

SCUOLA 101 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

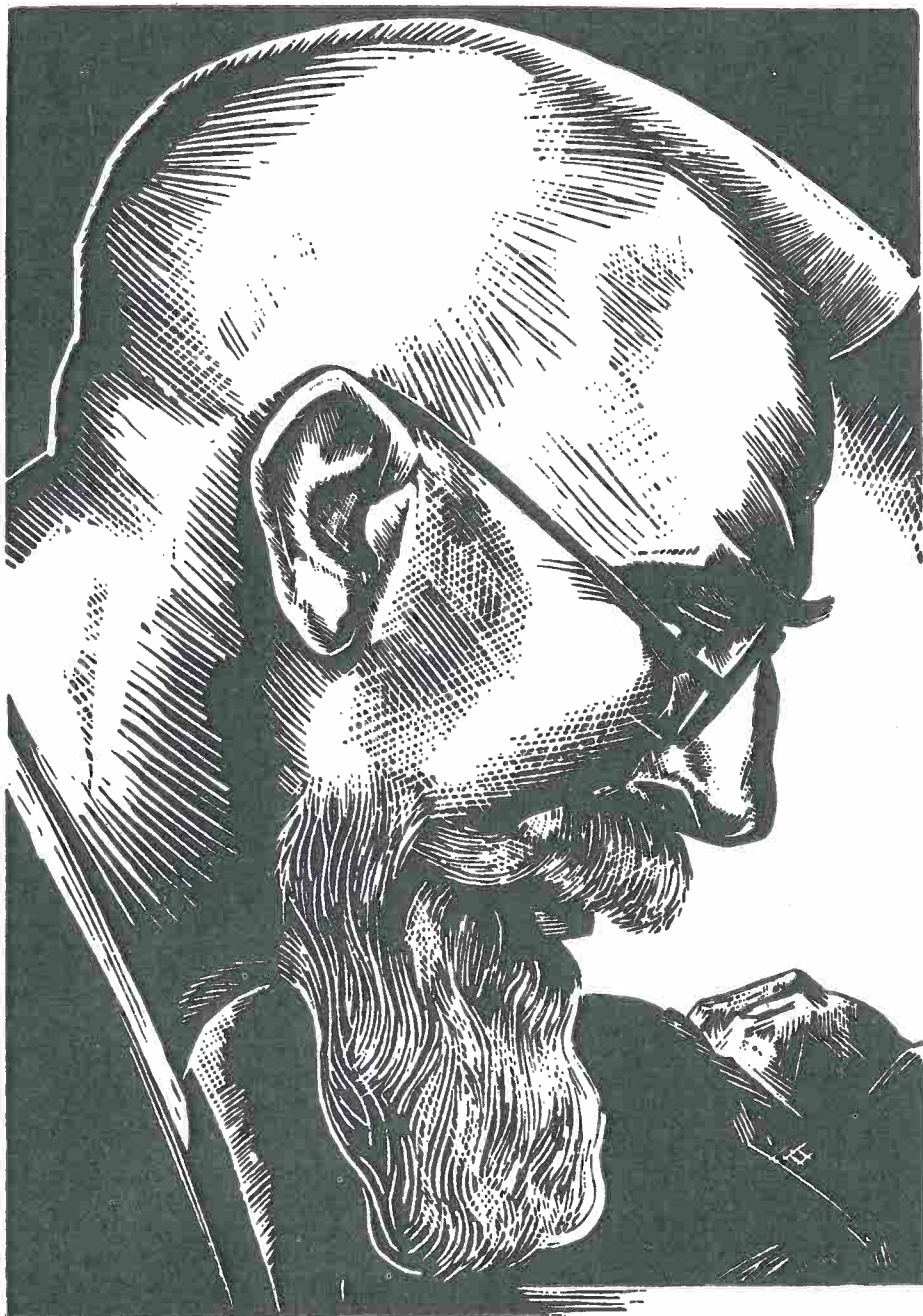
anno XI (serie III)

Novembre-Dicembre 1982

SOMMARIO

Apertura della giornata di studio — Parole inaugurali — Giuseppe Lombardo Radice e il Cantone Ticino — Fondamenti filosofici dell'idealismo pedagogico di Giuseppe Lombardo Radice — La scuola nella esperienza e nel pensiero di Giuseppe Lombardo Radice — Testimonianze: «Il bambino della portinaia», «Una lezione che esulava dai programmi ufficiali: sapersi costruire un'isola», Un grande Maestro, forte e coraggioso quanto buono e cortese», «Pensieri di Lombardo Radice e ricordi», «I maestri ticinesi a Roma», «I suoi occhi mi dicevano la gioia che io provavo quando lavoravo coi miei ragazzi» — Commiato — Scritti e aggiornamenti bibliografici sulla figura e l'opera di Giuseppe Lombardo Radice.

Ritratto di Giuseppe Lombardo Radice. Xilografia di Giovanni Bianconi (Locarno, aprile 1935).



Questo numero speciale di «Scuola ticinese» raccoglie gli atti della giornata di studio svoltasi il 21 novembre 1979, promossa e organizzata dalla **Scuola magistrale di Lugano**, in collaborazione con la **Direzione cantonale dell'insegnamento primario** — sotto il patronato del **Dipartimento della pubblica educazione** — per commemorare il centenario della nascita del pedagogista italiano **Giuseppe Lombardo Radice** che dal 1923 al 1938, ebbe rapporti intensi con la scuola ticinese, partecipando agli studi per la riforma dei programmi delle scuole elementari e maggiori del 1936 e tenendo corsi d'aggiornamento per gli insegnanti.

La pubblicazione degli atti è completa da testimonianze di ex-allievi, insegnanti e ispettori scolastici ticinesi che hanno avuto modo di entrare in contatto con l'illustre pedagogista durante i suoi soggiorni in Ticino.

Apertura della giornata di studio

da parte di Alberto Cotti, direttore della Scuola Magistrale di Lugano

Gentili signore, egregi signori, autorità, docenti, studenti,

a nome del Dipartimento della Pubblica Educazione, dell'Ufficio dell'insegnamento primario qui rappresentato dal suo direttore prof. Mario Delucchi, e della Scuola Magistrale di Lugano vi porgo il più cordiale benvenuto al Convegno di studio sulla figura e l'opera del pedagogista Giuseppe Lombardo Radice.

Saluto le autorità presenti — consiglieri nazionali, deputati al Gran Consiglio, autorità comunali ed ecclesiastiche — con un saluto e un ringraziamento particolare al Direttore del Dipartimento della Pubblica Educazione prof. Carlo Speciali per aver patrocinato e reso possibile questo incontro.

Un ringraziamento particolare va pure alla prof.ssa Laura Ingrao-Lombardo Radice, figlia del pedagogista qui commemorato, che ci onora della sua presenza, unitamente ai professori Domenico Rossini, assistente di Pedagogia all'Università di Roma, Aldo Agazzi, professore ordinario all'Università Cattolica di Milano, Maria Pia Cavalieri, dell'Università dell'Aquila, al Console d'Italia a Lugano, dott. Alessandro Zaccarini.

Gli scopi del presente incontro sono essenzialmente due:

— da un lato, nel momento in cui in Ticino sono allo studio riforme scolastiche in settori diversi quali quello della scuola elementare, scuola media e medio-superiore — ci è sembrato doveroso rendere omaggio alla fi-

gura di un pedagogista che ha contribuito in modo determinante al lavoro di studio e di riforma della scuola ticinese nella prima metà del secolo;

— d'altro canto ci è parso opportuno permettere ad un pubblico di operatori scolastici, attuali e futuri, di riflettere sul passato recente della scuola ticinese, sulla base di una serie di elementi provenienti dall'opera del pedagogista qui ricordato.

La struttura del convegno è appunto pensata in modo da permettere il raggiungimento degli obiettivi citati: ad una relazione introduttiva nella quale verranno ricordati aspetti biografici di Giuseppe Lombardo Radice e i suoi rapporti col Ticino, faranno seguito due relazioni che inquadreranno la figura dell'autore nel contesto pedagogico e filosofico del nostro secolo.

L'ultima parte vuole essere un momento di testimonianze vissute, presentate da persone che hanno avuto la possibilità di incontrare Giuseppe Lombardo Radice, in modo da ricordare, proprio sul piano strettamente umano, la figura e l'opera del celebre pedagogista.

Prima di dare avvio ai lavori, desidero presentare le scuse di chi, non potendo, per motivi diversi, presenziare alla manifestazione, ha tuttavia inviato parole d'adesione; di Lucio Lombardo Radice, figlio del pedagogista qui ricordato, impossibilitato ad intervenire per ragioni di salute; di Flavio Cotti, Consigliere di Stato; dei direttori delle scuole medie superiori Fabio Soldini, Giu-



Alberto Cotti, direttore della Scuola magistrale di Lugano.

seppe Beeler, Romano Brogginì; del prof. Domenico Robbiani, già direttore delle scuole di Massagno; del prof. Mario Labisi, assessore comunale alla pubblica istruzione del comune di Catania.

Augurando a tutti i partecipanti un proficuo pomeriggio di studio, ho ora il piacere di dare la parola al Direttore del Dipartimento della Pubblica Educazione, prof. Carlo Speciali, per l'apertura ufficiale del convegno.

Lugano, Palazzo dei Congressi, 21 novembre 1979. Giornata di studio su Giuseppe Lombardo Radice per il centenario della nascita. Il tavolo della presidenza. Da sinistra: Mario Delucchi, Franco Zambelloni, Carlo Speciali, Alberto Cotti, Sergio Caratti, Iclea Picco e Laura Ingrao-Lombardo Radice.



PROGRAMMA

ore 14.15 On. Carlo Speciali, Consigliere di Stato direttore del Dipartimento della pubblica educazione: *Parole inaugurali*

Sergio Caratti, direttore della Sezione pedagogica del DPE: *Giuseppe Lombardo Radice e la scuola ticinese*

ore 15.00 Franco Zambelloni, docente di filosofia e di pedagogia nella Scuola magistrale cantonale di Lugano: *I fondamenti filosofici dell'idealismo pedagogico di Giuseppe Lombardo Radice*

ore 15.30 Iclea Picco, ordinaria di pedagogia nella Facoltà di Magistero dell'Università di Roma: *La scuola nella esperienza e nel pensiero di Giuseppe Lombardo Radice*

ore 16.15 comunicazioni e testimonianze

ore 17.00 chiusura dei lavori
Alla manifestazione parteciperanno i professori Laura Ingrao-Lombardo Radice e Lucio Lombardo Radice, figli dell'illustre pedagogista

Il Convegno di studio si è tenuto a Lugano, Palazzo dei Congressi.

Parole inaugurali

dell'on. Carlo Speziali, Consigliere di Stato, direttore del Dipartimento della pubblica educazione

È con vero e profondo piacere che porto il saluto del Consiglio di Stato a questo Convegno di studio su Giuseppe Lombardo-Radice promosso dalla Scuola Magistrale di Lugano, in collaborazione con la Direzione cantonale dell'insegnamento primario, in occasione del centenario della nascita.

Agli organizzatori sento di dover esprimere il plauso delle Autorità cantonali e quello mio personale per questo doveroso contributo che oggi il Ticino dà alla rievocazione di un uomo, di un educatore, al quale la nostra Scuola obbligatoria — che è la scuola di tutti — è, per diverse ragioni, profondamente debitrice.

In questo spirito il Consiglio di Stato aveva già espresso la sua più convinta e piena adesione al Convegno internazionale tenutosi a Roma lo scorso settembre, nel corso del quale illustri studiosi, italiani e stranieri, hanno avuto modo di testimoniare e documentare i diversi e preziosi contributi di Giuseppe Lombardo-Radice al progresso effettivo di un'educazione armoniosamente concepita e appassionatamente perseguita in costante rapporto con la quotidiana realtà della vita.

Ma, per il Ticino, era doveroso esprimere una sua più marcata presenza alle celebrazioni del Centenario della nascita dell'illustre pedagogista italiano che tanta parte ebbe nella definizione dei criteri e negli aggiornamenti della nostra scuola dell'obbligo.

Ed a esprimerla, rievocando qui a Lugano la figura e l'opera di Giuseppe Lombardo-Radice, è venuto questo Convegno organizzato dalla concorde intesa di giovani docenti che oggi hanno assunto la direzione della magistrale di Lugano e quella dell'insegnamento primario.

In questo pomeriggio di studio avrete innanzitutto modo di sentire ciò che ha rappresentato Giuseppe Lombardo-Radice per la Scuola ticinese dal 1923 al 1938, l'anno della sua morte. Quindici anni di collaborazione assidua, appassionata e puntuale per la soluzione di problemi non facili e delicati. Il suo contributo più importante e decisivo è stato da lui offerto per l'elaborazione dei «Programmi per le scuole elementari e maggiori» del 1936: un documento che è tutto pervaso dalla sua dottrina e dalla sua fiducia nella forza dell'educazione.

In esso sta scritto che la scuola non ha altra legge che quella dello sviluppo del fanciullo ad essa affidato e che il metodo buono e fecondo è quello che corrisponde fedelmente alle esigenze morali, intellettuali e fisiche del fanciullo stesso.

Non è il caso ch'io ricordi a uomini di scuola cosa significassero per l'epoca quei richiami a volere e sapere mettere l'allievo al centro delle preoccupazioni del processo educativo.

D'altra parte il direttore della Sezione pedagogica — nella sua relazione — dirà tra poco fino a che punto le nostre scuole elementari e maggiori sono rimaste «segnate» dagli interventi di Giuseppe Lombardo-Ra-

dice: in molti casi, nella definizione degli orientamenti fondamentali, il suo influsso fu vivo e profondo.

I suoi contributi vennero come ad innestarsi in un organismo ancora, per molti aspetti, fransciniano, concretista, marcato dalla attenzione e dalla fiducia nell'esperienza, dal linguaggio delle cose concrete del Ticino rurale di allora, preoccupato, con i pochi mezzi a disposizione, di non perder di vista la realtà, di investigarla diligentemente per produrvi, con altri tempi d'attesa, le modificazioni opportune e necessarie.

E a questo retroterra ticinese la lezione di Giuseppe Lombardo-Radice seppe collegarsi armoniosamente; non in termini dottrinali, bensì fornendo gli strumenti ormai indispensabili a «un fare scuola», che non sapeva e non voleva perdere i contatti con la realtà circostante, con i suoi problemi e, perché no? con i suoi limiti.

E qui, grazie anche a maestri dotati di non comune forza, intuito e generosa disponibilità d'animo, costretti spesse volte a lavorare in condizioni assai disagiate, poté dare avvio al rinnovamento della scuola secondo il principio che resta pur sempre fondamentale e cioè che la scuola è il maestro.

Indubbiamente anche le circostanze contribuirono a rendere i suoi contatti con la nostra scuola e con il nostro paese sempre più autentici. Il fascismo dell'epoca, come tutti sappiamo, aveva come rimesso sull'Italia una «cappa di piombo» che rendeva impossibile e irrespirabile il clima morale e culturale del paese. Lombardo-Radice, esule in patria, veniva perciò da noi anche per ricarsi di un po' d'ossigeno: a dare fiato al suo profondo senso della libertà, alle sue radicatissime convinzioni democratiche e sociali. Uno sfogo in certo senso, ma uno sfogo utilissimo anche per noi, perché esso



Carlo Speziali, Consigliere di Stato, direttore del Dipartimento della pubblica educazione.

permeava intimamente la sua lezione pedagogica, facendone una testimonianza viva di qual che significhi concretamente concepire l'educazione come formazione dell'uomo, come aiuto doveroso e disinteressato che deve essere dato a tutti perché ciascuno diventi quello per cui ognuno di noi è nato, perché diventi, cioè, un uomo libero.

Oggi viviamo un altro momento storico e tutti sappiamo quanto profondamente trasformata è anche la scuola ticinese. Ripensando oggi a Lombardo-Radice, mi è venuto spontaneo riflettere su tutti questi cambiamenti avvenuti e su tutti quelli che ci stanno davanti e che costituiscono ormai una prospettiva costante.

Forse la sua pedagogia non ha oggi — come non lo aveva ieri — ricetta da fornirci per risolvere i nostri problemi. Sono certo, però, che la sua attenzione, il suo profondo rispetto per l'allievo e per il suo mondo, il cosiddetto ambiente di vita, che sintetizzano il nucleo essenziale della sua concezione pedagogica, costituiscono pur sempre, anche per noi e per gli insegnanti di oggi un punto di riferimento obbligato.



Giuseppe Lombardo Radice e il Cantone Ticino

di Sergio Caratti

Giuseppe Lombardo-Radice visitò per la prima volta il Ticino nel 1923, su invito di Francesco Chiesa. In seguito vi tornò più volte, chiamato dal Governo cantonale per il tramite del Dipartimento politico federale¹⁾ per svolgere un'utile, puntualissima opera di assistenza ai maestri e di osservazione delle nostre scuole, ma anche richiamato da quell'adesione affettiva che subito lo legò alle persone, ai luoghi e all'ambiente pedagogico del Cantone.

La storia dei suoi rapporti con il Ticino è dunque riassumibile in questi due temi: che cosa significò, per la scuola ticinese, la figura e l'opera di Lombardo-Radice; che cosa significò, per Lombardo-Radice, il Cantone Ticino.

L'opera di Lombardo-Radice nel Canton Ticino

L'anno 1923, data della prima visita di Lombardo-Radice nel Canton Ticino, è l'anno della riforma della scuola italiana, la «riforma Gentile». I nuovi programmi «erano in genere assai belli, ispirati a un senso vivo e non pedantesco della cultura, e lasciavano molta libertà, confidando nella capacità di scelta da parte degli insegnanti»²⁾: quelli della Scuola elementare erano redatti da Lombardo-Radice.

Era naturale che in Ticino si volesse saperne di più; non solo perché, per la sua naturale vicinanza — geografica, di lingua e di cultura — all'Italia, il Ticino ne seguiva gli sviluppi scolastici con particolare interesse, ma anche perché, nel Cantone, era ormai avviato un rinnovamento pedagogico che muoveva dalle cose forse più che dalle idee, dalla vita vissuta e dalla concretezza del far scuola; e nel fervore del rinnovamento intrapreso da molti maestri era viva l'esigenza di una maggiore consapevolezza metodologica che desse chiarezza ad una didattica spesso intuitivamente geniale, ma povera di fondamenti teorici. Lombardo-Radice era l'uomo a cui naturalmente si doveva pensare, per quest'opera di chiarificazione concettuale: da un anno Direttore generale dell'istruzione elementare aveva dettato i nuovi programmi, così vivi e così all'avanguardia; e poi, era noto il suo pensiero, poiché i suoi libri erano letti e studiati — principalmente le *Lezioni di didattica* — tanto che il direttore delle Scuole di Lugano, Ernesto Pelloni, poteva scrivere, annunciando la prossima visita del pedagogista siciliano: «Se venendo nel Ticino il Lombardo-Radice troverà classi dove i suoi recentissimi Programmi per le scuole elementari italiane sono quasi integralmente applicati, lo si deve anche al suo libro di *Didattica*. Talvolta i lontani sono i più vicini.»³⁾

Certo, non tutte le scuole del Cantone potevano dirsi percorse da uno spirito di rinnova-

vamento pedagogico. L'impostazione didattica impartita ai maestri alla Scuola Normale di Locarno — almeno fino al 1915 — segue fortemente l'indirizzo herbartiano, e risente della rigida e spesso pedantesca sequenza espositiva del pedagogista tedesco; ne abbiamo una testimonianza nel rapporto fatto da un altro pedagogista italiano, Luigi Credaro, chiamato nel 1905 ad assistere agli «esami di pedagogia, didattica e morale-civica» nella scuola normale femminile: il Credaro, seguace convinto della pedagogia herbartiana, elogia il prof. Censi della Normale di Locarno, che, per preparare i maestri, «li introduce nella pedagogia della scuola di Herbart-Ziller, ch'egli viene esponendo col sussidio continuo e fecondo delle scienze speciali, con libertà di pensiero, con vedute proprie e spesso importanti».

E aggiunge: «Io non conosco scuola normale italiana, dove questo sistema di pedagogia, che diede e dà frutti copiosi e preziosi nelle terre tedesche e nell'America del Nord, sia compreso così fedelmente ed esposto con tanta abilità e successo»⁴⁾.

Il giudizio del Credaro testimonia per lo meno dell'attenzione tempestiva prestata dalla Normale di Locarno per gli indirizzi pedagogici stranieri: in questo caso l'herbartismo che, permeando la formazione dei maestri, impronerà per un non breve periodo l'impostazione didattica della scuola ticinese. Ma già nel 1915, assumendo Carlo Sganzi la direzione della Scuola Normale, altre voci pedagogiche venivano a ravvivare la problematica formativa dei maestri: quella di William James e, sia pure solo per accenni, quella di John Dewey⁵⁾.

La sensibilità per l'innovazione pedagogica era dunque diffusa, nelle autorità scolastiche non meno che nell'entusiastica volontà dei giovani maestri: nel rapporto dipartimentale del 1907, per quanto concerne le scuole normali si legge che «le anime, siamo tentati di dire le agita, uno spirito che cerca l'ottimo, tanto che non di rado appare irrequieto, quasi importuno, suscitando a non lontani intervalli il bisogno di innovare questa o quella cosa, onde raggiungere e maturare nuove forme, nuovi metodi di perfezione»⁶⁾.

Ne è testimonianza l'esperienza significativa della Boschetti-Alberti, il più noto, anche all'estero, tra i tanti, oscuri tentativi di innovare la scuola «inventandola» nella geniale intuizione della spontaneità infantile, assai più che nell'astrattezza di una compiuta teoria pedagogica.

In questo clima di attesa, dunque, il Lombardo-Radice, venne la prima volta nel dicembre del 1923 (chiamato dalla Scuola ticinese di cultura italiana presieduta da Francesco Chiesa), «a portare la sua ardente parola fra le nostre montagne bianche di neve»⁷⁾. Parlò quattro volte al pubblico ticinese, a Bellinzona, a Locarno e a Lugano;



Sergio Caratti, direttore della Sezione pedagogica del Dipartimento della pubblica educazione.

ogni volta con gran seguito di pubblico, specie a Lugano, dove il pomeriggio del 22 dicembre, ai docenti raccolti nell'aula magna del Liceo di Lugano, «fu oltremodo efficace nello spiegare le parti più salienti dei nuovi programmi per le scuole elementari italiane»⁸⁾.

Ciò che affascinava del pedagogista, a giudizio degli ascoltatori, era il suo straordinario senso del reale e della vita, la sua capacità di tradurre le premesse filosofiche in intuizioni pratiche, la concretezza del suo insegnamento. Anche in uomini, come Ernesto Pelloni, lontani dall'idealismo della scuola italiana, questa lucida esperienza di vita destava un'ammirazione che induceva a dubbi e, quasi, a ripensamenti: si legge, ad es., questo giudizio del Pelloni: «Il Lombardo procede da Croce e da Gentile. Ha nel sangue la filosofia più scaltra e catafratta che forse sia mai apparsa in Italia. Parrebbe che nelle conferenze e nei libri e in tutta l'azione sua pedagogica e didattica dovesse perdersi nelle nuvole, armeggiare filosofemi e sbalordire lettori e uditori.

L'opposto! Niente metafisicherie. Gentile, Croce, Hegel e Vico fanno aderire il Lombardo alla realtà come i licheni alle rocce. Donde la potenza di espansione e l'efficacia del suo pensiero. Altro che accusare l'idealismo pedagogico di sterilità! E ciò sia concesso a me, umile lettore, di dirlo; a me che, forse per colpa mia, non ho mai potuto aderire alla teoria della conoscenza del monismo idealistico assoluto. Mai come nell'udire il Lombardo ho capito (toccato con mano, direi quasi) che l'idealismo è una straordinaria presa di possesso della realtà»⁹⁾.

La lezione idealistica di Lombardo-Radice non avrebbe potuto far presa altrimenti: di teoriche astratte i maestri ticinesi ne conoscevano dai tempi della Normale; serviva loro una cultura che fosse *viva*. Lombardo-Radice riusciva a comunicarla: con i suoi scritti, dapprima, poi con la presenza e l'assistenza relativamente assidua ai maestri ticinesi. Lo avvertiva ancora Ernesto Pelloni, pur nell'ingenuità di una certa esagerazione retorica: «Da anni ormai, solitari cuori ticinesi si riscaldano alla sua fiamma spirituale, levatasi vivida sotto il cielo di Sicilia, alle falde dell'Etna. Giovani educati all'austera

disciplina pedagogica herbartiana hanno sciolto anche a quel calore ciò che di rigido forse poteva essere nella loro concezione della scuola e della cultura; si sono riacquistati con umile passione a ciò che vive; ed hanno veduto sotto nuova luce alcuni concetti enormi ed elementari, quali vita, spirito, natura, storia...»¹⁰).

È giusto, come fa il Pelloni, vedere in Lombardo-Radice il correttivo dell'herbartismo predominante in Canton Ticino sino agli anni Venti; ma occorre insistere che se l'idealismo pedagogico lombardiano fu così efficace da noi, ciò si deve, in gran parte, proprio al tono pratico, alla ricca messe di esperienze concrete e ai suggerimenti didattici di cui abbondano i suoi scritti.

Del resto, quando la collaborazione di Lombardo-Radice con il Ticino cominciò a farsi diretta e relativamente assidua, il suo contributo alla scuola ticinese consistette principalmente in questo: nella sua capacità di porsi gli stessi problemi dei maestri delle valli, e di rispondervi con semplice profondità. Lo si rileva scorrendo l'indice delle annate de «L'Educatore della Svizzera italiana», la rivista fondata da Stefano Franscini nel 1837 e da allora organo della società Demopedeutica del Cantone. A partire dal 1923 — anno della sua prima visita in Ticino, sino al 1938, anno della sua morte — Lombardo-Radice pubblicherà sull'«Educatore» dodici articoli, dedicati in gran parte a problemi di didattica e di conduzione pedagogica: e tratterà del dialetto nella scuola¹¹), del lavoro manuale nelle scuole elementari¹²), dell'educazione musicale¹³), dell'educazione del volere¹⁴); mentre anche gli articoli più teorici, sulla pedagogia di Dewey¹⁵), o sul «Pestalozzi» di Carlo Sganzi¹⁶), non mancano di contenere spunti pedagogici utilissimi per chiarificare o correggere la didattica dei maestri.

Per parte loro, i redattori dell'«Educatore» segnalano puntualmente l'apparizione di nuove opere di Lombardo-Radice, e le raccomandano all'attenzione dei ticinesi: da *Athena Fanciulla*, a *Vestigia di Anime*, a *Il problema dell'educazione infantile*, alla *Pedagogia di apostoli e operai*. Sulle pagine della rivista, che costituisce una sorta di «coscienza pedagogica» dei docenti ticinesi, si stabilisce così un dialogo costante, ravvivato da una rete fittissima di citazioni di Lombardo-Radice, sparse negli articoli di molti collaboratori.

Non basta. Al dialogo intessuto attraverso gli scritti, Lombardo-Radice aggiunse le visite dirette, le conoscenze personali. Tornò in Ticino, una seconda volta, nel luglio del 1934, per il Corso magistrale estivo di Locarno¹⁷); e di nuovo l'anno successivo, dal 15 aprile al 4 maggio, percorse tutto il Cantone in tre settimane di viaggi, di visite, di discussioni: da Stabio ad Airolo, da Mendrisio a Bosco in Valle Maggia, con la neve alta un metro; e ancora da Agno a Pila d'Intragna, a Carena in Val Morobbia e a Corzonese in Val di Blenio¹⁸). Agli allievi maestri di Locarno teneva conferenze apprezzatissime; ai maestri delle scuole che visitava dava consigli e amicizia; agli Ispettori prestava collaborazione per la revisione dei programmi delle scuole elementari e maggiori: e la redazione dei programmi delle Scuole elementari, del 1936, è in gran parte, direttamente e indirettamente, ispirata da lui, e sua ne è la prefazione, nella veste di criteri direttivi, che ancor oggi compare in

apertura del fascicolo dei Programmi ufficiali¹⁹).

Queste poche pagine sintetizzano con estrema vivezza lo spirito della didattica lombardiana.

Esse rivendicano 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»; richiamano al rispetto per il fanciullo e alla sua individualità: «Sarà bene ricordare 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». E ancora, gli stessi criteri direttivi sollecitano l'impegno morale del maestro ricordandogli la sua missione umanistica: «Ciò che importa nel Programma è lo spirito che lo anima, è il concetto dell'insegnamento come umanissima tra le opere umane e come lotta quotidiana contro il verbalismo, la retorica, e l'insincerità, per una salda opera formativa». I programmi del 1936 hanno resistito per decenni all'usura del tempo. Riveduti nel 1959, per l'introduzione dell'ordinamento ciclico nelle nostre scuole elementari e maggiori, sono però rimasti fedeli, nella lettera e nello spirito, all'impostazione pedagogico-didattica di quelli precedenti, in linea con l'insegnamento della pedagogia e della didattica nella Scuola magistrale allora affidato al prof. Felice Pelloni e al compianto prof. Remo Molinari, ex allievo il primo di Lombar-

Una fotografia di Giuseppe Lombardo-Radice scattata nel cortile della Scuola magistrale di Locarno il lunedì di Pasqua 1926. Il grande pedagogo si curva paterno e anzi fraterno su due belle figure della nostra scuola: Maria Boschetti-Alberti, la famosa maestra della scuola di Muzzano, e poi di Agno, autentica antesignana nel campo dell'insegnamento moderno, e il professor Camillo Bariffi, allora direttore della «Scuola Nuova» di Viale Cassarate a Lugano.





Lugano, giugno 1935.
Giuseppe Lombardo Radice col poeta Francesco Chiesa.

do-Radice, convinto seguace il secondo di una concezione didattica (quella delle «Lezioni di didattica») che trovava ormai larghe applicazioni nella pratica scolastica. E ciò perché il Lombardo-Radice aveva proposto, con profonde motivazioni, legate al suo credo filosofico e alle sue ricerche nella scuola in atto, un'educazione aderente all'ambiente di vita dell'allievo e nel contempo rivolta a una sua formazione integrale, cioè intellettuale, morale, sociale, religiosa, estetica e, nello spirito della scuola attiva, pratica.

Voleva una scuola vivificata dall'amore del maestro ricambiato dagli allievi e perciò stesso capace di rispettare la personalità di ciascun ragazzo e di educare a una sincerità stimolante alle più schiette manifestazioni dell'anima infantile.

Muovere dall'ambiente significava anche muovere da una molteplice esperienza di vita dell'allievo in cui sono fuse le più disparate conoscenze non ancora articolate materia per materia. L'ambiente umano è 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 esser vivo e cioè sempre collegato così come era collegata tutta la conoscenza del ragazzo.

In quest'ottica assumevano una grande importanza le così dette materie espressive (lingua materna, dialetto incluso, disegno, lavoro manuale, canto, musica) intese come segno esteriore della reale maturazione interiore, come rivelazione concreta di un mondo intuitivo più o meno ricco e vario, come possibilità offerta al maestro di penetrare nell'anima dei suoi allievi, di comunicare con essi, (comunione di anime su cui tanto ha insistito) in breve di educarli.

Se nelle materie espressive si trattava di far leva principalmente sulle creatività infantile basata sull'attività della fantasia così viva nelle prime età, occorreva però non trascurare lo sviluppo delle capacità razionali e logiche, secondo una naturale evoluzione ps-

cologica dall'infanzia all'adolescenza; questo aspetto era presente nella concezione filosofico-pedagogica di Lombardo-Radice anche se egli non l'ha approfondito in sede didattica.

La sua scuola ha così finito per apparire in seguito scuole facili, in cui tutte le attività si svolgono in un'atmosfera gioiosa di spontaneità e libertà; si tratta però di apparenza, dovuta all'accentuazione dell'aspetto espressionistico della formazione dell'allievo, nella scia dell'estetica di Benedetto Croce; per Lombardo-Radice si trattava però solo di mettere l'accento su un aspetto trascurato di un'attività infantile che può diventare anche arte nella misura in cui si traduce in espressione originale.

Come ha costantemente testimoniato il prof. Felice Pelloni, durante tutto il suo insegnamento alla Magistrale di Locarno, la scuola delineata dal Lombardo-Radice nelle sue lezioni all'Università di Roma non era per nulla scuola facile, già per il fatto che egli proponeva per tutti i maestri una cultura multilaterale sempre più ricca e ampia, perché solo chi è ricco interiormente può dare e può riuscire a stimolare gli allievi alla conquista del sapere, rispondendo a tutte le loro domande e stimolandoli continuamente a chiedere.

Così, dunque, nei programmi della scuola elementare e nell'impostazione pedagogico-didattica che in magistrale presiedeva alla formazione dei maestri, il pensiero di Lombardo-Radice incideva profondamente; e la sua presenza saltuaria in Ticino non faceva che rinfancare, attraverso i contatti personali, quanti gli erano divenuti discepoli leggendone le opere.

Ritengo utile citare una testimonianza dell'effetto che facevano quelle sue visite nelle scuole ticinesi, dell'espressione che lasciava la sua personalità di Maestro: «Lo rivedo» — scrive una maestra di Corzonese, Ida Fumasoli — «nel radioso aprile del 1935, arrivare quassù, un mattino splendente di sole, accompagnato dal Direttore delle Normali e dal nostro Ispettore; lo rivedo festante, quasi volesse portare al paesello monta-

no, appena uscito dai rigori invernali, le bellezze e il profumo di Roma.

Lo rivedo entrare sorridente nell'aula parata a festa, con quella sua affabilità che conquista grandi e piccoli, con quel suo incidere ancor giovanile così in contrasto coi capelli già incanutiti dalle pene e dal duro lavoro. Col suo sguardo penetrante coglie la bambina più buona e le pronostica che sarà la consolazione della mamma; scopre il ragazzo più sveglio e quello più birichino; ed è attirato dagli occhioni di un bimbo che dal suo minuscolo tavolo lo guarda come si guarda un essere superiore, ed egli se lo avvicina per vincerne le ritrosia, e gli racconta una delle sue barzellette: ed eccolo acquietarsi un piccolo amico che sempre ricorderà "il professore alto e buono che racconta le storie così bene come neppure il nonno"...

Ma lo rivedo, ancor più nostalgicamente, a Locarno, al ritorno di ogni vacanza estiva, accanto a noi maestri, sempre più affabile, sempre più desideroso d'infondere nel cuore di ognuno la sua arte, la sua poesia, l'aspirazione sua costante verso l'ascesa...»²⁰⁾

Senza tanta affabilità, tanto fascino personale e tanta dedizione alla causa della scuola, l'insegnamento del Lombardo-Radice non avrebbe avuto tanto seguito nei docentici ticinesi: perché quelli eran tempi in cui i maestri credevano profondamente nel valore di missione della loro funzione insegnante, e avevano bisogno di esempi e di incoraggiamento non meno che di libri: Lombardo-Radice dava loro l'una cosa e l'altra. Dava — lo ricorda Giuseppe Zoppi — il sentimento di ciò che vuol dire educare: «... Lombardo-Radice espone teorie su teorie, e poi, desideroso d'esser capito, le illustra con esempi su esempi. Ma chi ascolti il suo dire, chi lo chiuda in sé e lo ripensi, intende bene che la gran teoria e il grande esempio sono in fondo questi: amare il fanciullo soprattutto se è povero e bisognoso, amare la vita, amare la poesia, essere e mantenersi vivi, sempre vivi e sempre giovani, nonostante le rughe e i capelli bianchi...»²¹⁾

Questo amore per la vita e per la scuola i maestri lo percepivano; percepivano che Lombardo-Radice amava anche la scuola ticinese. Come, altrimenti, avrebbe potuto entusiasmarli per i componimenti degli allievi di Pila (una frazioncina di Intragna), per i disegni degli scolari di Lugano, per l'esperienza della Boschetti-Alberti a Muzzano? Lombardo-Radice se ne entusiasmava, si portava via o si faceva spedire i lavori dei fanciulli, li esaminava, li studiava: ne parlava, infine, pubblicando saggi che facevano conoscere Pila, e Muzzano, e Lugano in Italia, ai cui maestri le piccole scuole del Cantone erano portate ad esempio.

Difficile, oggi, rendersi conto di cose significasse tutto questo per i maestri ticinesi di allora: ma alcune righe di Ernesto Pelloni, scritte nel 1925, lo fanno intendere: «Vivere nelle scuole, dopo i nuovi programmi per le classi elementari italiane e mentre il Lombardo si prodiga, con un fervore non mai veduto, per la loro applicazione, è un piacere. L'aria è mutata. Non si è più soli. Chi lavorava al ringiovanimento delle scuole elementari si sente in comunione spirituale con quasi centomila maestri italiani...»²²⁾

Nessuna considerazione, meglio di questa, può sintetizzare il significato dell'opera di Lombardo-Radice in Canton Ticino: nella loro volontà di rinnovamento della scuola, i maestri ticinesi non si sentivano più soli.

AR. n. LR I, 204

Direzione

del

Liceo e Ginnasio Cantonale

Lugano, 23 Dicembre 1923

in

Lugano.

Mio caro amico,

Posso chiamarti così nevvero? È una grande consolazione per me e vorrei averla meglio meritata. E grazie con tutta l'anima per le belle parole che ci hai dette, per la fede, l'amore e la semplicità con cui ce l'hai dette, per il bene che certamente ne verrà al mio paese. Tu sei davvero l'animorum excubitor del quale parlasti; con questo di più raro e di più umano, che il sonno delle menti tu scuoti adoperando la voce d'un compagno e mostrando, a chi appena riapre gli occhi, il volto d'un amico. Grazie poi, in modo particolare, per me e per i miei. Ti ricordiamo con caldo affetto e desideriamo che tu possa ritornare presto. Buon Natale a te ed ai tuoi cari.

Il tuo affezionato
Francesco Chiesa

1923 -- B 579 -- 509

Lugano, 23 dicembre 1923.

Mio caro amico, posso chiamarti così nevvero? È una grande consolazione per me e vorrei averla meglio meritata. E grazie con tutta l'anima per le belle cose che ci hai dette, per la fede, l'amore e la semplicità con cui ce l'hai dette, per il bene che certamente ne verrà al mio paese. Tu sei davvero l'animorum excubitor del quale parlasti: con questo di più raro e di più umano, che il sonno delle menti tu scuoti adoperando la voce di un compagno e mostrando, a chi appena riapra gli occhi, il volto d'un amico.

Grazie poi, in modo particolare, per me e per i miei.

Ti ricordiamo con caldo affetto e desideriamo che tu possa ritornare presto.

Buon Natale a te ed ai tuoi cari.

Il tuo affezionato Francesco Chiesa.

Il significato dell'esperienza ticinese per Lombardo-Radice

Nel 1935, licenziando la «Relazione al Lodevole Dipartimento della Educazione del Governo Cantonale» — frutto delle tre settimane di visite alle scuole ticinesi di cui si è già detto —, Lombardo-Radice usava, nei confronti della scuola e dei docenti del Ticino, espressioni elogiative che non possono non inorgogliare. Al tempo stesso, però, i rilievi positivi del Lombardo-Radice forniscono, in certa misura, la chiave per comprendere le ragioni del suo interesse per le nostre scuole. Quella ticinese è, per Lombardo-Radice, una scuola che ha saputo rinnovarsi non tanto per iniziative dipartimentali e riforme strutturali, quanto per la volontà di rinnovamento presente nei maestri: «Quale più lieta constatazione per la scuola di un Paese di questa: che essa si è venuta riformando da sé? Tanto bene si è riformata, che le nuove norme in realtà non innovano, ma solo procurano d'incoraggiare lo spirito di ricerca, coordinando e disciplinando gli sforzi generali degli insegnanti»²³.

Il Cantone era allora alla vigilia della riforma dei programmi delle Scuole Elementari; e il Lombardo-Radice annota: «Salta agli occhi che i vecchi programmi ufficiali, almeno nelle scuole migliori, erano ormai uno strumento un po' logoro. Nella realtà c'era ben di più e di meglio che i programmi ancora in vigore non richiedessero; i maestri ticinesi nella loro grande maggioranza, e, perfino dove la tradizione didascalica era rimasta per più tempo relativamente stagnante, avevano già preso a seguire nuove vie, per tutti o per una parte degli insegnamenti»²⁴.

Insomma, il pedagogista siciliano trovava, nell'ambiente ticinese, una scuola per molti aspetti vicina a quella che egli stesso pensava e auspicava, una scuola «né libresca né sedentaria»²⁵; ma, soprattutto, trovava che questo rinnovamento pedagogico era stato voluto e procurato dai maestri, non per erudizione dottrina, ma per entusiasmo e sensibilità pedagogica. Il che doveva, evidentemente, confortare l'assunto fondamentale del suo pensiero pedagogico — che «la scuola è il maestro». L'assunto idealistico che dissolveva il metodo e la regolamentazione didattica, per ridurre l'uno e l'altra alla capacità di intuizione e di invenzione del docente, trovava dunque una conferma in questo «fazzoletto di terra», dove maestri non particolarmente eruditi nelle scienze pedagogiche, ma operosi e entusiasti, sapevano trovare le giuste vie dell'innovazione didattica.

Un esempio: nella sua «Relazione» Lombardo-Radice indica — forse unico punto dolente della scuola ticinese — la piaga delle pluriclassi: fino a otto classi raggruppate insieme nella stessa aula dei piccoli centri, «cioè otto gruppi di fanciulli di varia anzianità scolastica, dal bimbetto al giovanetto»²⁶. Ma, ancora una volta, soccorre il buon senso e l'intuizione pedagogica dei docenti: «Il rimedio, anzi, i rimedi, li han trovati diversi maestri e maestre: far lavorare i "grandi" più autodidatticamente, trasformandosi gli insegnanti da "impartitori del sapere" in "maestri di studio" cioè stimolatori di letture, di rielaborazioni personali delle letture; di piccole ricerche per organizzare raccolte interessanti o compilare piccole monografie, quali centri d'interesse... È un po' lo spirito della scuola di

Agno della valorosa Boschetti-Alberti, che trionfa in tal modo...»²⁷.

È attraverso questa attenzione per i maestri, questo gusto per la loro capacità di scoperta e di invenzione, di organizzazione del lavoro, che si comprendono le brevi annotazioni «Le visite ticinesi» (allegate alla citata «Relazione» per il Dipartimento): dappertutto Lombardo-Radice trova momenti interessanti, segni evidenti di una didattica viva: a Minusio: «È una scuola questa che merita di essere studiata. E perciò chiedo al Bonetti (il docente) che mi faccia avere diario e quaderni e raccolte di lavori scritti collettivi, da esaminare con comodo, a casa»²⁸; a Sorengo: «I bimbi di Sorengo! Li porterò nella memoria più profonda, per attingervi forza di fede nella scuola»²⁹; a Bellinzona: «In questa scuola non si impara soltanto a studiare; si impara anche ad amare»³⁰.

Altre scuole ticinesi, il Lombardo-Radice le conosceva già da anni, come la scuola di Pila, segnalatagli nel '23 dall'ispettore Filippini in occasione della sua prima visita in Ticino e poi sempre seguita — per dodici anni — attraverso l'analisi dei quaderni e dei lavori dei bambini³¹. Su di essa aveva tenuto a Roma una conferenza: e due capitoli di *Vestigia di Anime*, pubblicato nel 1928, sono dedicati alla Scuola di Pila. Né è questo l'unico caso: la quindicesima edizione delle *Lezioni di didattica* (1935) fa larga menzione delle scuole ticinesi nel capitolo dedicato al «Primo insegnamento scientifico». Le scuole di Lugano sono analizzate e studiate — sotto il profilo dell'estetica infantile — nell'articolo del 1925 «Le duecento osservatrici di "Mario" nelle scuole elementari di Lugano»³². La genesi di questo studio è

Locarno, 4 maggio 1935.

Il prof. Lombardo Radice nel periodo delle sue conferenze alle scuole magistrali di Locarno. Qui è nel cortile della Femminile con il direttore Achille Ferrari, la direttrice Ida Salzi, il prof. Luigi Menapace e le allieve delle tre classi della magistrale femminile.

(Foto inviata dalla ma. pensionata Clara Caccia, Maroggia)



esemplare. Il direttore Ernesto Pelloni aveva assegnato a tutte le classi femminili delle scuole di Lugano un tema di componimento e disegno: «Mario, il bambino della portinaia», e aveva mandato al Lombardo-Radice tutto il materiale: e il pedagogista ci faceva subito sopra uno studio approfonditissimo, che pubblicava nell'*Educatore*: un saggio, come veniva esplicitamente detto nel titolo, «di estetica dell'arte puerile». E non bastava l'esame approfondito e amoroso dei vari componimenti e disegni, che giungevano, al dire del Lombardo-Radice, a «poesie e quadretti di fanciullesca perfezione»: il pedagogista, con animo lirico, metteva insieme, che sempre appariva in quel fascicolo (e apparirà poi nel volume *Athena fanciulla*), una sorta di poemetto: o meglio, *Frammenti dei dieci canti d'un ignoto poemetto fanciullesco luganese del secolo XX ritrovato da Ernesto Pelloni nella Direzione delle scuole di Lugano*, e vi apponeva alcune colonnine di note. Poteva un canto di fanciulli commuovere i fanciulli? Il Lombardo-Radice rispondeva di sì, e concludeva: «Ebbene, il poemetto che racconta di Mario, bimbo di tre anni, figlio della portinaia di una scuola; di Mario che gioca a fare il bidello, a far lo scolaro, a fare il maestro, a fare il direttore; di Mario ometto che aiuta la nonna; di Mario terribile amico del suo gattino; di Mario che prende la sua vita sul serio e si sdegna con chi ride di lui; questo poemetto, o amici maestri, io non lo cedo come libretto di lettura ricreativa per fanciulli neanche a chi mi dà venti discreti racconti scritti da adulti per fanciulli». Nello stesso fascicolo il Pelloni esprimeva la viva riconoscenza dei maestri ticinesi per le strade che il Lombardo-Radice aveva con tanto calore di poesia aperto, o riaperto. Erano strade nuove, e non si sarebbe più tornati indietro. Scriveva il Pelloni: «Anche la più umile scoletta diventa una miniera d'oro per il maestro artista... Co' suoi saggi su Muzzano, Pila e Lugano e con tutta l'opera sua in cui si sente il flusso caldo della vita, il Lombardo-Radice induce gli sviati a fare il viaggio di ritorno dei figliol prodigo.» E ancora: «I temi vivi, i temi liberamente scelti e liberamente illustrati col disegno han dunque vinto».

Certo non dappertutto era ancora vittoria, troppo diffusa ancora l'insufficiente preparazione artistica del docente in quasi tutte le nazioni civili perché poi il docente potesse sempre «capire»: e gran peccato anche per la scuola la mancanza di senso poetico e di gusto.

Quanto a Muzzano, e alla Boschetti-Alberti, Lombardo-Radice ne fu sempre ammiratore, e difensore, anche quando, nel 1924, Maria Boschetti-Alberti fu allontanata da Muzzano e trasferita ad Agno, Lombardo-Radice interveniva da Roma, con una lettera a Francesco Chiesa. La lettera, inedita, merita di esser fatta conoscere: è datata 4 dicembre 1924:

«Caro Chiesa, d'ora innanzi io voglio dire "il metodo di Muzzano". Sarà un conforto per la Boschetti, che dopo il mio articolo su *L'Adula* mi fa sapere di non essere più a Muzzano!

Avete ucciso uno dei più interessanti esperimenti pedagogici che io conosca!

Vedi tu, che sei un po' il papà del Canton Ticino di rialzare questa *espulsa dalla sua scuola*. Io ho esaminato decine e decine di lavori dei suoi scolari, prezioso documento



San Gottardo, luglio 1938.

Il prof. Lombardo Radice durante il suo ultimo soggiorno in Ticino. (Foto: isp. Giacinto Albonico)

di arte *fanciullesca*. Ti so dire che io metterei la Boschetti in una scuola normale, per formare delle maestre. Invece l'hanno sacrificata.

Ho scritto un breve articolo sul caso di Muzzano, chiudendo con un tuo verso da *La cattedrale*: "Tu, Tempio, attendi. La tua fede sale". Ma ho cambiato: "Tu, Scuola, attendi. La tua fede sale".

Salvaci Muzzano, Chiesa mio...»³³.

Sono lieto di poter rendere nota questa testimonianza: essa dimostra — quando ancora ve ne fosse bisogno — l'amore profondo del Lombardo-Radice per i maestri ticinesi e per le esperienze della loro scuola.

Un amore altrettanto profondo provava anche per la natura del nostro Paese: al punto che nella già citata Relazione al Dipartimento della pubblica educazione del 1935, esce in una descrizione calda e lirica del paesaggio che a un ticinese è caro citare: «Avevo del Ticino-Natura, una esperienza impareggiabile; tre settimane di vita all'aperto, viaggiando da piano a monte (dai Palmizi di Locarno alle nevi di Bosco), da valle a valle. Il Malcantone, scherzoso appellativo per dire affettuosamente il contrario di terra mala; la "valle del sole", tutta musica di bei nomi latini, tutta luce sotto il bianco Simano, tutta verde di erba nascente e viola di genzianelle sotto il poggio di Corzaneso; Val Laventina scura e roggia dell'ultima crosta di licheni sulle rocce precipiti, rigata da fili di cascate ora remote e come silenziose, ora vicine e ridarelle; valle Maggia, paradiso dei geologi, gran convegno di vallate aspre, tutte nostalgia del bosco antico e plauso al rinascere suo d'oggi, affrettantisi verso il piano ridente di oasi verdi innumerevoli fra il disordine alluvionale; val di Campo, anzi di Bosco, severa e religiosa; Centovallina, tutta terrazzi aprichi per godere il Verbano e tutta la esedra solenne dei monti velati appena di nebbia primaverile, verso la porta grande di Magadino, laggiù...!»

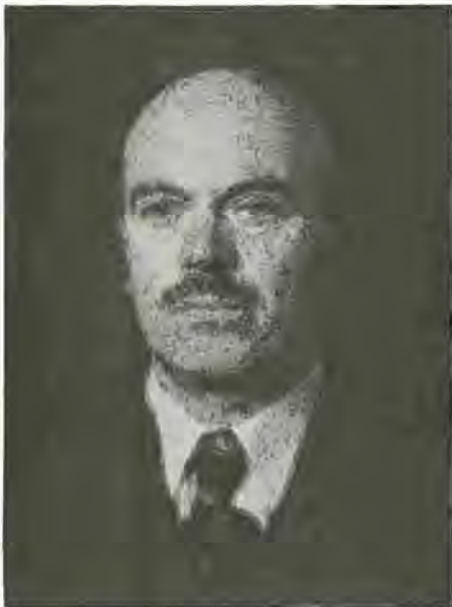
Il Ticino-Natura l'avevo — l'ho — visto nel suo risveglio pasquale. I monti li ho visti vivere, il verde l'ho visto salire, ogni giorno un passo più su, e accendersi d'un tono sul roggio, ogni giorno; salire invincibile come l'ottimismo dei giovani, in alto, in alto, alla conquista della vetta, fin dove o il sasso re-

sta vivo e nudo, ovvero più a lungo indugia la neve; i fiori li ho visti arrivare, e potrei dire in che giorni trionfarono le camelie di Locarno e in quale altro il piano di Riviera mi salutò col giallo improvviso dei ranuncoli.

Tutte cose "dicibili" e che meglio sanno dire i poeti, e i vostri del Ticino più di tutti i poeti, perché unici per la intimità col vostro suolo. Ma "indicibile" anche per un poeta, è il fiorire del Ticino-Anima, cui io assistei con stupita gioia, seguendo di giorno in giorno i miei scolari».

È quasi motivo di orgoglio che le sue ultime lezioni egli le abbia tenute in Ticino, a Locarno, dal 18 al 30 luglio 1938. Per dieci volte parlò ai maestri di scuole elementari e alle direttrici d'asili: sette sui «Capisaldi della tradizione pedagogica italiana», due per rispondere ai quesiti posti dai maestri. Intanto, percorreva con amici ticinesi le montagne, su al passo del Gottardo, al Ponte del Diavolo, e di tutto dava puntualmente notizie alla famiglia. Sono state pubblicate³⁴ le lettere e le cartoline ch'egli scrisse in quei giorni: commoventi testimonianze del suo amore per la terra ticinese, del suo entusiasmo, del suo impegno diuturno. Scriveva per esempio il 18 luglio, di sera: «Sono tutto il giorno occupato nella preparazione delle conferenze. Perciò non scrivo lettere». E dopo ogni conferenza una gioiosa parola a casa, quasi d'un giovane alle prime armi: per esempio: «Quinta conferenza! e vado "Ingranando" sempre più, almeno così mi pare.»; e ancora: «Ieri, sabato, il tono della conferenza si è alzato: ho fatto bene, come non mai, parlando del Gabelli ma anche un po', a proposito del Gabelli, per conto mio. È la sesta conferenza. La sala sempre affollata e gli uditori contentissimi...»; e ancora: «L'ottava conferenza non era balla come l'ottava di Beethoven, ma... non era male».

Ancora in quelle settimane, che già lo vedevano stanco, affaticato, quasi presago della morte vicina, non aveva sostato dal girare le contrade: ne sono testimonianza le lettere e le cartoline puntualmente mandate alla famiglia: ora da Mergoscia in Val Verzasca, ora da Biasca dove abitava un suo caro allievo, Plinio Cioccarri, che diventerà Consigliere di Stato, ora dal Lucomagno, ora dal San



Ernesto Pelloni, direttore delle scuole della Città di Lugano dal 1911 al 1951, l'uomo che più di ogni altro fu nel Ticino l'amico di Lombardo Radice e l'interprete del suo moto rinnovatore.

Gottardo: dal San Gottardo soprattutto, dove era salito in macchina con un ispettore scolastico ticinese suo amico, che poi narrava in una pagina dell'«Educatore» quella singolare, indimenticabile gita, svoltasi il 28 luglio. Aveva detto il Lombardo-Radice all'amico: «Vorrei tanto vedere il Gottardo prima di morire!»; e era stato puntualmente accontentato. E durante il viaggio, rapidissimo perché non c'era tempo da perdere, solo lo spazio di un mattino, ché nel pomeriggio urgeva il lavoro del corso, aveva tutto voluto vedere, dai forti del Motto Bartola, alle svolte della Tremola, ai laghetti del passo. Scriverà l'ispettore: «Salendo le svolte paurose della Tremola, il mio compagno riprende a parlare: queste gole tremende gli richiamano altre gole; queste balze, altre balze; questi scrosci nei burroni profondi, altri rimbombi. Non nella mia macchina gli pare di essere, ma lontano nello spazio e negli anni, sulle insanguinate montagne del fronte d'Italia». E poi, finalmente al passo, era tornato a sussurrare all'amico: «Tu non sai quanto desiderassi di vedere il Gottardo prima di morire!» Eran discesi su Hospenthal, su Andermatt; s'erano, passata la buca d'Uri, avventurati lungo le gole della Schoellenen, fin al ponte del Diavolo, ad ammirare il monumento, così carico di tragici ricordi storici, all'armata di Souvaroff. E anche lì non era venuto meno il suo affetto per i piccoli, supremo ideale della sua vita. Uno ne aveva incontrato, un piccolo montanaro. Dirà l'ispettore: «Lo interroga, vuole essere fotografato con lui, gli domanda l'indirizzo, che scrive lui stesso sul mio taccuino. Al ritorno mi raccomanda di far avere al piccolo la fotografia».

E poi discese nuovamente la Leventina e tornò a Locarno per tener l'ultima lezione del corso e l'ultima della sua vita. Forse presagendo la fine vicina pregò un suo allievo ticinese del Magistero di Roma, Dante Ber-

tolini, di prendere alcuni appunti, e così quel caro messaggio ci è stato conservato. Questo il finale: «Io, attingendo alla inesauribile fonte del divino Poeta, cito un suo succinto avvertimento: "Nessun tuo passo caggia". Il che significa: non scendere mai, sali; procura di salire sempre, di essere sempre migliore, instancabilmente, tenacemente. Ora lasciatemi terminare rivolgendolo un saluto a voi e al Ticino. Io vi lascio. Forse non tornerò più. Forse non rivedrò più questi Vostri bei monti e questi laghi sereni. Porto negli occhi e nel cuore la visione del Ticino, la porto negli occhi e nel cuore come un grande bene. Addio!»³⁴⁾.

Sergio Caratti

Note

- 1) E. PELLONI, Giuseppe Lombardo-Radice, 1939, p. 11, nota 1.
- 2) V.E. ALFIERI, *Pedagogia crociata*, Napoli, Morano, 1967, p. 39.
- 3) E. PELLONI, Giuseppe Lombardo-Radice, in «L'Educatore della Svizzera italiana», 1923, N. 23-24, pp. 267-268.
- 4) La citazione è tratta da F. ROSSI, *Storia della scuola ticinese*, Bellinzona, S.A. Grassi & Co, 1959, p. 354.
- 5) F. ROSSI, op. cit., p. 393.
- 6) Ivi, p. 356.
- 7) E. PELLONI, G.L.R., articolo cit., p. 265.
- 8) E. PELLONI, *Le conferenze del prof. Lombardo-Radice*, in «L'Educatore della Svizzera italiana», 1924, N. 1, p. 1.
- 9) Ivi, p. 2.
- 10) E. PELLONI, G.L.R., cit., p. 285.
- 11) G. LOMBARDO-RADICE, *Il dialetto nella scuola*, in «L'Educatore della Svizzera italiana», 1924, N. 10, pp. 257-261.
- 12) G. LOMBARDO-RADICE, *Il lavoro manuale nelle scuole elementari* in «L'Educatore della Svizzera italiana», 1934, N. 2/3, pp. 33-38.
- 13) G. LOMBARDO-RADICE, *L'educazione musicale nella scuola italiana*, in «L'Educatore della Svizzera italiana», 1934, N. 4, pp. 66-72.
- 14) G. LOMBARDO-RADICE, *L'educazione del volere nella scuola*, in «L'Educatore della Svizzera italiana», 1935, N. 1, pp. 1-3.

- 15) G. LOMBARDO-RADICE, *L'impostazione del problema pedagogico di J. Dewey*, in «L'Educatore della Svizzera italiana», 1927, N. 3, pp. 33-38.
- 16) G. LOMBARDO-RADICE, *Il «Pestalozzi» di Carlo Sganzi*, in «L'Educatore della Svizzera italiana», 1927, N. 4, p. 65.
- 17) Cfr. «L'Educatore della Svizzera italiana», 1935, N. 4, p. 135.
- 18) Lo ricorda E. PELLONI, nel volume dedicato al pedagogista dopo la sua morte: Giuseppe Lombardo-Radice, Arti Grafiche Già Veladini, Lugano, 1939, p. 11.
- 19) Programmi per le Scuole elementari e maggiori del Cantone Ticino, compilati dal Collegio degli Ispettori scolastici del 22 settembre 1936, Arti grafiche Grassi e co, Bellinzona, 1936. Programmi per le scuole elementari, maggiori e di economia domestica del Cantone Ticino del 21 luglio 1959, Centrale Cantonale degli Stampati, 1959.
- 20) Testimonianza raccolta da E. PELLONI nel già citato volume su G. Lombardo-Radice, p. 17.
- 21) G. ZOPPI, G. Lombardo-Radice, in «L'Educatore della Svizzera italiana», 1934, N. 11, p. 266.
- 22) E. PELLONI, *Disegno e creatività infantile*, in «L'Educatore della Svizzera italiana», 1925, N. 5-6, p. 101.
- 23) Il testo della *Relazione* è stato pubblicato dal Lombardo-Radice, in appendice al volume *Pedagogie di apostoli e di operai*, Bari, Laterza, 1936, con il titolo «Pedagogia di avanguardia nel Canton Ticino»; di cui traggio la citazione, che è a p. 311.
- 24) Ivi, pp. 310-311.
- 25) Ivi, p. 314.
- 26) Ivi, p. 317.
- 27) Ivi, pp. 318-319.
- 28) Ivi, p. 339.
- 29) Ivi, p. 378.
- 30) Ivi, p. 382.
- 31) Ivi, p. 372.
- 32) In «L'Educatore della Svizzera italiana», 1925, N. 4, pp. 68-85.
- 33) La lettera di Lombardo-Radice a Francesco Chiesa mi è stata gentilmente messa a disposizione da Adriano Soldini. Le sottolineature sono di Lombardo-Radice.
- 34) Il testo di quest'ultima lezione è riportato nel già citato volumetto a cura di E. PELLONI, G. Lombardo-Radice, La citazione è a p. 33.

Intorno a Ernesto Pelloni (secondo da sinistra), un gruppetto di suoi valorosi docenti luganesi. Da sinistra, Felice Rossi (autore della Storia della scuola ticinese), Rizio De Lorenzi, Paolo Bernasconi (che vive a Lugano sempre vigile alla vita culturale), John Canonica e Guido Boldini, professore di disegno. La fotografia è da collocare negli anni immediatamente precedenti il 1930.



Fondamenti filosofici dell'idealismo pedagogico di Giuseppe Lombardo Radice

di Franco Zambelloni

Filosofia e pedagogia

Nel 1912 Giuseppe Lombardo-Radice pubblicava un libro di pedagogia, e lo intitolava «**Lezioni di didattica**»: sosteneva, in quelle pagine, che la didattica, come sistema di regole pratiche del far scuola, non esiste, non può esistere e, se tentata, è operazione arbitraria e artificiale. E anche la pedagogia è pensata nello stesso modo informale: scrive Lombardo-Radice: «La stessa pedagogia, che pare una materia di studio **specialissima** per i maestri, non serve a formarli, se non quando abbandonano l'andazzo della 'predica pedagogica'; quando, cioè, invece di pretendere di dettare **regole per far scuola**, diventi riflessione sulla realtà viva dell'educazione: **critica didattica**, cioè coscienza delle leggi dello sviluppo spirituale avvivata dalla considerazione storica dell'educatore»¹.

In sintesi: insegnare è attività vivente dello spirito, e lo spirito inventa, crea ad ogni istante la situazione didattica e il rapporto pedagogico: e la creazione non si prescrive. Donde l'impossibilità di codificare regole che siano norme per la condotta del maestro e, d'altro lato, la necessità che il maestro sia uomo nel senso pieno, idealistico del termine: colui che ha coltivato «l'integrale sviluppo delle attività spirituali»².

Ora, è evidente che simili conclusioni pedagogiche sono dense di premesse filosofiche: che cosa sia l'uomo, che cosa sia il rapporto tra soggetti, e in particolare quello specialissimo rapporto che è l'educazione — tutto ciò è già stato discusso e definito altrove, in una filosofia che, discendendo da Kant, percorre tutto il secolo XIX^o e approda, alla fine del secolo e agli inizi del Novecento, alle tesi idealistiche di Benedetto Croce e di Giovanni Gentile.

Di qui il senso delle riflessioni che sto per fare, e che non hanno la pretesa di delineare tutta la complessità del discorso idealistico, ma solo di evidenziare poche tesi fondamentali che diano il significato filosofico della lezione pedagogica di Lombardo-Radice.

Religiosità dell'idealismo

Nel 1923 Ugo Spirito, che era stato allievo di Gentile all'Università di Roma, scriveva: «L'idealismo è soprattutto pedagogia...»³. Dunque, il nodo di congiunzione tra filosofia e pedagogia è forse più stretto nell'idealismo che in altri indirizzi filosofici. Ma l'idealismo è un sistema totalizzante, e al suo interno risolve molte altre determinazioni; e qui a me preme di richiamare il legame che congiunge non solo filosofia e pedagogia, ma filosofia, pedagogia e religiosità. Chi

legge le pagine di Gentile, e di Lombardo-Radice anche, si accorge che la figura del maestro ha un carattere sacerdotale: la sua opera è **missione**, la sua attitudine all'insegnamento è **vocazione**; e ancora, il titolo di un'opera famosa di Lombardo-Radice è «**Pedagogia di apostoli e di operai**». Il linguaggio sacrale non fa che mettere in risalto il carattere religioso dell'idealismo — ma è proprio questo afflato religioso che fonda e sollecita la conversione della filosofia in pedagogia.

Che l'idealismo, già a partire da quello romantico tedesco, abbia ascendenze e matrici teologiche, è cosa risaputa⁴; e se Hegel può apparirci come un «teologo camuffato», Gentile dichiara in più luoghi apertamente il carattere religioso del suo idealismo. Cito un brano tra i tanti — un brano significativo, perché in esso Gentile respinge l'accusa che una filosofia così immanentistica come l'idealismo sia una filosofia atea: «Sono convinto» — scrive Gentile⁵ — «che il cristianesimo col suo dogma centrale dell'Uomo-Dio abbia questo significato speculativo: che a fondamento della distinzione necessaria tra Dio e l'uomo si debba porre un'unità, la quale non può essere se non l'unità dello spirito; che sarà spirito umano in quanto spirito divino, e sarà spirito divino in quanto pure spirito umano. Chi trema e s'adombra ad accogliere nell'animo questa coscienza dell'infinita responsabilità onde l'uomo s'aggrava riconoscendo e sentendo Dio in se stesso, non è cristiano, e, — se il cristianesimo non è se non una rivelazione, cioè una più aperta coscienza che l'uomo acquista della propria natura spirituale, — non è neppure uomo. Voglio dire uomo consapevole della sua umanità... E come potrà egli sentirsi libero, e capace perciò di riconoscere e adempiere un dovere, e di apprendere una verità, e di entrare insomma nel regno dello spirito, se egli nel profondo del suo proprio essere non sente raccogliersi e pulsare la storia, l'universo, l'infinito, tutto?... E perciò l'attualista non nega Dio, ma insieme coi mistici e con gli spiriti più religiosi che sono stati al mondo, ripete: **Est Deus in nobis**».

Nel brano che ho citato si raccolgono i nuclei della problematica filosofica dell'idealismo, e insieme della sua vocazione pedagogica.

Un Dio è in noi — ma bisogna liberarlo. Le sue catene sono i limiti che gli oppongono la materialità del corpo, l'alterità di ciò che è esterno alla coscienza, il muro d'ombra nel quale affondano tutte le cose che ignoriamo. Nella dialettica dell'Io e del Non-Io, dell'interno-esterno, Gentile riparte da Fichte, prima ancora che da Hegel⁶; e come Fichte, anche Gentile dà un valore etico al



Franco Zambelloni, docente di filosofia alla Scuola magistrale di Lugano.

processo conoscitivo, proprio perché nella conoscenza si estende l'autocoscienza dello Spirito, e perciò la sua liberazione e il suo scoprirsi Dio.

Cultura e libertà

Ora, in questa progressione verso l'assoluto Fichte fissava insieme il fine dell'uomo e la missione educativa del dotto: poiché il processo di riappropriazione dell'alterità è cultura, la direzione del processo si esprime come **Kultur zur Freiheit**, — cultura come processo di liberazione. Intorno al concetto di cultura così inteso si saldano assieme i temi della gnoseologia e della metafisica, dell'etica e della politica e della pedagogia. Ogni divisione è limite allo Spirito; donde, l'operazione pedagogica di chi sviluppa nella cultura il processo di liberazione dello spirito è pedagogica, certo, ma anche etica e religiosa. L'uomo colto è perciò naturalmente educatore — o, come si esprime Fichte, è «**maestro del genere umano**», «**educatore dell'umanità**»⁷.

Non diversamente Gentile. Seguiamo rapidamente il processo di liberazione dello spirito, così com'è tratteggiato nel **Sommario di pedagogia**. Tutto ciò che è esterno alla mia coscienza le si oppone e la limita; ma l'esteriorità è fatta coincidere con l'ignoranza: ciò che la coscienza ignora le è estraneo, è l'alterità in cui non ci si riconosce. Conoscere l'oggetto vuol dire assumerlo nei processi di coscienza, assimilarlo a sé e integrarlo nella propria vita spirituale: l'esito della conoscenza è dunque un processo di identificazione in cui soggetto e oggetto non si oppongono più come alterità estraniata, ma si riconoscono in un'unica coscienza superiore.

Ripercorriamo lo stesso cammino attraverso un esempio. Davanti a me è un libro: la sua estraneità oggettiva mi appare come quella di un corpo dotato di una certa forma, dimensione, colore. Per un soggetto «illetterato» che ne ignori il significato e la funzione, quell'oggetto non è dunque altro: pura presenza fisica, esteriorità totale sprovvista di senso. Ora io dico: «Questo è un libro». Pronuncio così un atto di riconoscimento, riconduco quella presenza fisica ad una categoria culturale che non è una proprietà fisica dell'oggetto, ma un significato umano; con ciò, ho reso l'oggetto me-

OPERE COMPLETE
di
GIOVANNI GENTILE

INTRODUZIONE ALLA FILOSOFIA

TREVES-TRECCANI-TUMMINELLI
EDIZIONE FRATELLI TREVES - MILANO-ROMA
1933-34

no estraneo, perché il suo «esser libro» non fa parte della realtà fisica, ma esiste solo nella coscienza che lo pensa come significato. Il libro, insomma, come prodotto di cultura, non è più cosa esterna alla coscienza, ma interna ad essa.

Procediamo nell'esempio (che è di Gentile, e non mio). Apro il libro e leggo. Nell'esempio di Gentile, l'ipotetico libro contiene il celebre sonetto del Petrarca: «Erano i capei d'oro a l'aura sparsi...». Leggo dunque quei versi, e di nuovo la realtà fisica — segni neri su sfondo bianco, semplici arabeschi della percezione — si trasforma per me in immagini e sentimenti e significati umani: e comprendo che vi si parla di donna e d'amore — donna e amore che non esistono in quella carta (ossia, nella pura fisicità dell'oggetto), ma solo per la mia coscienza che li sta ponendo dentro di sé. Ma supponiamo ancora che la cultura di cui io dispongo mi metta in grado di riconoscere i versi, e di ripensarne l'autore; e supponiamo che io ne conosca le Rime, e la vita e i tempi, tanto da poter rivivere con fedeltà le emozioni e i pensieri che si esprimono nel sonetto. In questo caso ho di gran lunga travalicato l'entità fisica del libro, ne ho fatto un momento spirituale che si annulla come exteriorità fisica per diventare vivo nella vita della mia coscienza. E ancora: la comprensione profonda della poesia stabilisce un'identità non solo tra la mia coscienza e l'oggetto fisico, ma altresì tra la mia coscienza e quella del poeta morto da secoli, unificando la mia con la sua mente. «Fuori di quella mente» — conclude Gentile⁸⁾ — «la dolce poesia non esiste; e chi vuol conoscere la poesia, deve trasferirsi in quella mente e far sua la poesia, e sforzarsi, insomma, di entrare nel più intimo di quell'oggetto che da prima si presenta come una schiera di quattordici versi stampati».

L'atto di apprendimento

Noterete che nell'idealismo gnoseologico che abbiamo appena abbozzato è già implicita una teoria dell'apprendimento. In sintesi, ne elencheremo così i capisaldi:

— si impara solo ciò che si vuole imparare;
— ogni apprendimento vero è non tanto riproduzione di un concetto, quanto produzione originale, per cui lo spirito reinventa, o produce in sé, ciò che dapprima ha colto come sollecitazione esterna;

— di conseguenza lo spirito, nell'atto di apprendimento, è sempre attivo, o, per essere più aderenti a Gentile, è sempre creatore: crea l'oggetto di sapere che gli cresce dentro, ma, nel medesimo tempo, crea se stesso, poiché la coscienza è la sintesi di tutti i suoi atti consapevoli, e cresce con essi. Lo spirito, insomma, è «autocitisi» — autoporsi, farsi (o crearsi) da sé.

Siamo tornati, così all'identificazione di filosofia e pedagogia, resa necessaria dall'identità del loro oggetto e del loro metodo. Per usare una formula di Gentile: «Se l'educazione è lo sviluppo dello spirito e lo sviluppo dello spirito è l'oggetto proprio della filosofia dello spirito, la pedagogia in quanto scienza non è se non la filosofia dello spirito»⁹⁾. Fuori del bisticcio verbale — così frequente in Gentile — ciò significa che filosofia e pedagogia enunciano la stessa verità: lo sviluppo dello spirito. Esse sono la medesima cosa.

Procediamo ora alla scoperta di un'altra identità — dopo quelle già indicate di soggetto e oggetto nel processo conoscitivo e di filosofia e pedagogia. L'identità che affermiamo ora è la più sconcertante nella costruzione pedagogica del Gentile: si tratta dell'identificazione di docente e allievo.

Consideriamo il rapporto educativo. Due soggettività si confrontano, maestro e scolaro: la loro estraneità va tolta, e come nel caso della lettura delle poesie di Petrarca, ogni differenza va cancellata per dare luogo ad una unità sostanziale.

Seguiamo Gentile: «... il maestro che parla, non pensa ad altro che a ciò di cui parla; è tutto raccolto in quel pensiero, nè può distarsi. La scuola, l'ambiente tutto e lo scolaro non sono più niente di nuovo per lui, non fermano e non attirano più la sua attenzione; egli non se n'accorge più; tutto è stato assorbito nella sua determinata soggettività... Considerazioni uguali si possono ripetere riguardo allo scolaro: il quale, quando veramente apprende e frange e vibra nella parola del maestro, quasi sentendovi dentro suonare una voce che erompe dall'intimo del suo essere stesso, non guarda già e non vede gli occhiali e la barba del suo maestro, e la scranna su cui questi gli sta innanzi seduto, e non ode nemmeno quella sua parola come la parola di un altro, ma è tutto nell'argomento della lezione, tutto il resto rimanendo riassorbito e fuso nella sua determinata soggettività...»¹⁰⁾.

Il meccanismo dialettico che qui opera è sempre lo stesso, tipico dell'impianto idealistico gentiliano: due soggetti, separati dalla soggettività empirica delle loro diverse coscienze, varcano la distanza che li separa grazie ad un particolare tipo di comunicazione che ne permette l'identificazione spirituale.

Non voglio, per ora, proseguire l'analisi del rapporto educativo quale è concepito dal Gentile, nè approfondire in che consista il «particolare tipo di comunicazione» che

consacra l'identità di due soggetti. Lo stesso tema, ripreso in Lombardo-Radice, ci consentirà una migliore definizione.

In maniera meno drastica, più consapevole della realtà educativa, anche Lombardo-Radice riprende il tema dell'identificazione, e ne fa un nucleo teorico fondamentale della sua pedagogia.

Non a caso l'enunciazione di questo processo di identificazione come risolutivo della prassi educativa apre le *Lezioni di didattica*: «... Educazione è compenetrazione di anime, cioè uno stato di coscienza nel quale il maestro scompare come individualità distinta dagli scolari e si adegua al loro momento spirituale, vivendolo come suo e sviluppandolo, per sospingerlo a posizioni più alte — da lui raggiunte indipendentemente dai suoi attuali scolari, nella formazione della propria cultura; e nelle quali deve ritornare, riconquistandole con loro»¹¹⁾.

Si noti il termine con cui qui Lombardo-Radice designa il rapporto educativo: «educazione è compenetrazione di anime». Termine idealistico, ma, prima ancora, amoroso — tipico del rapporto d'amore spiritualistico, e, nelle sue reminiscenze lontane, mistico. Il termine «mistico», anzi, va qui usato proprio nel suo significato etimologico: dal verbo greco «myo», «taccio». Il mistico è colui che tace per impossibilità di parlare, perché l'oggetto di discorso è ineffabile e la sua natura è tale che lo pone al di fuori del potere descrittivo della parola.

Mistica, allora, in molte sue conclusioni, si potrebbe definire la stessa pedagogia idealistica — compresa quella di Lombardo-Radice. Di molti, fondamentali temi del discorso pedagogico, l'idealismo rifiuta un'esplicitazione che sia regola, o che enunci analiticamente una definizione del metodo. Alcuni grossi capisaldi della pedagogia vengono riassorbiti e dissolti nella figura del maestro; di qui tutta una serie di enunciati tipici:

- «il metodo è il maestro»¹²⁾;
- «la disciplina è il maestro»¹³⁾;

GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE

PEDAGOGIA DI APOSTOLI E DI OPERAI

BARI
GIUS. LATRIZIA & FIGLI
PUBBLICAZIONE LOMBARDO-RADICE
1936

— e ancora, il vero libro di testo è il maestro¹⁴;

— e la scuola, infine, è «intimità e compenetrazione di alunni e di educatori»¹⁵.

L'identificazione docente-allievo

Ora, il ruolo fondamentale che il maestro assume nella pratica educativa può ben essere letto alla luce di più recenti teorie psicologiche: anzi, certi procedimenti tipici della pedagogia idealistica risultano forse oggi più comprensibili alla luce delle teorie psicologiche, che non delle premesse filosofiche idealistiche.

Si veda, ad esempio, il modo in cui Lombardo-Radice specifica la «compenetrazione delle anime» nel rapporto disciplinare:

«La disciplina è il maestro: la sua anima che domina, nella quale gli alunni obliano il loro piccolo mondo, chiuso, individuale, dimenticando quasi di essere quello che sono, nel sentirsi quello che è per tutti loro il maestro»¹⁶.

È facile, come dicevo, leggere in queste righe un rapporto di dominanza del soggetto adulto su un io destrutturato, e il conseguente oblio di sé che induce, nell'allievo, l'assunzione di un modello esterno e la conseguente introiezione della norma. Ancora più esplicita è quest'altra formula di Lombardo-Radice:

«Si può ora definire la disciplina come un interiore conformarsi dell'alunno alla legge che sente viva e operosa nel maestro, o meglio: la formazione di una legge di vita, che si genera nella coscienza del maestro e dell'alunno, nell'atto della loro comunione che è l'educazione»¹⁷.

Ora, le stesse tesi, la stessa concezione della sostanziale identità che l'atto educativo istituisce tra educatore ed educando, la ritroviamo in Gentile, già in una memoria del 1899 su *Scuola e filosofia*: ma con tutt'altra intonazione. Gentile, al solito, si muove nell'astratto cerchio del suo sistema filosofico, e accentua in modo particolare l'identificazione delle due coscienze, tanto che più che di una loro unione si può parlare di una loro dissoluzione nello spirito universale. Dove in Lombardo-Radice parla la coscienza e l'esperienza dell'educatore, che ha lungamente vissuto la spirituale simpatia di due coscienze nei felici momenti d'intesa, in Gentile prevale l'esigenza teoretica di annullare gli esseri particolari nello spirito universale, quasi una mistica voluttà del cupio dissolvi.

È certo che vi sia una forte componente ideologica in questo assunto della pedagogia idealistica: basti pensare al naturale sviluppo di questo processo di identificazioni crescenti, che in Gentile conclude con la dissoluzione dei soggetti empirici e delle singole volontà nella superiore, totalitaria volontà dello Stato. È dunque possibile — e del resto è stata fatta più volte — una lettura della pedagogia idealistica come ideologia. E certamente l'idealismo è anche questo. Pure, a me pare che quest'unica chiave di lettura, specie nei confronti di Lombardo-Radice, sia eccessivamente riduttiva, e rischi di lasciarsi sfuggire un nucleo profondo d'altra natura che quella ideologica. C'è, io credo, nella pedagogia idealistica, qualcosa che non si lascia ridurre all'ideologico, un residuo oscuro che resiste al filtro della critica all'ideologia.

Questo residuo, che resta al fondo del setaccio dopo che si è sciacquata via l'incro-

stazione ideologica, è, appunto, il particolare tipo di comunicazione che costituisce un rapporto educativo: e in Lombardo-Radice questo residuo è la parte prevalente della sua pedagogia.

Il fatto è che, nel rapporto educativo, passa qualcosa di simile a un atto di mimesi che induce una metamorfosi. Là dove una comunicazione si realizza, qualcosa si trasforma: e un processo di mimesi è, in gran parte, il farsi adulto. L'inquietante, in tutto ciò, è che il discorso educativo — così com'è inteso dall'idealismo — può essere soltanto una comunicazione globale, che trasmette significati non solo d'ordine logico-concettuale, ma, altrettanto e forse più, significati emotivi, estetici, esistenziali. Insomma, il discorso didattico — sempre nell'accezione idealistica — non è un discorso qualunque, e non è neppure, sostanzialmente, un discorso referenziale: bensì è il consegnarsi di una persona ad un'altra, un farsi conoscere tutto intero — cosa che la parola non può fare. Si comprende allora come il discorso pedagogico vero sia non tanto una comunicazione verbale, quanto la presenza totale, dominante, della personalità del maestro; e s'intende che la didattica, come sistema analitico di regole pratiche, sia ridotta al silenzio. Semplicemente, scompare, come non-senso: la didattica è il maestro.

Si comprende, anche, quello che ho chiamato il «misticismo» della pedagogia di Lombardo-Radice: il fatto di una comunicazione che è comunione costituisce e delimita uno spazio indicibile — come indicibile è l'unicità della persona. Nell'atto educativo si celebra qualcosa che può solo essere vissuto, e difficilmente, e solo per approssimazione inadeguata, può venire descritto: la comprensione profonda di una persona — ciò che i tedeschi chiamano *Einfühlung* — è cosa che emerge non sul piano della ragione, ma semmai su quello dell'immaginario.

Ora, il lato d'ombra di ogni teoria pedagogica — salvezza e disperazione della pedagogia — è qui, nel ruolo incontrollabile e scarsamente definibile che gioca, nel processo di formazione dell'allievo, la figura del docente. Dicevo che la comunicazione pedagogica è fatta forse meno di parole che di presenza e forza della personalità — e non facevo che riprendere Lombardo-Radice: la lezione, spiega il pedagogista siciliano, non è affatto, principalmente, l'esposizione di una parte di programma:

«Lezione è qualunque spinta ad un progresso spirituale sia pur minimo; e il maestro insegna sempre, anche quando non svolga una ordinata serie di pensieri e non assegni compiti su ciò che insegna. Anche un rapido cenno come tra parentesi, un avvertimento, un consiglio, un rimprovero, perfino un gesto, uno sguardo, possono essere significativi tanto da costituire un «insegnamento»; sono lezioni in iscorcio, qualche volta più efficaci d'un lungo discorso»¹⁸.

Si avrebbe torto, io credo, a trascurare e a sottovalutare l'importanza non solo educativa, ma anche didattica, dell'entusiasmo e della personalità del maestro. Quanta parte della comprensione concettuale è dovuta alla chiarezza cartesiana della ragione, e quanta, invece, a oscuri processi infralogici? Nell'incertezza e negli spazi vuoti che marciano le teorie dell'apprendimento e le teorie della personalità affiora insistente l'evidenza che la sola concettualità non basta a definire i processi di apprendimento,



nè esaurisce la comunicazione pedagogica; e anzi, i canali attraverso i quali si trasmette un concetto sono spesso d'ordine extra-concettuale. Le visioni della ragione nascono spesso probabilmente altrove, nei luoghi della metafora, dell'immaginario e dell'affettività.

Il mestiere di maestro

Per tutte queste ragioni mi piace recuperare una vecchia tesi pedagogica, che in Lombardo-Radice è fondamentale: il valore educativo dell'esempio offerto dal maestro. So bene che la reazione all'idealismo, una certa noia della pateticità deamicisiana, il desiderio di rigore scientifico, hanno quasi completamente esiliato questo concetto dall'area di discorsi della pedagogia contemporanea. Ma ho il sospetto che con ciò si sia perso qualcosa di essenziale nella pratica pedagogica, qualcosa che la semplice tecnica didattica non può sostituire. Non intendo l'esempio di tipo moralistico, di cui abbonda la letteratura pedagogica dell'Ottocento; ma quello che è costituito dalla persona stessa del docente, quando ha una sua forza spirituale, un suo stile, e soprattutto crede nelle cose che dice e nel mestiere che fa. Lombardo-Radice scriveva che un docente insegna davvero solo le cose in cui crede: io vedo in questa affermazione una conferma del carattere totale, coinvolgente, della comunicazione pedagogica: l'entusiasmo del docente è contagioso, la chiarezza concettuale scaturisce anche dalla forza e dalla convinzione con cui un discorso viene fatto e un lavoro viene affrontato.

E poi, col termine «esempio» intendo l'unità delle dimensioni che un soggetto mette in atto quando entra in rapporto con l'altro; la sua affettività, la sensibilità umana, i valori, i gesti, le infinite cose che il discorso smembra e disperde, ma che nel rapporto interpersonale non sono altro che la realtà spirituale della persona.

Curiosamente, questo lato oscuro della co-

municazione pedagogica è riconosciuto anche dagli autori che maggiormente difendono il carattere scientifico della pedagogia. Piaget, per citare solo l'esempio più illustre, parlando della formazione degli insegnanti riconosce che la pratica dell'insegnare «è arte tanto quanto scienza»¹⁹⁾. Così dunque, l'aspetto irrazionale, oscuro, della relazione pedagogica riceve un riconoscimento singolare: è arte. Ma l'arte è da sempre il luogo dell'ineffabile, dove ciò che non può essere detto prende voce e vive. Nell'atto pedagogico autentico si celebra forse qualcosa di analogo: è Lombardo-Radice a scrivere che il maestro è artista; il che rende paurosamente difficile il compito dell'insegnante, ma bella, singolarmente bella, la pratica dell'insegnare.

Anche fuori dei termini idealistici in cui è posto il discorso pedagogico qui riassunto si potrà allora convenire, con Giovanni Gentile, che «non ogni maestro che siede in cattedra, insegna»²⁰⁾. E si potrà concludere, con Lombardo-Radice:

«I maestri inutili e falsi, la vita in un'anima forte li cancella: gli utili e veri rimangono, completandosi a vicenda, nel vivente libro ch'essi compongono: la personalità dell'alunno»²¹⁾.

Franco Zambelloni

NOTE

¹⁾ Giuseppe LOMBARDO-RADICE, *Lezioni di didattica*, Firenze, Sandron, 1963, (36 ediz.), p. 67.

²⁾ Ivi.

³⁾ Traggio la citazione da M. BELLUCCI e M. CILIBERTO, *La scuola e la pedagogia del fascismo*, Torino, Loescher, 1978, p. 18.

⁴⁾ Cfr. Karl LOEWITH, *Da Hegel a Nietzsche*, trad. it., Torino, Einaudi, 1971; e ancora, di LOEWITH, *Hegel e il cristianesimo*, trad. it., Bari, Laterza, 1977. Per l'ispirazione luterana di Hegel, cfr. Enrico DE NEGRI, *Interpretazione di Hegel*, Firenze, Sansoni, 1969.

⁵⁾ Giovanni GENTILE, *Introduzione alla filosofia*, in *Opere*, vol. XXXVI, Firenze, Sansoni, 1958, p. 33.

⁶⁾ Cfr. Vittorio Enzo ALFIERI, *Pedagogia crociana*, Napoli, Morano, 1967, p. 59.

⁷⁾ J. G. FICHTE, *La missione del dotto*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1973, pp. 100-101.

⁸⁾ Giovanni GENTILE, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. I, *Pedagogia generale*, in *Opere*, vol. I, Firenze, Sansoni, 1970, p. 7.

⁹⁾ Traggio la citazione dal volume di Lamberto BORGHI, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1974, p. 179.

¹⁰⁾ G. GENTILE, *Sommario di pedagogia*, cit., pp. 127-129.

¹¹⁾ G. LOMBARDO-RADICE, *Lezioni di didattica*, cit., p. 11.

¹²⁾ Ivi, p. 17.

¹³⁾ Ivi.

¹⁴⁾ Ivi, p. 142.

¹⁵⁾ Ivi, p. 17.

¹⁶⁾ Ivi, p. 17.

¹⁷⁾ Ivi, pp. 13-14.

¹⁸⁾ Ivi, p. 119.

¹⁹⁾ J. PIAGET, *Psicologie e pedagogia*, trad. it., Torino, Loescher, 1973, p. 123.

²⁰⁾ G. GENTILE, *Sommario di pedagogia*, cit., p. 126.

²¹⁾ *Lezioni di didattica*, cit., p. 116.

AG IMPRESA GENERALE
**ANTONINI +
GHIDOSI SA**

6600 BELLINZONA - Uffici: V. Stazione 30 - Telefono 25 43 51/52

luzzani

Via Peri 6
LUGANO Tel. 22 73 17

Negozi articoli tecnici
e di belle arti

Forniture scolastiche

Cornici - specchi - colori

Flavio Riva SA

6926 Montagnola ☎ 54 65 34/54 65 35

Impresa Costruzioni e Studio Tecnico

**società elettrica
sopracenerina sa
locarno**

**IMPRESA
GIORGIO GIANOLA -
GADOLA COSTRUZIONI S.A.**
6904 LUGANO, VIA TREVANO 73
TEL. 091 - 52 24 81 (4 LINEE)



Un buon indirizzo per
le scuole ticinesi:

**Fabbrica di attrezzi
di ginnastica,
di sport e di giochi**

Alder & Eisenhut AG

8700 Küssnacht ZH Tel. 01 910 56 53
Fabbrica a 9642 Ebnat-Kappel SG

Scaffalature RESKA per
biblioteche pubbliche
e private

Chiedete la documentazione

Sottoponeteci i vostri problemi
d'arredamento

Visitate la nostra esposizione

erba

ERBA AG 8703 - ERLBACH ZH

Rappr. in Ticino

MAZZONI
P. Grande 9 6601 LOCARNO



BACCIARINI S.A. MOBILI SERRAMENTI SEMENTINA

Fornisce e costruisce
qualsiasi arredamento
per le scuole

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»¹⁾ e nel capitolo VI «Il metodo attivo nelle scuole medie (visite, gite, viaggi scolastici)» del volume secondo di *Orientamenti pedagogici per la scuola italiana*²⁾.

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»³⁾, 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 condizionate 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, bellissimi, soprattutto svedesi e norvegesi», ricorda, ed aggiunge: «egli amava tanto passeggiare con noi ragazzi»⁴⁾. 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'invulso 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, l'esaltare, l'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 scolaressa.



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»⁵¹.

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 *ritrova*, 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»⁵², 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 rasserénatrice della irrequietezza 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»⁵³; 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*⁵⁴.

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 delle parole; 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 *Scuole*.

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 del pedagogista, confessando: «io l'ho ispezionato in sogno»⁵⁵; 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»⁵⁶, 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»⁵⁷. 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 «obblazioni 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»⁵⁸. 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 al «Consiglio degli studenti» che ha il compito già descritto, ecco un «Comitato artistico», composto di allievi che suonano uno strumento, e «presieduto dal prof. Ormodeo 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»¹³. 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*¹⁴. 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»¹⁵. 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 fucino tutti i progetti di gite, si parla della famiglia, della città, delle novità del giorno; si riposa. Il Preside è sempre presente»¹⁶. 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 *scuole 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»¹⁷⁾, 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 *quelle* 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 sulle 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»¹⁸⁾. *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
laboratori aule scienze
mense
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 Ballinzona

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 improprietà 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»¹⁹. 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 visuti 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»²⁰. 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»²¹, 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 viene 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

¹¹ GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Saggi di critica didattica*, Antologia con introduzione e note a cura di Luigi Stefanini, Torino, S.E.I., 1927, p. 65.

¹² GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Orientamenti pedagogici per la scuola italiana*, Torino, Paravia, 1931, vol. II°, p. 86.

¹³ GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Saggi di critica didattica*, cit., p. 71.

¹⁴ *idem.*, p. 69.

¹⁵ GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Saggi di critica didattica*, cit., p. 70.

¹⁶ GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Orientamenti pedagogici*, cit., vol. II°, p. 107.

¹⁷ GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Vita nuova della scuola del popolo*, Palermo, Sandron, 1927, p. XXV.

¹⁸ ICLEA PICCO, *Nove lettere inedite di G. Lombardo-Radice*, in «I Problemi della Pedagogia».

¹⁹ GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, Paravia, 1922, p. 85.

²⁰ *idem.*, p. 72.

²¹ *idem.*, p. 73.

²² GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, cit., p. 73.

²³ GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, cit., p. 72.

²⁴ *idem.*, p. 81.

²⁵ GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Nuovi saggi*, cit., p. 63.

²⁶ *idem.*, p. 84.

²⁷ 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.

²⁸ GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Studi sulla scuola secondaria*, cit., p. 44.

²⁹ GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Come si uccidono le anime*, 1913, in «Educazione e diseducazione», 2ª ediz. accresciuta e corretta, Supplemento 3-4 a «L'educazione nazionale», Roma, Associazione per il Mezzogiorno, 1929, p. 62.

²⁰ GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Studi sulla scuola secondaria*, vol. I°, cit.

²¹ *Ibid.*

A chiusura della giornata di studio allievi e conoscenti ticinesi di Giuseppe Lombardo Radice hanno preso la parola per recare alcune brevi testimonianze che riproduciamo qui di seguito.

«Il bambino della portinaia»

di Mario Agliati

Ma sì, sono proprio io il «Mario» dell'*Athena fanciulla*, il «bambino della portinaia» che costituì il tema di cento e cento componimenti e disegni delle allieve delle luganesi scuole elementari e maggiori, nel gennaio del 1925: quasi un'«inchiesta», come si direbbe oggi, che ai tempi già fu «inclinata» e adesso «n'è quasi il nome oscuro»: dalla quale Giuseppe Lombardo Radice, che ne fu con Ernesto Pelloni il promotore, trasse, nel libro che ho citato (e che adesso non so più ritrovare nella mia terremotata biblioteca, prestato a chi sa chi, o disperso, come i libri di Don Ferrante, sui muriccioli), l'*Ignota poemetto fanciullesco luganese del secolo XX*. Ogni tanto incontro ancora (ma sempre meno, ahimè) qualche maestra o maestro che mi riconosce per tale, facendomi insieme intenerire, e anche un poco, chi sa perché, vergognare. Insomma, a pensarci bene, io sono entrato a tre anni, cioè del tutto incolpevolmente, nella storia, sia pur minore, della pedagogia italiana. Mah!

Di quel tempo, invero, io non ricordo assolutamente nulla. O meglio sì, un'inezia ricordo, che mi fa sorridere senza gioia. A cose ormai fatte, il direttore Pelloni richiese ai miei genitori una fotografia che mi rappresentasse nella mia oggettiva realtà fisica, da mettere a confronto, nella pubblicazione che si annunciava, con la realtà soggettiva di quelle piccole scrittrici e disegnatrici (ce n'è pure di quelle, ovviamente dei maestri più numerose, che me ne parlano): e allora mio padre, che possedeva un apparecchio a soffietto fatto venire da certi «grandi magazzini» di Ginevra, mi fece mettere in posa nel cortile delle scuole, con le spalle rivolte alla palestra, sur una seggioletta impagliata: e in braccio tenevo un gattino bianco pezzato di nero. Ma si diede questo, ch'io ho in mente bene: a un tratto il gattino mi scappò via, e io allora come un razzo mi posi, proprio mentre mio padre sotto il panno nero si apprestava a premer lo scatto, al suo inseguimento: sicché la lastra risultò spreca-ta, e io n'ebbi un rabbuffo, in fondo però divertito, da mia madre e da mia nonna, che stavano a guardare. Il gattino venne da me recuperato in brev'ora, e l'operazione, ripetuta, ebbe poi successo, tanto che la fotografia apparve nel libro, e chi ama le malinconie può andarla a cercare. Il fatto si è che di Giuseppe Lombardo Radice nella nostra portineria si volle poi parlare per un pezzo, come di un nume benevolo ma lontano; tanto più che l'illustre uomo, nel frattempo, vale a dire mentre stava lavorando su quei testi che mi riguardavano, mi scrisse ben tre affettuose cartoline illustrate, spedite tutte

nello stesso giorno, il 31 gennaio 1925: e mio padre le fece debitamente incorniciare, e appese quello strano quadro a una parete del locale che ci serviva, per dir con parola che allora in casa mia non usava, di soggiorno. Dicevano: «Caro Mario, ti raccomando di aiutare assai la tua mamma e nonna Madalena»; «Una carezza da un signore di Roma che ti conosce»; «Un bacio al piccolo direttore». Devo aggiungere che per vari anni io non riuscii però a capire perché mio padre avesse scelto di mettere in mostra il «verso» e non il «recto», che aveva tre belle immagini di Roma.

Ebbi poi occasione di vedere di persona Giuseppe Lombardo Radice, quando il mistero che circondava il personaggio si era in me un poco, ma solo un poco, diradato. Fu, se non erro, nell'autunno del 1934, quando frequentavo la seconda maggiore dell'ottimo professor Brenno Vanina. Il grande pedagogo era venuto a trovare il suo amico Pelloni e, di conseguenza, a visitare le nostre scuole: e si può immaginare qual nervosismo per quei corridoi, quale aura di trepida attesa, nei maestri e nei portinai naturalmente più che negli scolari, ch'eran del tutto inconsapevoli. A un certo momento della tarda mattinata la porta della nostra aula, che stava al primo piano delle «mascilli», là dove il corridoio svoltava (preciso per chi abbia nella memoria quel caro ambiente oggi distrutto), e che dava con le finestre sulla via delle Scuole, adesso via Gio-

vanni Nizzola, si aprì come per una folata di vento: e il Lombardo Radice fe' la sua apparizione, accompagnato dall'ispettore Giacinto Albonico. L'uomo era singolare anche all'aspetto: il personale alto e aitante, la fitta spazzola de' capelli, la barba brizzolata quadra, il vestito noccìola di taglio vagamente sportivo, un grande astuccio cilindrico di pelle, che forse conteneva un cannocchiale, recato a tracolla: tutto mi fe' pensare subito piuttosto a un tedesco che a un italiano: ed era anzi un siciliano, probabilmente discendente però (pensiero naturalmente di molti anni dopo) dai Normanni o dagli Svevi: come il nome stesso diceva. Fece ampi gesti di saluto, e s'andò a sedere alla cattedra, restandovi però un poco di sghe-mbo, con le gambe accavallate: invitò il compagno (che in quel momento stava davanti alla lavagna per recitar qualcosa intorno ai grandi esploratori, Colombo Vasco de Gama Magellano) a continuare, mentre l'Albonico girava attorno alle pareti, a guardar certi cartelloni esposti, da noi disegnati. A un certo punto, il signore in cattedra ci chiese d'un altro esploratore, che però, aggiunse, noi forse non avevamo mai trattato: e dinanzi al nostro silenzio, ne disse il nome, accompagnando le parole con la mano destra portata in alto: «Antoniotto Usodimare»: e c'era nella sua voce una certa suggestiva enfasi, che mi parve consona al nome, di bel timbro solenne. Poi, non so ora come, venne a parlare di libri: ci chiese di dirgliene uno che avremmo amato leggere. Taluni si fecero innanzi, dicendo un titolo: io pure ne avevo in mente uno, *La carrozza di tutti* di Edmondo De Amicis, di cui mi parlava spesso con ammirazione mio padre, e alzai la mano; ma il grand'uomo non mi notò, e ben presto suonò il campanello del *finis*, per cui non gli restò che il tempo d'un rapido cordiale commiato. Il professor Vanina mi si avvicinò poi, per sussurrarmi che avrebbe voluto presentarmi, ma poi gliene era mancata l'occasione, o il tempo, o magari il coraggio: e io pensai tra me che era meglio così.

Quattro anni dopo si dette alla Magistrale di Locarno un corso estivo, in cui il Lombardo Radice fu il principale docente (e furono le sue ultime lezioni, si sarebbe spento di lì a poche settimane). Capì che l'illustre pe-





Mario Agliati mentre reca la sua testimonianza ai convenuti. Alla sua sinistra Franco Zambelloni, Felice Pelloni e Camillo Bariffi.

Una lezione che esulava dai programmi ufficiali: sapersi costruire un'isola

di Plinio Cioccarì

Approdai a Roma nell'ottobre del '36 con una fresca «patente» di maestro, con qualche virtù e molti difetti che il mio curriculum lascia immaginare: tre anni di scuola maggiore; due di ginnasio e tre di magistrale.

Quali erano allora gli indirizzi pedagogici di questi ordini di scuole, è noto: i docenti, si può ben dire, avevano (o almeno mostravano) un grande rispetto per gli ispettori e i commissari e gli allievi dovevano pur «contribuire» a far bella anche l'immagine del docente davanti agli esaminatori. Si studiava, forse non sempre bene, ma sempre molto. E più si avvicinava l'anno del «diploma», più si lavorava. La grande crisi degli anni trenta imponeva a chiunque sperasse in un posto di lavoro l'ottenimento di buoni attestati scolastici. Mi presentai con il mio diploma al prof. A.U. Tarabori e partii con una sua lettera di presentazione. Diceva: «Caro Lombardo-Radice, il latore della presente...».

Una settimana dopo mi trovai con circa trecento studenti nell'aula magna dell'università di Roma a sostenere l'esame di ammissione. Poi, le prime lezioni alla facoltà di magistero con Lombardo-Radice, Guido de Ruggero, Pietro Silva, Ugo Spirito, Valerio Mariani e altri ancora. A Roma il contrasto fra la «clausura» della magistrale e la libertà di uno, come me, senza «obblighi» in quanto straniero, in un momento difficile come allora, mi impressionò assai. Con entusiasmo mi adeguai a una concezione della vita e degli studi così allettante.

Sono passati quasi cinquant'anni e mi si chiedono impressioni e ricordi dell'Uomo che per me fu anche Maestro fuori delle aule universitarie. Fra i molti contatti esterni è tuttora presente in me il ricordo di un pomeriggio; dopo la lezione il professore appariva stanco e mi disse: «Io vado a riposarmi in un cinema; vieni con me». L'andare al cinema per riposarsi mi stupiva non poco, ma poi vidi che si camminava verso un locale dove certo non proiettavano le prime visioni. D'altra parte nella Roma autarchica degli anni trenta i film che non conciliavano il sonno erano pochi e quei pochi non si proiettavano nel nostro locale. Entrando mi disse che pensava di poter riposare un paio d'ore. E fu così. Uscendo mi parlò a lungo dell'importanza di saper essere solo in mezzo alla gente e concentrarsi nonostante il frastuono. Concetto che, trasferito nel contesto più vasto del regime allora imperante, voleva significare la capacità — o il privilegio — di sapersi costruire un'isola in cui meditare e resistere alle pressioni della propaganda che dominava non soltanto il mondo politico. Ripensando a quella «lezione», che esulava dai programmi ufficiali e comunque non poteva essere letta dalla cattedra in termini altrettanto espliciti, ne avverto oggi ancora l'attualità e il valore.

Un'altra volta, ricordo, si andò a un concerto all'Adriano. Fu quella l'iniziazione ai misteri e ai piaceri della musica di un assai modesto clarinetista di una banda di paese. Era in programma la «Sinfonia fantastica»

di Berlioz. Strada facendo ne parlò in termini chiari; a volte accennava al fraseggio delle singole parti canticchiando. Io non saprei ripetere quello che Lombardo-Radice spiegò prima di entrare nell'auditorio e quando si uscì. So solo che mai altri hanno saputo farmi ascoltare una musica come quella.

La personalità imponente del professore, il suo ingegno versatile diedero allo studente provinciale la consapevolezza dei suoi limiti; la sua umanità lo aiutò a liberarsi dalla timidezza e dalle pastoie di una educazione troppo «ufficiale», per affrontare lo studio con metodo critico e personale.

Una cosa ancora tuttavia mi volle impressionare, tre anni fa, quando a Lugano si tenne una giornata di studio su Giuseppe Lombardo Radice nel centenario della nascita: la figlia, distinta professoressa di liceo, mi venne incontro con benevolissima labia e mi chiamò pel solo prenome, «Mario», trattandomi come se incontrasse, dopo tanto tempo, un caro amico d'infanzia. Mi parve di capire che il «bambino della portinaia» del 1925, pur così remoto è affatto sconosciuto, fosse stato anche nelle conversazioni di quella famiglia, per un poco almeno, considerato con affetto. Ma che cosa può aver pensato, vedendomi con la mia attuale faccia, la professoressa gentile? Forse alla verità del detto latino: «*Tempora mutantur, et nos mutamur in illis*».

Mario Agliati

di Berlioz. Strada facendo ne parlò in termini chiari; a volte accennava al fraseggio delle singole parti canticchiando. Io non saprei ripetere quello che Lombardo-Radice spiegò prima di entrare nell'auditorio e quando si uscì. So solo che mai altri hanno saputo farmi ascoltare una musica come quella.

Plinio Cioccarì, già Consigliere di Stato, direttore del Dipartimento della pubblica educazione e delle finanze dal 1959 al 1965, prima di laurearsi in diritto a Berna ottenne la laurea in Pedagogia all'Università di Roma.



Un grande Maestro, forte e coraggioso quanto buono e cortese

di Dante Bertolini

Sono grato al dott. Sergio Caratti, già mio giovane, giovanissimo collega in seno al Collegio degli Ispettori scolastici, poi mio presidente nello stesso Collegio, prima di essere chiamato alla direzione della Sezione pedagogica del Dipartimento della pubblica educazione, per avermi invitato a parlare di Giuseppe Lombardo-Radice.

Sono — tale mi ritengo — un uomo fortunato, e non tanto perché non avverto affatto il peso degli anni i quali sono stati e sono tuttora per me portatori di letizia; sono un uomo fortunato soprattutto perché esattamente da 56 anni, ossia dal tempo in cui ero uno degli undici apprendisti falegnami della Ditta (ora scomparsa) Eichenberger e Cassani di Locarno, ho sempre incontrato amici cortesi, comprensivi, generosi i quali mi hanno aiutato: a cominciare dal padrone, disegnatore di mobili e serramenti, signor Cassani, che acconsentì a sciogliermi dagli obblighi fissati dal contratto di tirocinio. Potei così riprendere dalla quarta ginnasiale i miei studi. Al ginnasio incontrai il direttore Alberto Norzi che si entusiasma (è il verbo esatto) di un allievo — diceva — che aveva lavorato prima di mettersi a studiare. Uno strano simpatico entusiasmo il suo, comunicativo. Poi, eccomi, alla Magistrale, al cospetto di Giuseppe Zoppi che mi trattò come un figlio. Diventato maestro a Locarno, ecco che Lombardo-Radice mi accolse a Roma, da dove mi guidò su strade che ancora continuo a percorrere. Nel contempo avevo incontrato il dr. med. Giovanni Varesi che diventerà poi mio suocero, mio secondo padre. I Locarnesi che lo conobbero e lo ricordano, immaginano quale fu la mia fortuna, non economica, certo, ma spirituale. A Roma, quindi, Lombardo-Radice mi invitò e mi accolse nell'anno 1937. Conservo ancora la sua lettera, manoscritta. L'intestazione: Regia Università degli Studi. Facoltà di Magistero. Istituto di Pedagogia. Museo-archivio didattico. La data esatta: 26 settembre 1937. Dice: *egregio Bertolini, sono lieto e lusingato della sua lettera. Venga, venga in Italia e a Roma. Le consiglierai di seguire Bertoni per le neolatine, Sapegno per la letteratura italiana, Toesca per la storia dell'arte (questi tre alla Facoltà di lettere), Silva per la storia moderna (questo alla Facoltà di Magistero). Per un anno basta. Avrà poi tanto da studiare per conoscere Roma, che è quello che più conta; sono immensi tesori d'arte e grandiosi ricordi di ogni epoca; sono bellezze di natura e suggestive. Venga, Le offro ospitalità nel mio Istituto di Pedagogia, per studiare e per partecipare alla vita dei nostri studenti. Affezionatissimo, G. Lombardo-Radice.*

Avevo allora 26 anni. Ero insegnante nelle scuole elementari di Locarno. Avevo ottenuto una borsa di studio dallo Stato. Tremila franchi: sufficienti per vivere a Roma. Seguì i consigli del grande Maestro. Mi tuffai

nella vita di Roma e nello studio. Visitai i tesori d'arte, badando principalmente ai maestri comacini: Maderni, Fontana, Borromini. Incontrai Ugo Donati che mi diede molti consigli. Capii — ma avevo tutto previsto — d'essere tenuto sotto controllo dalla polizia. Era certamente un agente il giovanotto solo che insistette perché pranzassi con lui nella pensione. Le lettere che scrivevo e spedivo, quelle che ricevevo, tutte controllate. Ero finanziato alla figlia del dr. med. Giovanni Varesi, un idealista, un vero socialista, che curava tutti gli ammalati senza mai, mai domandare nulla: un cittadino che figurava sulla lista nera e non poteva recarsi in Italia, che accoglieva nella sua casa tutti i profughi: Nenni, Nitti (nipote), Rossello, Terracini... Sapevo, già prima di partire, che sarei stato controllato; mi comportai, quindi, dal primissimo giorno, come uno studente ingenuo. Nelle lettere, non una parola che toccasse la politica, solo descrizioni entusiastiche: e a Roma allora come non essere entusiasta di quanto vedevo nelle scuole, nei musei, nelle pinacoteche, in Vaticano? Ben presto si stancarono di leggermi e mi lasciarono in pace.

Intanto Lombardo-Radice, che aveva solo 58 anni ed era nel pieno vigore della sua vita, mi seguiva passo passo. Aveva afferrato una mia intenzione: scrivere per l'infanzia. Sin dai primi giorni non fece che parlare dell'argomento. Bisognava compiere ogni sforzo per tenere almeno il Ticino libero dall'influenza nefasta di una certa propaganda: «Libro e moschetto, fascista perfetto». Il nostro segreto era nato. E mi rivendo al lavoro nella biblioteca dell'Istituto di Piazza Esedra. Così prese forma, a poco a poco, capitolo dopo capitolo, il romanzetto «Marco». All'inizio della primavera 1938 il lavoro era pronto. Lo passai al professore. Erano tempi inquieti per l'Europa. La crisi, preparata da lungo tempo da Hitler, era giunta all'epilogo: l'undici marzo l'Anschluss era cosa fatta. Splendeva il sole quella domenica a Roma, quando capilai alla Stazione Termini in mezzo a una marea di ufficiali, di soldati, di uomini inquieti e rumorosi, i quali aspettavano che dagli alto-parlanti venissero le superiori decisioni. Mussolini avrebbe dovuto opporsi: mandare le truppe al Brennero. Non se ne fece niente. L'Austria fu tranquillamente occupata. L'Ambasciata Svizzera di Roma, presso la quale avevo depositato il libretto militare, non mi recapitò l'ordine temuto di rientrare. Potevo rimanere a Roma.

Proprio in quei giorni Giuseppe Lombardo-Radice lesse il mio manoscritto. Me lo restituì per alcuni necessari ritocchi. Fu così che il 25 marzo 1938 poté scrivere una lettera ad Augusto Ugo Tarabori, segretario del Dipartimento. Ne ricevetti una copia da Plinio Cioccarì (sì, Cioccarì, studente anche lui a Roma, futuro consigliere di Stato). Con-



Dante Bertolini, già ispettore scolastico, noto autore di libri di lettura per le scuole elementari, allievo di Lombardo Radice all'Università di Roma.

servo persino la busta della lettera, di modo che posso sapere dove Cioccarì abitava a quei tempi: Via Gallinazzo 8. Due righe di Lombardo-Radice: «Caro Cioccarì, ignorando l'indirizzo del Bertolini, ti prego di consegnargli copia della lettera che spedisco oggi stesso al Tarabori». Conservo anche la copia della lettera, non perché mi compiacca delle lodi del professore, ma perché segna l'inizio di tutti gli altri libri di lettura, con i quali (più di duecentomila copie) ho inondato il Ticino. I libri sono figli di Lombardo-Radice. Sono ancora vivi.

Diceva quella lettera (e mi scuso se, per la prima volta, la rendo pubblica e se è troppo elogiosa nei miei confronti; ma ora desidero unicamente dimostrare di quanto sia debitore il nostro Paese a questo grande amico del Ticino, e chiedo venia, se, nonostante i suoi consigli, non sono riuscito a interpretare il suo pensiero, la sua concezione della scuola in funzione e nel rispetto dell'animo infantile) ... Diceva a Tarabori: «Caro amico, fra i giovani che il Cantone Ticino, iniziando una simpatica tradizione, manda a Roma, uno dei meglio dotati è senza dubbio il Bertolini. Egli mi ha dato da leggere un suo manoscritto di un volumetto "Marco", destinato alla terza elementare delle scuole ticinesi. Sento il dovere di esprimere il mio avviso su questo libro. Il lavoro è scritto molto felicemente; assolutamente privo di retorica, schietto per limpidezza di dettato, semplicità di idee, felice intuito dell'animo dei fanciulli, delicatezza morale. Il Bertolini trova il modo con molti ingegnosi espedienti, ma tutti di grande naturalezza, di riferirsi a tutti i problemi morali della educazione moderna. Si può dire che senza alcun pedantesco ammonimento suggerisce ai fanciulli lettori il giusto atteggiamento ed infonde le persuasioni più necessarie per orientarsi nel mondo sociale così complesso dei nostri giorni. C'è veramente da rallegrarsi che la scuola ticinese produca maestri del valore di questo simpaticissimo Bertolini. Prego di presentare i miei rispettosi saluti all'on. Capo del Dipartimento.»

Il libro ottenne l'approvazione dodici mesi dopo.

Mi ritengo davvero fortunato: i miei libri di lettura non sono ancora del tutto invecchiati. «Marco» uscì esattamente 43 anni fa.

Giuseppe Lombardo-Radice morì prima della sua apparizione. A tanti anni di distanza il suo spirito è ancora vivo fra noi. Fu un Maestro e un uomo tanto coraggioso e forte, quanto buono e cortese. Durante la sua ultima visita al Ticino e alla Magistrale di Locarno, non temette di venire a cena nella casa che stava per diventare la mia casa, nella casa del dr. med. Giovanni Varesi, un combattente per la libertà e la giustizia; che non poteva andare in Italia, ma che pure trovava modo di andarci di notte: e ci andò sempre

sino alla fine della guerra, con l'auto carica di armi per i partigiani che si difendevano sui confini.

Da San Vito di Cadore, qualche giorno prima di morire mandò alla mia fidanzata e a me una cartolina di saluto e di augurio. Era il due agosto 1939. La conservo nella «Divina Commedia» che ci regalò con la simpatica bonaria dedica: — *Alla gentile sposa del mio «Dante» minore con auguri paterni.* — Veramente un uomo coraggioso e forte quanto buono e cortese.

Pensieri di Lombardo Radice e ricordi

di Felice Pelloni

Prima ancora di giungere a Roma per gli studi di pedagogia (1937), conoscevo già Lombardo-Radice attraverso la lettura di alcuni suoi libri che mi erano apparsi suggestivi. Fin dai primi mesi di frequenza dell'Università le mie impressioni sul valore dell'uomo e del professore trovarono piena conferma.

Ricordo ancor oggi molte delle idee da lui propositi nel primo anno di studi, sempre con tono suadente, scrutando i volti degli allievi per accertarsi di come il suo discorso era seguito, interrogandoci anche per rendersi conto della nostra preparazione. Sapeva esprimersi in modo chiaro e spiegare anche concetti filosofici, a prima vista

astrusi, così limpidamente da renderli di facile comprensione e pure nelle loro possibili implicazioni pedagogiche, storiche, politiche.

In breve, solitamente non si trattava di lezioni accademiche calate dall'alto di una cattedra; probabilmente egli mirava così anche a darci l'esempio vivo di come tutti gli insegnanti dovrebbero procedere nel loro lavoro.

«Offriamo ai nostri scolari noi stessi, — aveva scritto nel 1915 — nella piena sincerità del nostro essere, facendoci migliori»; «facendo migliori noi stessi, educeremo».

Per ragioni di brevità non mi soffermerò sulle problematiche affrontate da Lombardo-Radice nel primo anno di studi. Riferirò invece su un successivo colloquio che ebbi con lui in Ticino (agosto 1938), in relazione a una tematica trattata nell'anno appena trascorso e che mi interessava particolarmente. Mi era sembrato che egli si fosse fatto promotore di una pedagogia più aperta a nuovi sviluppi, sempre meno legata all'idealismo assoluto di Giovanni Gentile, ormai fautore di una filosofia chiusa. (Quest'ultimo era stato ministro dell'istruzione, aveva aderito al fascismo, aveva comunque avuto il merito di affidare a Lombardo-Radice la «direzione generale delle scuole elementari del Regno»).

Nel colloquio in questione ebbi piena conferma di quanto pensavo; egli mi parlò di un'evoluzione della vita in senso sociale e democratico (secondo la concezione storicistica la vita è divenire e la dittatura non poteva che costituire un momento preparatorio di un altro regime politico) e della necessità di adeguare progressivamente anche la pedagogia a una nuova realtà e così pure le strutture scolastiche, i programmi, in modo che la scuola stessa oltre che preparazione alla vita potesse diventare strumento di riforme sociali e politiche.

Il discorso si spostò poi sulla preminenza data in Italia alla scuola letteraria e all'insegnamento del latino già nei primi anni delle medie inferiori e perfino in scuole tecnico-professionali.

Espongo, riassumendo, quanto egli mi disse di essenziale, attenendomi ai concetti espressi più che alle sue precise parole: «lo

stesso Giovanni Gentile, che pur tanti meriti ebbe nel rinnovamento della scuola, accentuò la tendenza al predominio degli studi umanistici, attribuendo la massima importanza alla cultura filosofica, storica, letteraria e agli studi classici. Io ritengo invece che ogni disciplina, anche scientifica, possa contribuire a una migliore formazione umana ed essere così definita classica. Il classico dipende dalla qualità dello studio, non dalle materie studiate; esso non si può collocare in un dato tempo né attribuire a determinate discipline; attraverso qualsiasi disciplina è possibile conseguire una valida elevazione spirituale e una vera cultura. Non condivido quindi l'idea di Gentile secondo cui lo scienziato, sia esso fisico, chimico, matematico, mancante di cultura estetico-letteraria, non possa farsi interamente uomo; con questa affermazione si trascura che non si può essere vero scienziato senza elevarsi interiormente a una piena formazione umana e che d'altra parte a questa piena elevazione può anche non pervenire il letterato che si è limitato agli studi così detti classici; ciò dipende da mancate aperture personali di chi studia, non dalle discipline studiate.

Altri pensatori, per lo più letterati, hanno contribuito al predominio del latino, sostenendo che questo insegnamento obbliga l'allievo a una ginnastica mentale rigorosa e sviluppa così più intensamente i poteri intellettuali, il raziocinio; ma io non credo a un potere magico del latino in questi senso. Tutto lo studio richiede sforzo e ginnastica mentale, quando si tratta veramente di apprendere e perciò di assimilare; solo il nozionismo frammentario fa leva su capacità mnemoniche; e questo può avvenire anche in scuole letterarie in cui si studia il latino. Preferisco, se si tratta solo di ginnastica mentale, introdurre nelle scuole lo studio delle lingue moderne che può avere lo stesso valore formale e inoltre rispondere a necessità pratiche non trascurabili e alle esigenze di un insegnamento psicologicamente più valido.

L'obbligo di imparare il latino dovrebbe perciò essere limitato a quegli allievi che intendono continuare in un certo tipo di studi; e questi studi saranno validi nella misura in cui la scuola saprà condurre tali allievi a interpretare i classici con i classici e a penetrare così meglio nella vita del mondo classico. Il latino, ridotto nelle scuole non classiche a un moncone da cui non può germogliare nulla, è solo un'inutile perdita di tempo. Se poi si intende assegnare al latino una funzione selettiva, privilegiando le classi sociali superiori, l'errore è anche più grave».

Non posso qui non fare alcune considerazioni sui «programmi» del 1923, elaborati da Lombardo-Radice per la scuola elementare italiana e sulla sua concezione didattica.

Non si trattava, come è stato detto anche da insigni intellettuali, tra cui G. Prezzolini, di una riforma in fondo limitata a certe attività espressive, in particolare all'abolizione del componimento retorico; in realtà tale riforma coinvolgeva tutte le attività scolastiche e trovava il suo fondamento in una nuova mentalità pedagogico-didattica, in un nuovo atteggiamento di coscienza degli educatori nei confronti degli allievi.

Al mutamento nel senso indicato aveva dato un vigoroso impulso il nostro pedagogista con le sue «Lezioni di didattica», libro

Felice Pelloni, già professore di Filosofia e Pedagogia nella Scuola Magistrale e Presidente del Collegio degli Ispettori, mentre reca la sua testimonianza. Gli è accanto il prof. Camillo Bariffi.



che appunto perché rispondeva al bisogno sentito di una nuova guida educativa, ebbe decine di edizioni a cominciare, se non erro, dal 1912.

Questo libro ha un suo fondamento filosofico nell'idealismo assoluto di G. Gentile — non però in modo tanto assoluto — e ancor più nell'«Estetica» di Benedetto Croce (lo scrivere o il disegnare dei fanciulli inteso come spontaneità, come espressione artistica che non ammette aggiunte o correzioni dall'esterno).

Lombardo-Radice non si limitò però alle applicazioni di una filosofia; il suo libro muoveva pure dalla vita, dalla pratica scolastica di allora, da ciò che i maestri d'avanguardia potevano suggerirgli. Egli intese così la didattica come consapevolezza critica dei metodi educativi in azione, come viva esperienza della scuola in atto, come «critica didattica» che si rifaceva pure ai grandi «maestri» del passato. E il *metodo*, in questa sfera di idee, fu concepito come consapevolezza critica di un mondo-fanciullo diverso dal nostro, come capacità di penetra-

zione psicologica dello stesso, come immedesimazione con un'età animata dal senso poetico della vita, dalla fantasia, bisognosa di attività creative spontanee, di esprimere la vita interiore, come coscienza di un metodo psicologico che non coincide con il metodo logico-analitico dell'adulto. In breve, l'insegnare è un'arte più che una tecnica, dipendente più dalla cultura del maestro, dal suo intuito che da metodologie esteriori. Per intendere questa presa di posizione occorre però tener presente il positivismo pedagogico ancora imperante nei primi decenni del nostro secolo e che aveva in realtà sostituito il nozionismo scientifico a quello letterario, peggiorando anzi la qualità dell'insegnamento (legato a tecniche formali, ai ricettari di norme, a metodi cristallizzati).

Lombardo-Radice esemplificò in ogni modo il metodo da lui proposto non solo per quanto riguarda le attività espressive in genere, ma anche per l'insegnamento delle scienze naturali (che deve muovere dalla vita della natura, procedere per correlazioni

biologiche, dalla globalità all'analisi), della storia, della geografia, della grammatica (legata alla lingua viva del fanciullo e quindi anche al dialetto) ecc.

Per smuovere la scuola tradizionale dalle sue posizioni occorre proprio una ventata idealistica nel senso pieno della parola, e occorre maestri idealisti capaci di sentire l'opera educativa come missione più che come professione. (Tali maestri li trovò anche da noi). Lombardo-Radice fu l'interprete acuto di queste aspirazioni e fu il pedagogo che meglio seppe vivificare le coscienze dei maestri, renderli consapevoli dei metodi tradizionali contrapponendovi ideali di scuola e di arte educativa che potevano valere per non molti educatori. Dobbiamo rimproverarlo di ciò?

«La pedagogia si fa nel divenire storico dell'umanità», egli mi aveva detto a conclusione del colloquio su cui mi sono soffermato. Era in partenza per un breve periodo di vacanze a S. Vito Cadore. Morì due giorni dopo; provai un senso di smarrimento; avevo perduto un Maestro eccezionale.

I maestri ticinesi a Roma

nel ricordo di Edo Rossi

Ideato da Ernesto Pelloni, direttore delle Scuole comunali di Lugano, ed organizzato da Giacinto Albonico, ispettore scolastico del III circondario con la collaborazione del Collegio degli Ispettori scolastici, venne effettuato, dal 20 al 27 marzo 1937 (vacanze pasquali) un viaggio di studio a Roma al quale parteciparono ben 110 insegnanti delle scuole elementari e maggiori, provenienti da tutti i distretti del Ticino.

A distanza di tanti anni vivissima è in me, e, ne sono certo, anche in tutti gli altri, ormai

non più molti, partecipanti al viaggio, la paterna nobile figura di Giuseppe Lombardo-Radice: fu con noi durante cinque giorni, Lui già ben avanti negli anni, felice di amabilmente discorrere, di presentarci ai suoi collaboratori, Ispettori scolastici, Direttrici didattiche, Insegnanti, di mostrarci dal vivo il loro lavoro e quello dei loro scolari.

Ci portò al Gianicolo e all'Aventino a vedere alcune delle trenta «scuole all'aperto» esistenti in quel tempo a Roma, piccole costruzioni in legno sorte nei parchi e nei giar-



Edo Rossi, ispettore scolastico del II. circondario e direttore delle Scuole comunali di Lugano.

Roma, 21 marzo 1937 - Un gruppo di docenti ticinesi in visita alla basilica di S. Pietro.



dini e destinate ai bimbi bisognosi di sole e di aria provenienti da famiglie cariche di prole ove, sovente, si annidava la tisi.

Lasciò che parlassero le insegnanti e i bimbi e che ci mostrassero qualcosa del lavoro che lì si svolgeva: osservazioni dal vero, all'aperto, erbe, piante, insetti, pietre, raccolte varie, disegni, esercitazioni scritte, lavori manuali, recitazioni, giochi.

Ci guidò al Celio alla visita all'Istituto di assistenza per l'infanzia, in San Gregorio, scuola di preparazione alla missione di madre.

Diceva partendo: — Ogni manifestazione umana mossa dall'impeto di un'anima non può non riuscire cosa meravigliosa —. Parlava della Direttrice di quell'importante, benefico Istituto.

Fu con noi alle «scuole per i contadini» dell'Agro romano e delle paludi pontine, di Torrespaccata, di Torre Gaia, di Torre Mezzavia: ci fece conoscere l'Ispettore prof. Marcucci, continuatore dell'opera di Giovanni Cena il poeta che, «primo, si avvanza e si offre al contadino e ne tenta la liberazione mediante la scuola», e Felice Socciarelli

«l'umile grande Maestro dell'Agro di Mezzaselva» quando l'agro era ancora selvaggio.

Sulla visita a Torrespaccata ha scritto Ernesto Pelloni (v. *L'Educatore della Svizzera italiana*, n. 4-5 aprile-maggio 1937): — Mi domandi: «delle cinque giornate romane

così ricche di impressioni, quale il tuo ricordo più vivo?

Rispondo: «Torrespaccata, Giovanni Cena e Lombardo-Radice che, reggendo il ritratto di Giovanni Cena, staccato dalle pareti dell'aula, come si regge una cosa sacra, parla fra quegli uditori venuti da Bedretto,

dal Malcantone, da Cimalmotto, da Chiasso e dalla Val Colla, in quella scuola, del dolente Poeta Tolstoiano e Pestalozziano, presente in spirito, con l'accento col quale parlerebbe di suo fratello, di suo padre o del suo figliuolo, quel ricordo vince tutti gli altri».



Roma, 30 settembre 1979. Lucio Lombardo Radice, recentemente scomparso, figlio del pedagogista, matematico di vasta cultura e uomo politico, si intrattiene con Sergio Caratti e Walter Passeri durante una pausa dei lavori del Convegno di studi per il centenario della nascita di Giuseppe Lombardo Radice.



Lugano, 21 novembre 1979. Laura Ingrao-Lombardo Radice, figlia del pedagogista e moglie del deputato italiano Pietro Ingrao, segue con attenzione i lavori del Convegno di Lugano.

COMMIATO

Con il primo di novembre ho lasciato l'Amministrazione dello Stato e la carica di direttore della Sezione pedagogica del Dipartimento della pubblica educazione.

Il motivo della mia partenza l'ho comunicato al Consiglio di Stato: animato dal desiderio di nuove esperienze, con il primo gennaio 1983, assumerò la direzione del «Corriere del Ticino».

In questo momento mi preme ringraziare i Consiglieri di Stato direttori che si sono succeduti nel corso della mia attività al Dipartimento: Bixio Celio, Ugo Sadis e Carlo Speziali, personalità che, ciascuno in diverso modo, mi hanno dato preziosi indirizzi e suggerimenti nell'esplicazione del mio lavoro. E ad essi unisco il dott. Armando Giaccardi, segretario del Dipartimento, il quale mi ha sempre offerto comprensione e intelligente, continua collaborazione.

E esprimo riconoscenza anche ai colleghi che dirigono gli uffici della Sezione pedagogica: Maria Luisa Delcò per il prescolastico, Mario Delucchi per il primario, Franco Lepori per il medio, Enrico Simona per il medio superiore, Mauro Martinoni per l'insegnamento speciale, Marco Bagutti per la ginnastica e gli sport, Diego Erba per gli studi e le ricerche, Romano Rossi per l'orientamento scolastico e professionale, Silvio Lafranchi per la documentazione didattica e i mezzi d'insegnamento, Ugo Fasolis per l'educazione ai mass-media; persone competenti, aggiornate ed operose alle quali, nel ringraziamento, unisco i collaboratori e, in particolare, il capo della Sezione amministrativa Giorgio Weit e le segretarie della Pedagogica Wanda Murialdo e Piera Binzoni.

Con questo numero della rivista lascio anche la direzione di «Scuola ticinese» che ho ristrutturato nel 1972 come periodico della Sezione pedagogica, inviata gratuitamente agli insegnanti delle scuole di ogni grado, e offerta in abbonamento anche alle famiglie degli allievi.

Qui mi preme ricordare e ringraziare i membri della redazione che si sono succeduti in questi anni di attività: dalla fondazione, Giovanni Borioli (sino al 1975), Pia Calgari ('77), Felice Pelloni e Antonio Spadafora ('79), Giuseppe Mondada ('80); Franco Lepori (dal 1972 ad oggi), così come Wanda Murialdo, segretaria della rivista, l'amministratore Silvano Pezzoli e il grafico Emilio Rissone.

Ai primi sono subentrati M. Luisa Delcò e Diego Erba (dal 1977), Mario Delucchi, Mauro Martinoni, Enrico Simona e Paolo Mondada (dal 1980); ad essi accomuno i numerosi collaboratori esterni, svizzeri e stranieri, che hanno dato alla rivista validi e aggiornati contributi.

Per incarico del Consiglio di Stato continuerò unicamente l'opera di coordinamento della «Collana di documenti storici», edita da «Scuola ticinese».

Pur animato, come ho detto, dal desiderio di nuove esperienze, lascio l'Amministrazione dello Stato con un certo rammarico, consapevole, come sono, della complessità, dell'importanza e anche della serietà del lavoro che vi si svolge.

Mentre saluto tutti i lettori, esprimo a Diego Erba, persona preparata e aggiornata attraverso studi specifici nelle scienze dell'educazione, chiamato a succedermi alla direzione della rivista, i più vivi auguri.

Sergio Caratti

I suoi occhi mi dicevano la gioia che io provavo quando lavoravo coi miei ragazzi

di Lisa Cleis-Vela

Doveva essere la vigilia di vacanze natalizie. I miei ragazzi stavano, dopo le 4, preparando i quadretti d'augurio per la mamma e per gli amici della scuola. Erano tra i banchi, intorno all'aula in traccia di cortecce, di cartocci, di stoffe, di spighe, molti accosciati sotto il mio tavolo, sulla centenaria predella, incollavano. La scuola era un'officina. Tutti lavoravano tranquillamente. Ad un tratto pian piano s'apre la porta e due signori entrano. L'ispettore Farretti che fi-

nalmente sorride e...: «Le presento il professor Lombardo Radice». Un personaggio alto, barbuto, robusto e cordiale, con uno sguardo aveva già fatto sua la gioia dell'officina. Io volgevo all'ispettore un mezzo rimprovero per non avermi avvertito ma il Professore assicurandomi approvava la sua improvvisa visita.

Era felice, i suoi occhi erano luminosi, mi dicevano la gioia che io provavo quando lavoravo coi miei ragazzi. Passò tra i lavoratori

poi volle vedere qualche compito, qualche quaderno dove ogni pagina esprimeva la vita del bambino scritta e disegnata. Entusiasta davanti agli arazzi rustici sulle pareti dell'aula, lavori di tutta una classe. Si accattivava la gioia dei ragazzi, qualcuno dava spiegazioni. Il professor Lombardo Radice era felice. E me lo disse apertamente. Lo disse a me che in 40 anni di scuola non avevo mai ricevuto tanto apprezzamento.

«Voglio a Roma, quaderni, arazzi, cartelloni per l'aritmetica, e via via una bella cassa di roba che restituirò senz'altro».

Con cordialissimi complimenti e auguri il professor Lombardo Radice mi lasciò e nel mio cuore lasciò la luce della sua visita.

La cassa col materiale non tornò più, al suo posto un'affettuosa lettera per giustificazione: «È il più bel materiale per il mio Istituto, grazie ma non lo restituirò più».

Scritti e aggiornamenti bibliografici sulla figura e l'opera di Giuseppe Lombardo Radice

L'Università degli studi di Roma (Facoltà di Magistero, Istituto di Pedagogia) ha pubblicato nel 1980 gli Atti del Convegno internazionale di studi per il centenario della nascita di Giuseppe Lombardo Radice (1879-1979) svoltosi a Roma sotto l'alto patronato

del Presidente della Repubblica, dal 28 al 30 settembre 1979.

Il volume che riunisce gli Atti del Convegno, è stato pubblicato dalle Edizioni del Gallo Cedrone, 6700 L'Aquila (via A. Bafile 25/27) e consta di 555 pagine.

In esso vi sono contenute le relazioni ufficiali, frutto evidente dell'impegno di studio cui sono dediti per tradizione i docenti universitari. Tra esse citiamo quelle dei proff. Luigi Volpicelli, Iclea Picco, Giuseppe Catalfamo, George Uscatescu, Tullio De Mauro, Rosario Assunto, Aldo Agazzi, Bogdan Suchodolski, Giacomo Cives, Roberto Zavalloni nonché quella del Ministro della pubblica educazione italiano Salvatore Valitutti e del Capo della Sezione pedagogica del Dipartimento della pubblica educazione del Canton Ticino Sergio Caratti.

Non meno valide sono le comunicazioni che seguono; anche se non tutte di uguale consistenza scientifica, esse vogliono essere testimonianza, ancora una volta, delle molteplici suggestioni e riflessioni dettate dal

pensiero di Lombardo Radice e documento prezioso della vitalità ancora risonante della sua presenza come pedagogista e come uomo.

Preziosa risulta inoltre la documentazione su inediti. Il volume si chiude con brevi battute di testimonianze sull'uomo Lombardo Radice, offerte in momenti particolari della sua vita: 1919, per la sua candidatura a deputato; 1923, per la sua nomina a Direttore Generale Istruzione elementare del Ministero Pubblica Istruzione.

Ultima la bibliografia degli scritti di Giuseppe Lombardo Radice, ripresa dalla rivista ticinese «L'Educatore della Svizzera italiana» ed aggiornata compresi gli scritti sul suo pensiero.

Una copia del volume, per interessamento del Dipartimento della pubblica educazione, è stata depositata presso i Centri didattici e presso tutte le biblioteche delle scuole cantonali.



REDAZIONE:

Sergio Caratti
direttore responsabile
Maria Luisa Delco
Mario Delucchi
Diego Erba
Franco Lepori
Mauro Martinoni
Paolo Mondada
Enrico Simona

SEGRETERIA:

Wanda Murialdo, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 24 34 55

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 093 33 46 41 — c.c.p. 65-3074

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale
fascicoli singoli

fr. 15.—
fr. 2.—

G.A. 6500 Bellinzona 1
Mutazioni:
Sezione Pedagogica - 6501 Bellinzona