Egli vuol sottolineare che la scuola secondaria di primo grado è scuola dell'età pubere e della preadolescenza per le coscienze e conoscenze degli insegnanti, ossia per il loro modo di procedere nell'insegnamento e nel rapporto umano con i ragazzi, ma non ritiene che tale nota unitaria debba investire di necessità la scuola nella sua struttura e nei suoi contenuti. La continuità, che trova conferma nel rilievo di un carattere psicologico unico nella sua generalità in corrispondenza di ogni grado di scuola, facendoci parlare di *scuola* e non di *scuole*, non gli impedisce di cogliere nel medesimo tempo la molteplicità di attività e tendenze nelle quali si manifestano in ogni grado i  *crescenti*. E tuttavia, pur paventando la denominazione *unica*, perché paventa l'*uniformità*, egli denuncia il pericolo che si annida nell'irrazionale richiesta di tante scuole quante teste, tradotta in infinite varietà di programmi e di insegnanti.

La polemica sulla scuola unica come scuola uniforme, lo induce piuttosto a riconoscere la necessità, anzi il dovere di costituire una «scuola per tutti», e sposta il suo pensiero dal rilievo della istanza *psicologica* a quello della istanza *sociale*, che ribadisce l'istanza *morale*. Ed è la stessa nascita della istituzione scolastica, a suo parere, a confermare questo pensiero. «La scuola, nella concezione che se ne è formato lo spirito moderno, è una *rivoluzione in cammino*, egli afferma. «Nacque da una esigenza morale: dal rispetto dell'uomo in ogni uomo; dalla coscienza di un dovere superiore a ogni determinazione di ceti e di classi: quella di non *adoperare* gli esseri umani per i propri fini, quali essi sieno; ma di adoperar se stessi perché ciascuno possa svolgersi secondo fini assoluti, intrinseci all'uomo»<sup>19</sup>. Scuola in tal caso vuol dire *cosciente formazione di anime*, al di là di qualunque spirito di parte o di discriminazione sociale. Il Lombardo-Radice ritiene che nessun maestro, per poco che voglia sentirsi degno di esser tale, può vedere negli scolari altro dalle loro esigenze di sviluppo fisico e spirituale, pur tenendo conto, per poter comprendere il suo compito, della realtà storica, sociale, familiare, etc. di ognuno. Se maestro, egli è portato a prescindere nella sua opera *necessariamente* da qualunque elemento esteriore che ne può condizionare l'attività e si presenta quindi come *pregiudizio*.

#### Il compito della scuola

Questo il compito della scuola: essere *mondo di responsabilità*, libero da compromessi, rispettoso di ogni orientamento e per questo sollecitatore del rispetto reciproco dei giovani fra loro e verso gli adulti, e degli adulti fra loro e verso i giovani; *mondo della cultura*, nel quale la vita dei padri,

nell'espressione dei Grandi e nelle loro significative scoperte, rivela ai figli valori vissuti e valori da vivere, sollecitandoli a proseguire il cammino delle conquiste verso il futuro. Ed è la scuola della sua azione: una scuola che accoglie per comprendere e chiarire, per arricchirsi dei molteplici aspetti della verità; scuola che nella comprensione unisce studenti ed insegnanti fra loro, suscitando il rispetto della *persona* che è ognuno; scuola di tirocinio di vera democrazia, garantita dalla presenza autorevole dei docenti.

Mi sono allontanata, forse solo in apparenza, dalle riflessioni dettate dalla diretta esperienza di insegnante del Lombardo-Radice, per cogliere alcuni elementi essenziali atti a contribuire a chiarire il *concetto di scuola*, derivato dalla speculazione. Questo dimostra, tuttavia, quanto l'uno scorcio e l'altro finiscano per compenetrarsi in una ideale fusione. È necessario, però, che io torni un momento sui miei passi, per individuare rapidamente gli altri fondamenti della scuola, che nascono dall'azione educativa in atto del Nostro. La sollecitazione alla conoscenza degli allievi sbocca logicamente in una richiesta, per noi di estrema attualità: *la valutazione*, che il Lombardo-Radice intende nel suo significato più pertinente. Nella sua esperienza di insegnante *valutazione* significa necessaria puntualizzazione delle osservazioni e delle riflessioni del docente sul proprio lavoro e sul cammino reale percorso da ciascun allievo, alla luce dei risultati parziali raggiunti; osservazioni e riflessioni coronate da chiari propositi di comportamenti particolari e di assunzione di particolari accorgimenti a seconda della situazione individuata, per corrispondere al carattere intrinseco della scuola, che è tale in quanto *non giudica prima di aver compreso*. Il docente ginnasiale, futuro pedagogista, suggerisce un «diario dell'insegnante», nel quale notare «le difficoltà incontrate, giorno per giorno, i vari fenomeni della vita morale nella scuola», osservando «fatti più importanti e significativi che presenta ciascuno degli alunni componenti la sua scuola»<sup>20</sup>. Egli però mette in guardia dal farsi accorgere dallo scolaro di tenerlo, per così dire, sotto controllo. Il *diario* doveva servire da documentazione per quella sintesi valutativa finale che si esprimeva coi voti sulla pagella. (È bene ricordare che siamo nel 1905).

La scuola, insomma, per esserci, richiede la presenza dell'insegnante, ma una presenza data dalla consapevolezza del proprio compito, da parte di quest'ultimo, e dalla sua volontà di corrispondervi in modo coerente ed ordinato. Ecco emergere un ultimo fondamento: *il metodo*, che il Lombardo-Radice definisce: «l'ordine razionale dello svolgimento delle latenti attività dell'educando»<sup>21</sup>, frutto anche di conoscenze delle leggi oggettive dello sviluppo fisico e psichico dell'uomo. Un metodo che è *il metodo*, uguale per tutti proprio perché si rivela «la legge dello spirito che l'educatore deve sentire in sé e volere negli altri», e che si esprime in precise norme universali: «1. graduazione e continuità; 2. libertà; 3. unità di tutte le attività dello spirito». In tal senso diviene significativa l'affermazione mutuata da Giovanni Gentile: *il metodo è il maestro*, perché maestro, è bene ripetere, è colui che procede con ordine per la chiara coscienza di quella responsabilità che lo sollecita ad

impegnarsi a conoscere i suoi scolari in virtù anche di psicologia ed a rinnovare la propria cultura, aprendosi alla dinamica dell'atto educativo. L'insegnante non forma il suo metodo *provando e riprovando*; se una variazione c'è, è solo negli *accessori*, cioè nella scelta dei mezzi, dei procedimenti, degli espedienti didattici.

Rispettare e testimoniare la continuità di formazione; conoscere i ragazzi nella loro peculiarità; valutarli e valutarsi; seguire il metodo inteso come modo organico e coerente di procedere; creare e sostenere il *tono della scuola*, che comporta collaborazione, interdisciplinarietà, direzione: sono questi i fondamenti del mondo scolastico dedotti dalla riflessione sull'azione del Lombardo-Radice insegnante.

Proprio tale mondo, però, inteso e vissuto come centro morale di vita giovanile, sollecita per se stesso l'esame del pensiero riflesso; conduce necessariamente ad un *concetto di scuola*, espresso da una visione sistematica della vita. La scuola, nella stessa attività che sollecita e nei rapporti che favorisce, si rivela come il concretarsi e dispiegarsi storico del concetto di educazione.

Poiché, tuttavia, ritengo di aver già offerto ampio materiale di discussione su ciò che il pensiero lombardiano tende ad illustrare ulteriormente, fermo qui il mio discorso, rimandando ad altro momento lo sviluppo del fondamento teorico.

Iclea Picco

<sup>1</sup>) GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Saggi di critica didattica*, Antologia con introduzione e note a cura di Luigi Stefanini, Torino, S.E.I., 1927, p. 65.

<sup>2</sup>) GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Orientamenti pedagogici per la scuola italiana*, Torino, Paravia, 1931, vol. II<sup>o</sup>, p. 86.

<sup>3</sup>) GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Saggi di critica didattica*, cit., p. 71.

<sup>4</sup>) *idem.*, p. 69.

<sup>5</sup>) GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Saggi di critica didattica*, cit., p. 70.

<sup>6</sup>) GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Orientamenti pedagogici*, cit., vol. II<sup>o</sup>, p. 107.

<sup>7</sup>) GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Vita nuova della scuola del popolo*, Palermo, Sandron, 1927, p. XXV.

<sup>8</sup>) ICLEA PICCO, *Nove lettere inedite di G. Lombardo-Radice*, in «I Problemi della Pedagogia».

<sup>9</sup>) GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, Paravia, 1922, p. 85.

<sup>10</sup>) *idem.*, p. 72.

<sup>11</sup>) *idem.*, p. 73.

<sup>12</sup>) GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, cit., p. 73.

<sup>13</sup>) GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, cit., p. 72.

<sup>14</sup>) *idem.*, p. 81.

<sup>15</sup>) GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Nuovi saggi*, cit., p. 83.

<sup>16</sup>) *idem.*, p. 84.

<sup>17</sup>) GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Studi sulla scuola secondaria*, Vol. I. *Dalla scuola elementare alla scuola secondaria classica. Note di pedagogia e didattica*, Catania, Battiato, 1905, p. 25.

<sup>18</sup>) GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Studi sulla scuola secondaria*, cit., p. 44.

<sup>19</sup>) GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Come si uccidono le anime*, 1913, in «Educazione e diseducazione», 2<sup>a</sup> ediz. accresciuta e corretta, Supplemento 3-4 a «L'educazione nazionale», Roma, Associazione per il Mezzogiorno, 1929, p. 62.

<sup>20</sup>) GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Studi sulla scuola secondaria*, vol. I<sup>o</sup>, cit.

<sup>21</sup>) *Ibid.*