

La formazione magistrale in Italia negli anni del secondo dopoguerra e i manuali scolastici di pedagogia (1945-1968)

Piera Caocci
Department of Philosophical,
Pedagogical and
Economic-quantitative Studies
University "G. d'Annunzio" of Chieti-
Pescara (Italy)
piera.caocci@unifg.it

Teacher's training in Italy after World War II and the pedagogical textbooks (1945-1968)

ABSTRACT: In the history of Italian *Istituto magistrale*, the secondary school designed for the primary school's teachers, the discipline of Pedagogy has represented a central element for the education of future teachers. To explore its features, the manuals offer an effective point of observation to evaluate the school model, the implicit and explicit pedagogical theories, the cultural and political debate. While several studies on these sources have already been published in other countries, there is a lack of research on the Italian case. The aim of this article is to start to fill to the brim this historiographical emptiness of a systematic study of Pedagogy manuals, analyzing the structure and differences between some of the main manuals used after Second World War.

EET/TEE KEYWORDS: History of education; Pedagogy and Philosophy manuals; Secondary school; Italy; XX Century.

1. *I manuali scolastici*

In linea con una più ampia tendenza storiografica, volta ad esplorare, più delle teorie pedagogiche e delle vicende politiche, l'effettiva realtà della scuola¹,

¹ Come sostenuto da Giorgio Chiosso, «La storia dell'educazione italiana è stata influenzata a fondo per ampia parte del XX secolo dalla cultura filosofica neoidealista di Benedetto Croce, Giovanni Gentile e, sul versante pedagogico, da Giuseppe Lombardo Radice ed Ernesto Codignola, con una forte avversione per la storiografia di matrice positivista. Sono stati di conseguenza

anche i manuali di testo utilizzati nelle classi come sussidi delle varie discipline sono stati valorizzati dalla ricerca internazionale come documenti preziosi per indagare e ricostruire la vita scolastica delle diverse fasi storiche². Non a caso, il manuale scolastico è stato definito come una vera e propria «cartina di tornasole»³ della scuola passata. Se affiancati ad altre fonti, come la storia dei programmi, le inchieste ministeriali, i quaderni e varie memorie scolastiche, infatti, i libri di testo offrono un peculiare ed efficace punto di osservazione per ricostruire il modello di scuola e cioè i contenuti dei programmi, le teorie pedagogiche implicite ed esplicite, il dibattito culturale, le ideologie e le culture politiche presenti in una determinata società e periodo.

Nel nostro Paese, l'interesse per i manuali scolastici ha iniziato ad imporsi, in modo più organico e sistematico, dagli anni Ottanta del secolo scorso⁴. In

privilegiati gli studi riguardanti la storia delle idee educative e le grandi traiettorie culturali e politiche che hanno orientato le pratiche scolastiche. Minore o nulla attenzione è stata invece riservata per molto tempo alla realtà della scuola e dell'educazione, giudicata espressione di una storia minore o, in altri casi, vista come un esercizio di semplice ricostruzione filologica. Anche lo studio dei libri scolastici ha così finito per essere confinato in un ruolo storiografico del tutto secondario associato alla convinzione, inoltre, di trovarsi in presenza di un prodotto culturale scarso o addirittura nessun significato» (G. Chiosso, *La manualistica scolastica in Italia: tematiche, metodologie, orientamenti*, in J. Meda, A.M. Badanelli (edd.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, eum, 2013, p. 50). Sull'argomento si veda anche A. Lucarelli, *Il libro scolastico nella "Bibliografia nazionale italiana": storia di un'avventura*, «Nuovi annali della scuola speciale per archivisti e bibliotecari», 1998, pp. 235-254.

² Tra i primi e principali lavori sul tema si vedano: A. Choppin, *L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale*, «Histoire de l'éducation», vol. 9, 1980, pp. 1-25; A. Chervel, *L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche*, «Histoire de l'éducation», vol. 38, 1988, pp. 59-119; A. Choppin, *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, Paris, Hachette Education, 1992; A. Escolano Benito, *Tipologia de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional*, in A. Tiana Ferrer (ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000, pp. 439-449; Y. Chevallard, *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 2000; M. Ossenbach Sauter, G. Somoza Iiguez, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América latina*, Madrid, UNED, 2001; A. Choppin, *L'histoire du livre et de l'édition scolaires: vers un état des lieux*, «Paedagogica Historica», vol. 38, 2002, pp. 21-49.

³ A. Ascenzi, *La ricerca sulla manualistica scolastica in Italia: nuovi orientamenti storiografici e prospettive per il futuro*, in Meda, Badanelli (edd.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, cit., p. 126.

⁴ Cfr. F. Gatto, *Le polemiche sui libri di testo*, Università degli Studi di Messina, Peloritana, 1975; I. Porciani, *Il libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia unita*, in A. Santoni Rugiu et alii, *Storia della scuola e storia d'Italia*, Bari, De Donato, 1982, pp. 237-271; M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Scandicci, La Nuova Italia, 1986; M.J. Palazzolo, *I tre occhi dell'editore. Saggi di storia dell'editoria*, Roma, Archivio «Guido IZZI», 1990, pp. 215-259; M. Raicich, *Di grammatica in retorica. Lingua, scuola, editoria nella Terza Italia*, Roma, Archivio «Guido IZZI», 1996; sullo sviluppo di questo filone di ricerca in Italia si vedano: G. Chiosso, *La manualistica scolastica in Italia: tematiche, metodologie, orientamenti* e Ascenzi, *La ricerca sulla manualistica scolastica in Italia: nuovi orientamenti storiografici e prospettive per il futuro*, in Meda, Badanelli (edd.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, cit., pp. 47-59, pp. 118-138.

questo frangente, sono state pubblicate numerose ricerche che hanno messo in luce alcuni elementi generali di tali fonti, mentre altrettante si sono concentrate sulla storia di specifiche discipline come l'italiano, la storia, la filosofia e, più di recente, la storia dell'arte⁵.

Tra i manuali delle varie materie, quelli di pedagogia adottati nelle scuole normali e magistrali rappresentano delle fonti con specifiche potenzialità, non solo per comprendere contenuti e divulgazione della riflessione educativa, ma anche perché, nelle scuole secondarie deputate a formare i futuri insegnanti delle scuole primarie, tale materia svolse l'essenziale compito di definire scopi e metodi dell'educare, incidendo inevitabilmente sulla mentalità e sulle sorti future del corpo magistrale. Non a caso, in campo internazionale sono già apparsi numerosi studi sul tema⁶. Per quanto riguarda il caso italiano, esclusi alcuni sondaggi su specifici volumi⁷ o impressioni generali sul fenomeno, manca ancora uno studio ad ampio raggio sull'argomento.

L'obiettivo di questo articolo è quello di iniziare a colmare questo vuoto storiografico, prendendo in esame alcuni dei principali testi di pedagogia e filosofia utilizzati negli Istituti magistrali durante il secondo dopoguerra. Si tratta di una preliminare recensione sui manuali volta a lumeggiarne la struttura, i contenuti, la coerenza rispetto alla normativa di riferimento e, implicitamente, la tensione educativa di quegli anni.

2. I programmi dell'Istituto magistrale all'indomani della guerra

Pur non in modo univoco e determinato, la storia dei libri di testo scolastici è strettamente legata alla normativa relativa ai *curricula* delle varie discipline,

⁵ Tra gli esempi più significativi si vedano: A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004; A. Ascenzi, *Tra cultura e ideologia. I manuali di storia per le scuole secondarie nel ventennio fascista*, in H.A. Cavallera (ed.), *Eventi e Studi. Scritti in onore di Hervé A. Cavallera*, 3 voll., Lecce, Pensa MultiMedia, 2017, Vol. I, pp. 9-34; R. Sani, *La storia dell'arte come disciplina scolastica: dal primo Novecento al secondo dopoguerra*, Macerata, eum, 2022.

⁶ A titolo d'esempio, si vedano: A. Molero Pintado, *Los manuales de historia de la educación y la formación de los maestros (1900-1930)*, «Historia de la Educación», vol. 17, 2000, pp. 251-288; M. Roulet, *Les Manuels de Pédagogie. 1880-1920*, Paris, PUF, 2001; L.M.B. Da Mota Girão, "Tacto", "bom senso" e "prudência" nos manuais de pedagogia e didática do Magistério Primário: A dimensão hermenêutica do trabalho do professor (Portugal, 1870-1950), Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especializado em História da Educação (Tutor: prof. J. Barroso), Lisboa, Universidade de Lisboa, a.a. 2005; D. Gatti Júnior, C. Monarcha, M.H. Camara Bastos (edd.), *La enseñanza de historia de la educación en perspectiva internacional*, Salamanca, FahrenHouse, 2019.

⁷ Si veda ad esempio: C. Sagliocco, *Manuali scolastici di pedagogia nel secondo Ottocento: Corte Uttini, Vecchia*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 9, 2002, pp. 257-284.

inevitabile punto di riferimento per chi li elabora. Nel caso specifico dei manuali di pedagogia pubblicati nel secondo dopoguerra, la loro stesura è stata condizionata dalle particolari vicende che hanno segnato i percorsi didattici dell'Istituto magistrale sin dalle prime modifiche volute dalla Commissione Alleata. A partire dal luglio 1943, tra gli impegni prioritari per riqualificare l'esperienza scolastica nelle zone liberate, la Commissione aveva intrapreso il progetto di defascistizzare la scuola italiana, rivedendone i programmi e i libri di testo⁸. Questo compito fu affidato a una sottocommissione deputata, composta da pedagogisti e insegnanti inglesi e americani, posta sotto la direzione di Carleton Washburne, allievo di John Dewey ed esponente della pedagogia attivista⁹. Washburne si proponeva principalmente di riformare la scuola secondo lo spirito democratico attraverso l'epurazione dei programmi dall'ideologia fascista e il rinnovamento delle strutture e della didattica secondo l'esempio dell'attivismo pedagogico americano¹⁰. Dopo una prima revisione volta a "liberare" i programmi dalla propaganda fascista più evidente, la Commissione operò per una più organica e nuova stesura dei percorsi didattici di tutti gli ordini di scuola¹¹. I programmi per le scuole secondarie furono definitivamente ratificati nel 1952¹².

⁸ Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1953; A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri: la difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006, p. 134; R. Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Roma, Armando, 1972, p. 18, pp. 31-32; R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*, Milano, Mondadori, 2016.

⁹ Sulle sue posizioni riguardo all'istruzione italiana si veda: C. Washburne, *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, «Scuola e Città», vol. 21, n. 6-7, 1970, pp. 273-277. Sull'influenza dell'attivismo pedagogico si veda anche A. Visalberghi, *L'influenza del pensiero pedagogico americano*, in G. Tassinari (ed.), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, Firenze, Le Monnier, 1987, pp. 29-37.

¹⁰ «In linea con i principi del movimento pedagogico democratico e progressista, le attività didattiche dovevano essere basate sulla cooperazione, sull'autogoverno e sul superamento di quelle forme di nazionalismo che avevano impregnato i precedenti programmi, soprattutto quelli emanati dal passato regime [...] Con molta chiarezza la premessa ai programmi intendeva superare la svalutazione che Gentile e gli idealisti avevano posto alla formazione didattico-metodologica del maestro» (Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani*, cit., p. 133).

¹¹ Commissione Alleata di Controllo, Sottocommissione dell'Educazione, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943. Con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul post-fascismo*, Milano, Garzanti, 1947, pp. 382-383; D. Legislativo Luogotenenziale 7 settembre 1945, n. 816, *Modificazioni all'ordinamento della scuola media, istituzione di classi di collegamento col liceo scientifico, con l'istituto magistrale e con gli istituti tecnici e disposizioni per il personale direttivo e insegnante*; Ministero della Pubblica Istruzione, *Programmi e orari di insegnamento per gli Istituti magistrali*, Roma, Libreria dello Stato, 1945; *Piano di studi per gli Istituti magistrali Superiori*, La Scuola, Brescia 1945; C. 18-9-45, n. 31, *Ordinamento e programmi per l'anno scolastico 1945-46*, B.U. 1-11-45, n. 41-42, 1684; C.M. 16-10-1945, n. 34, *Istruzione per l'applicazione dei nuovi programmi negli Istituti magistrali*, B.U. 16-11-45, n. 43-44, 1789.

¹² D.M. 1° dicembre 1952, *Orari e obblighi di insegnamento negli istituti di istruzione media, classica, scientifica e magistrale*.

La sottocommissione ebbe particolare cura per la questione magistrale. Al suo arrivo in Italia, Washburne intuì subito che gli interventi più urgenti per superare l'assetto fascista della scuola andavano indirizzati verso la riforma della scuola elementare e la preparazione dei suoi insegnanti, su cui non pesava solo l'eredità del fascismo, ma anche l'impostazione pedagogica gentiliana¹³.

Com'è noto, dal 1923, il nuovo Istituto magistrale divenne la scuola deputata alla formazione dei maestri elementari¹⁴. La sua struttura e i suoi percorsi didattici erano molto diversi da quelli della Scuola Normale che l'aveva preceduta in questo compito, non solo per la durata (ben sette anni tra corso inferiore e superiore rispetto ai tre voluti a suo tempo dal ministro Lanza e successivi interventi), ma anche per il forte carattere umanistico (ne è un paradigmatico esempio l'insegnamento del latino) e il poco spazio lasciato alla dimensione metodologico-pratica con l'esclusione del tirocinio che invece nella Scuola Normale era preponderante. Durante il Ventennio, l'assetto dell'Istituto magistrale non conobbe significative alterazioni. Solo nel 1940, la nascita della scuola media voluta da Bottai portò alla soppressione del corso inferiore dell'Istituto e alla conseguente trasformazione del secondo grado dell'Istituto in un corso quadriennale. Sul piano degli indirizzi culturali, a metà degli anni Quaranta l'Istituto magistrale era pressoché identico a quello pensato da Gentile.

La sua riforma fu presto posta al centro dell'agenda politica nell'Italia liberata, con l'obiettivo di migliorare la qualità del corpo docente, da più parti considerato inadeguato. Secondo Guido De Ruggiero, docente di filosofia nella facoltà di Magistero di Roma e ministro della Pubblica Istruzione nel gabinetto Bonomi II del 1944, i circa 200.000 maestri italiani erano «reclutati in gran parte nelle classi meno abbienti, spesso anche tra gli scarti degli istituti classici, malissimo pagati e tenuti in poca considerazione nella vita sociale, forniti di una preparazione insufficiente alla loro funzione». Essi formavano, anche a causa dei disastri della guerra, «una massa di spostati e di malcontenti, ansiosi di evadere dal loro ingrato mestiere»¹⁵. L'Istituto magistrale, secondo il Ministro e non solo, costituiva la «creazione peggiore» della Riforma Gentile, «perché in pratica s'è dimostrata una cattiva copia del liceo, senza nessuna specificazione magistrale» e priva di «ogni conoscenza di psicologia infantile e di ogni esperienza didattica»¹⁶. Da qui la sua proposta di una riforma radicale i cui capisal-

¹³ Washburne, *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, cit., pp. 273-277; Santoni Rugiu, *Maestre e maestri: la difficile storia degli insegnanti elementari*, cit., p. 123.

¹⁴ Sulla riforma Gentile e il nuovo Istituto magistrale si veda R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Da Risorgimento ai giorni nostri*, Torino, Sintagma, 1998, pp. 174-198; G. Cives (ed.), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990; E. Bosna, G. Genovesi (edd.), *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ai giorni nostri*, Atti del IV Convegno Nazionale (Bari, 5-7 novembre 1986), Bari, Cacucci, 1988.

¹⁵ G. De Ruggiero, *Esperienze di un ministro*, «Idea», vol. 1, n. 1, 1945, p. 19.

¹⁶ «Apparve evidente il carattere fondamentale di compromesso degli istituti magistrali. Per essere sinceri e dire le cose come stanno, l'istituto magistrale è uno sbaglio; sarebbe però stato

di dovevano essere l'estensione a cinque anni della durata del corso, il ripristino del tirocinio, la sostituzione del latino con una lingua moderna, soprattutto l'orientamento di tutto il piano di studio verso «una concreta pedagogia fondata sull'esperienza, anziché su monotone rassegne di astratte dottrine»¹⁷. La scarsa aderenza della filosofia con la realtà viva della scuola fu oggetto di numerose critiche perché il risultato di questo approccio era stato «la soppressione dello studio della pedagogia, mentre la preparazione degli studenti era rimasta 'più libresca che mai'»¹⁸.

Simili critiche si leggono nell'intervento di Guido Gozzer al convegno tenuto nel 1948 a La Verna dall'U.C.I.I.M.: «oggi gli Istituti magistrali non raggiungono i loro scopi e le Scuole elementari, di conseguenza, sono cadute assai più in basso di quanto non fossero allora, proprio perché vi giungono degli insegnanti professionalmente non preparati»¹⁹.

Per evitare che queste scuole rappresentassero lo "scolo" degli altri istituti, si ipotizzò di impedire l'iscrizione all'esame di abilitazione ai privatisti che non avevano frequentato corsi regolari. Consapevoli della necessità di formare il corpo docente, si richiedevano speciali corsi di perfezionamento per maestri abilitati di recente. Analogamente, per dare agli insegnanti strumenti aggiornati al nuovo clima politico e al progresso della ricerca pedagogica, si raccomandava il controllo della qualità dei libri di testo con l'eliminazione di quelli «didatticamente e scientificamente difettosi»²⁰ e si sottolineava la necessità che il maestro conseguisse il sicuro possesso «di una tecnica, cioè di un metodo didattico»²¹.

Si tratta di preoccupazioni poi confluite nei programmi del 1944 dove, con molta chiarezza, si dichiarava di voler superare la svalutazione che Gentile e gli idealisti avevano posto alla formazione didattico-metodologica del maestro. La conseguenza di questo approccio, come si legge nelle *Avvertenze* ai programmi

difficile, a questo punto eliminarlo. Gli istituti per la preparazione dei maestri elementari sono necessari, ma possono avere senso solo se messi su un piano universitario. La combinazione ideale degli elementi culturali e professionali in questo caso si potrebbe ottenere facendo seguire ai futuri maestri un corso base, a carattere culturale, in un tipo non specializzato di scuola secondaria e poi verso i diciotto anni farli passare in un collegio o istituto all'incirca di grado universitario, ove dar loro la preparazione necessaria per diventare maestro; i corsi sarebbero di due o tre anni e vi sarebbe compreso il tirocinio, una psicologia non dogmatica ma pratica, e tutte quelle materie che si riferiscono direttamente al lato professionale dell'insegnamento. Il meno che si possa dire, in ultima analisi è che è dubbio che la mente e l'esperienza degli adolescenti siano abbastanza sviluppati per trar vantaggio dagli studi fatti nelle scuole» (Commissione Alleata di Controllo, Sottocommissione dell'Educazione, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943. Con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul post-fascismo*, Milano, Garzanti, 1947, pp. 394-395).

¹⁷ De Ruggiero, *Esperienze di un ministro*, cit., p. 20.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ G. Gozzer, *La formazione pedagogico-didattica del docente*, «La scuola e l'uomo», vol. 5, n. 8, 1948, p. 2.

²⁰ Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, cit., pp. 75-76.

²¹ E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 131-132.

di filosofia e pedagogia del 1944, era stata la «crisi dell'Istituto magistrale derivata principalmente da non aver saputo orientare la preparazione culturale del futuro maestro verso gli scopi ai quali essa è diretta, dal non avere, fino a questo momento, attribuito all'insegnamento della pedagogia la funzione di dare un indirizzo fondamentale a tutte le altre discipline e di additare loro la meta che dev'essere raggiunta»²².

Nonostante questa volontà, volta ad accentuare il carattere professionale dell'Istituto magistrale, i nuovi programmi non furono in grado di operare un taglio netto con la vecchia impostazione gentiliana²³. A riguardo, appare significativo che gli stessi manuali, se si eccettua il taglio delle parti relative alla cultura e ideologia fascista²⁴, mantennero gli stessi contenuti e la medesima struttura degli anni Trenta. Il risultato fu dunque una soluzione di compromesso fra la situazione precedente e le esigenze di adeguamento alle esperienze educative e democratiche dell'attivismo.

Nonostante il tentativo di risolvere la dicotomia tra la formazione umanistica e quella pratico-professionale²⁵, la riforma dei programmi dell'Istituto magistrale si confermò essere di fatto «più riforma di metodo che di struttura, più quantitativa che qualitativa»²⁶. Una riforma, secondo alcuni, applicata «improvvisamente ed inopportunamente, non perché l'Istituto magistrale non abbia bisogno di una riforma, ma perché essa non può venire dall'oggi al domani e soprattutto perché essa non può consistere nella sovrapposizione di un programma ad un altro, ma è questione molto più vasta e complessa»²⁷. Si tratta di un problema che condizionò l'Istituto magistrale e il dibattito sulla sua riforma ancora per diversi decenni.

Per tornare ai lavori della Sottocommissione, nelle *Avvertenze e suggerimenti generali* dei programmi approvati con D.L.L. 7 settembre 1945²⁸ e successi-

²² Si legga *Piano di studi per gli Istituti magistrali superiori*, 1944, in Ministero della Pubblica Istruzione, *Programmi e orari di insegnamento per gli Istituti magistrali*, Roma, Libreria dello Stato, 1945; Ministero della Pubblica Istruzione, *Raccolta delle leggi, dei decreti, dei regolamenti e delle circolari sulla istruzione superiore dall'anno 1944 al 1951*, Direzione Generale dell'Istruzione Superiore, Firenze, Le Monnier, 1951.

²³ Sull'eredità del neoidealismo sul dibattito pedagogico del secondo dopoguerra si veda: G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La Scuola, 2015, pp. 9-15.

²⁴ T. Tomasi, G. Genovesi, C. Catarsi, D. Ragazzini, G. Lombardi (edd.), *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978, p. 21; Santoni Rugiu, *Maestre e maestri: la difficile storia degli insegnanti elementari*, cit., p. 158.

²⁵ Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano*, cit., p. 256.

²⁶ V. Carbotti, *La riforma dell'Istituto Magistrale*, «Rassegna di Pedagogia», vol. 5, n. 4, 1947, pp. 249-254.

²⁷ A riguardo, Carbotti ha osservato: «risulta chiaro che la riforma dell'istituto magistrale, perché sia efficace, deve inserirsi in una riforma integrale della Scuola, riforma non soltanto dei programmi, ma anche degli uomini chiamati a svolgerli» (Carbotti, *La riforma dell'Istituto Magistrale*, cit., p. 249). Si veda anche: F. Centineo, *Filosofia e pedagogismo e la riforma dell'istituto magistrale*, «Rassegna Pedagogica», vol. 5, n. 1-2, 1947.

²⁸ D. Legislativo Luogotenenziale 7 settembre 1945, n. 816, *Modificazioni all'ordinamento*

vamente rivisti con D.M. il 1° dicembre 1952²⁹, emerge la volontà di trovare una sintesi tra la formazione umanistica e quella professionale del maestro: «Il vecchio interrogativo se l'Istituto magistrale debba essere scuola di cultura o corso professionale non trova la sua risposta in soluzioni unilaterali ed assolute: intanto l'Istituto magistrale raggiungerà il suo scopo, in quanto lasciando il posto dovuto alla cultura umanistica, saprà accentuare la preparazione professionale»³⁰. Oltre a questa dichiarazione di intenti i programmi portarono anche alcune novità nel percorso magistrale, di cui le più significative furono l'introduzione dell'insegnamento della psicologia come materia autonoma (limitatamente alle classi seconda e terza) affidato al professore di filosofia e pedagogia al quale era anche assegnata la «direzione e vigilanza» delle reintrodotte esercitazioni didattiche e il ripristino del tirocinio³¹.

Il nucleo delle discipline fondamentali dei nuovi programmi era rappresentato dalla triade filosofia-pedagogia-psicologia, intorno alla quale ruotavano tutte le altre materie e dalle quali ricevevano il principale orientamento. La psicologia, come accennato in precedenza, divenne una disciplina a sé stante, facendo sì che l'Italia cessasse di essere «l'unica Nazione a non avere la psicologia come materia obbligatoria per i futuri insegnanti»³². Se la sua introduzione rappresentò un indiscutibile segnale nel valorizzare la dimensione sperimentale e professionale della formazione magistrale, la delega del suo insegnamento al docente di filosofia e pedagogia schiacciò la disciplina su un taglio storico-toretico e, come confermato dai contenuti degli stessi manuali, spesso stesi da autori perlopiù di formazione filosofica. Tale unità (o confusione) fra le tre discipline era peraltro sostenuta dagli stessi programmi, nei quali si legge che «l'insegnamento della psicologia deve essere svolto in armonia con la preparazione pedagogica e perciò l'insegnante di pedagogia e filosofia è designato per lo svolgimento del programma di psicologia»³³.

Considerata la mole della materia e il tempo dedicato all'insegnamento di essa – solo un'ora settimanale nella seconda e terza classe –, non sembrano lontane dalla realtà le considerazioni del pedagogista Vincenzo Carbotti riguar-

della scuola media, istituzione di classi di collegamento col liceo scientifico, con l'istituto magistrale e con gli istituti tecnici e disposizioni per il personale direttivo e insegnante.

²⁹ D.M. 1° dicembre 1952, *Orari e obblighi di insegnamento negli istituti di istruzione media, classica, scientifica e magistrale.*

³⁰ Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione Generale dell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale, *Programmi di insegnamento per il Liceo Ginnasio, il Liceo Scientifico e l'Istituto Magistrale (1944-1945)*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1967, p. 33; Cfr. C.M. 12 settembre 1946, n. 10.897, *Programmi degli istituti magistrali.*

³¹ *Programmi di insegnamento*, cit., p. 35; Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, cit.

³² *Programmi di insegnamento*, cit., p. 38; Cfr. C.M. 12 settembre 1946, n. 10.897, *Programmi degli istituti magistrali*; F. Metelli, *L'insegnamento della psicologia negli istituti magistrali*, «Rassegna di pedagogia», vol. 4, n. 1, 1946; C.M. 5 marzo 1946, n. 29, *Programmi per gli Istituti magistrali*. B.U, 1-4-46, n. 7, 5318; C.M. 9 febbraio 1952, n. 5, *Insegnamento della psicologia.*

³³ *Programmi di insegnamento*, cit., p. 38.

danti lo spirito del legislatore nella riforma dei suddetti programmi, il quale gli sembrò essersi «allontanato dalla scuola da molti anni se non riesce a rendersi conto che con un'ora settimanale in psicologia non si conclude nulla, che in terza superiore con tre ore settimanali è impossibile fare la storia della filosofia e pedagogia dall'Umanesimo-Rinascimento fino a Kant compreso, leggendo per di più due opere»³⁴.

Come ad anticipare la difesa da tali accuse, nei programmi si leggeva che «l'unica ora settimanale destinata rispettivamente ai due corsi previsti nella seconda e terza classe è appena sufficiente per un sommario svolgimento del programma; ma viene data facoltà all'insegnante di utilizzare eventuali ore rese disponibili dai programmi di pedagogia e filosofia»³⁵.

Occorre tener conto che anche le tre ore settimanali di pedagogia e filosofia previste nella seconda e terza classe, così come le quattro ore nella quarta classe, erano insufficienti per svolgere il programma nella sua totalità. Per evitare soluzioni univoche, di fronte al dilemma del loro insegnamento, agli insegnanti era concessa la possibilità di scegliere tra due programmi per la filosofia e la pedagogia: quello che seguiva la trattazione di carattere storico – in continuità con l'impostazione dei programmi gentiliani – e quello che ordinava la materia per problemi. Nel primo caso, denominato programma A, la storia della pedagogia era suddivisa in tre grandi scansioni storiche: Antichità e Medioevo, Età moderna, Età contemporanea. Nel secondo, il programma B, la materia era affrontata alla luce del problema gnoseologico, del problema estetico e del problema morale. Rispetto ai programmi precedenti, l'elenco degli autori previsti era sostanzialmente uguale, salvo alcune esclusioni e modifiche. Con l'obiettivo di salvaguardare la libertà d'insegnamento, le indicazioni lasciavano all'insegnante la facoltà di attingere alle pagine più significative delle opere di filosofia e pedagogia anche al di fuori dell'elenco fissato dal legislatore.

3. *La trattazione storica: alcuni manuali del programma A*

Non essendo possibile in questa sede soffermarci analiticamente su tutto il repertorio manualistico a disposizione, nelle pagine che seguono si prenderanno in esame alcuni manuali di filosofia e pedagogia per gli Istituti magistrali scelti tra quelli con un maggior numero di riedizioni e ristampe. Si tratta dei volumi pubblicati da Antonio Aliotta, Luigi Stefanini ed Eustachio Paolo Lamanna, dunque autori appartenenti alla tradizione pedagogica cattolica e neokantiana-herbartiana³⁶.

³⁴ Carbotti, *La riforma dell'Istituto Magistrale*, cit., pp. 249-254.

³⁵ *Programmi di insegnamento*, cit., pp. 38-39.

³⁶ Sullo scenario pedagogico del secondo Novecento italiano si veda: G. Chiosso, *La pedagogia*

In linea generale si può notare, dalla più ampia analisi dei manuali pubblicati, che gli autori si sono prevalentemente orientati verso il programma A, quello che prevedeva, come accennato, l'impostazione dei testi su base storica. Si tratta di una preferenza che probabilmente rifletteva la sensibilità degli insegnanti, perlopiù formati in clima neoidealistico.

In controtendenza rispetto alla linea didattica promossa da Gentile, nei nuovi programmi si invitava ad una trattazione filosofica «semplice e sobria, opportunamente sfrondata di ciò che può apparire vana erudizione, messa in rapporto diretto con l'esperienza viva e concreta dei giovani, soprattutto volta a condurre i futuri maestri a chiarire ed approfondire quei principi razionali logici ed etici, in base ai quali vivranno e insegneranno a vivere»³⁷. Dunque, non più due rette parallele che non si incontrano, la filosofia e la pedagogia, ma due linee che si intersecano e si aiutano vicendevolmente. Infine, si aggiungeva che «in questo programma non è prescritta a parte una trattazione dell'aspetto sociale dell'educazione (funzione educativa della famiglia, dello Stato, della Chiesa, ecc.), ma si ravvisa l'opportunità di mettere in rilievo via via questo carattere dell'opera educativa. Si è ritenuto necessario invece premettere alla trattazione storica un breve corso introduttivo sui problemi fondamentali della pedagogia, ma questo si ridurrà a presentare concetti che saranno poi ripresi e più ampiamente svolti durante l'intero corso»³⁸. Dall'analisi dei manuali, tale indicazione fu in gran parte rispettata nel corso degli anni e delle edizioni.

Un primo tentativo di rivedere i manuali sulle base di queste indicazioni è il volume di Antonio Aliotta (1881-1964), intitolato *Disegno storico della pedagogia ad uso degli istituti magistrali*³⁹. Pubblicato nel 1944, fu aggiornato nel 1965 con il titolo *Disegno storico della pedagogia dal punto di vista filosofico*⁴⁰. Come si intuisce dal titolo, l'Autore presenta la materia su base storica. La sua visione della didattica era già emersa nel precedente *Compendio di storia della pedagogia* (1926)⁴¹, nel quale aveva osservato, riferendosi ai recenti ritocchi ai programmi per gli esami di Stato, la necessità di inquadrare la lettura dei classici di filosofia e pedagogia nell'Istituto magistrale non come frammenti disgregati ma organizzati in una visione d'insieme «in modo che i discepoli non si smarriscano nel labirinto dei minuti particolari, di cui abbonando alcuni dei manuali più diffusi, a scapito delle idee veramente dominatrici delle varie fasi

contemporanea, Brescia, La Scuola, 2015.

³⁷ *Programmi di insegnamento*, cit., p. 35.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ A. Aliotta, *Disegno storico della pedagogia ad uso degli istituti magistrali*, Napoli, Libreria scientifica editrice, 1944.

⁴⁰ Id., *Disegno storico della pedagogia dal punto di vista filosofico*, Napoli, Libreria scientifica editrice, 1965.

⁴¹ Id., *Compendio di storia della pedagogia: cenni di storia delle istituzioni scolastiche e del pensiero pedagogico secondo i nuovi programmi per l'abilitazione magistrale*, Napoli, Perrella, 1931.

del processo storico»⁴². Lontano dalle idee positiviste e neoidealiste, dunque, il filosofo Aliotta, allievo di Francesco de Sarlo, era fortemente convinto che nella didattica filosofica fosse indispensabile l'integrazione del metodo di indagine storico, da conciliare, tuttavia, con una lettura capace di far emergere i problemi fondanti delle discipline.

Nei manuali di Aliotta che si basano sul programma A manca, come invece era previsto dalle linee guida per la seconda classe dell'Istituto magistrale, un'introduzione sul «concetto di educazione, rapporto educativo: educatore ed educando – autoeducazione ed eteroeducazione – fine e mezzi dell'educazione»⁴³. Si tratta di argomenti che l'autore affronta solo nei manuali pensati per la trattazione dei problemi secondo il programma B.

In un altro testo di grande successo, pubblicato da Eustachio Paolo Lamanna con il titolo *Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico*, viene data maggiore attenzione alla riflessione sui problemi pedagogici sia nell'introduzione, incentrata «sui problemi filosofico-pedagogici e sul concetto di educazione e di pedagogia», sia nella conclusione, con un'appendice intitolata *Testimonianze e motivi critici* nella quale troviamo un riepilogo dei principali temi pedagogici a partire dagli autori⁴⁴. Si tratta di una linea di interpretazione in sostanziale continuità con la prima edizione del volume pubblicata già nel 1937⁴⁵.

La preoccupazione di tenere insieme il percorso storico e la riflessione sui principi emerge anche nella *Storia della filosofia e della pedagogia* (1945) pubblicata da Luigi Stefanini (1891-1956)⁴⁶. Il volume del pedagogista e filosofo di

⁴² Prefazione, in Aliotta, *Compendio di storia della pedagogia*, cit., pp. 5-7.

⁴³ *Programmi di insegnamento*, cit., p. 36.

⁴⁴ E.P. Lamanna, M. Goretti, *Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico: ad uso degli Istituti Magistrali in conformità dei programmi 1945. Antichità e Medio Evo, Con una introduzione sui problemi filosofico-pedagogici e sul concetto di educazione e di pedagogia, e una appendice su testimonianze e motivi critici corredati da esercitazioni e tematiche pedagogiche*, Firenze, Le Monnier, 1946, Vol. I.

⁴⁵ «Nel quadro generale dello sviluppo storico del pensiero filosofico, il problema educativo è stato messo in assai più netto rilievo. Una estensione molto maggiore, quindi, è data all'esposizione della storia non soltanto delle dottrine pedagogiche, ma anche degli istituti educativi. Tuttavia, la connessione di questa parte pedagogica con quella filosofica è mantenuta in continuità, non solo perché, a giudizio dell'Autore, soltanto da questa connessione le dottrine e istituzioni concernenti il problema educativo traggono la loro significazione più profonda, ma anche perché in tal modo il libro può servire altresì come avviamento alla lettura dei classici della filosofia, che è parte essenziale del programma d'insegnamento di questa disciplina negli Istituti Magistrali. [...] Un'introduzione sul concetto d'educazione e di pedagogia e un'ampia appendice sulle idealità etico-educative e sui metodi e organi d'attuazione d'esse secondo lo spirito fascista – che sono trattazioni espressamente richieste dai nuovi programmi –, tendono a rendere il libro punto per punto rispondente alle esigenze della scuola cui è destinato» (E.P. Lamanna, *Il problema dell'educazione nella storia del pensiero: sommario di filosofia e pedagogia ad uso degli Istituti magistrali. Antichità e Medioevo con una introduzione sul concetto di educazione di pedagogia*, Firenze, Le Monnier, 1937, Vol. I, pp. 7-8).

⁴⁶ L. Stefanini, *Storia della filosofia e della pedagogia: con note sulla letteratura per l'infanzia e il testo dei programmi delle scuole elementari e materne (D.M. 9 febbraio 1945): per le ultime tre classi degli istituti magistrali secondo i più recenti piani di studio*, Torino, SEI, 1946.

matrice spiritualista ebbe particolare successo, conoscendo numerose riedizioni nei successivi vent'anni. In questo testo, la struttura presenta un breve corso introduttivo circa i problemi filosofici, il rapporto tra educazione e pedagogia, la didattica, il rapporto tra maestro e scolaro⁴⁷. Dopo un'ulteriore introduzione, il volume di ben 500 pagine ripropone la tipica suddivisione cronologica degli argomenti. Rispetto agli altri volumi citati, Stefanini aggiunse due significativi capitoli: il primo riguardante alcune note sulla letteratura per l'infanzia secondo i programmi vigenti, e il secondo incentrato sui programmi e le istruzioni per le scuole elementari e materne⁴⁸.

Tornando alla suddivisione cronologica, per ciò che riguarda l'Antichità e il Medioevo, quasi tutti i manuali si attestano alle linee guida che invitano a concentrarsi sulla «storia dell'educazione e della scuola in Grecia e a Roma; l'educazione cristiana e la pedagogia del Vangelo. Studio del pensiero filosofico e pedagogico dell'antichità e del medioevo, accompagnato dalla presentazione dei più importanti problemi filosofici»⁴⁹.

Anche nel manuale redatto nel 1944 da Antonio Aliotta, poco tempo dopo la rielaborazione dei programmi, troviamo questi macro-temi del pensiero antico e medievale: il pensiero filosofico e il concetto di educazione nella civiltà greca e romana; l'avvento del cristianesimo e il nuovo ideale di educazione; il concetto di educazione nella patristica e nella filosofia scolastica; la crisi di quest'ultima⁵⁰. Così tripartita, la materia è presente anche nel testo di Lamanna, *Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico*⁵¹, ripubblicato sino al 1983, integrato con le *Lecture pedagogiche*⁵² dello stesso Autore, interamente incentrate sulla lettura e il commento di opere di contenuto prevalentemente pedagogico e filosofico. Queste ultime sono pagine scelte per facilitare lo studio e la comprensione della riflessione filosofica e pedagogica di grandi autori. In questo caso l'Autore esamina in modo approfondito i testi di Platone (*La Repubblica* e *Le Leggi*) e di Sant'Agostino (*Il Maestro*), in conformità con i programmi che prevedevano, nell'elenco dei classici di filosofia e pedagogia, anche gli autori citati poc'anzi⁵³.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 555.

⁴⁸ D.M. 9-2-1945. *Nuovi programmi, istruzioni e modelli per le scuole elementari e materne*, B.U. 16-2-1945, n. 7-8.

⁴⁹ *Programmi di insegnamento*, cit., p. 36.

⁵⁰ A. Aliotta, *Disegno storico della pedagogia ad uso degli istituti magistrali*, Napoli, Libreria scientifica editrice, 1944, Vol. I.

⁵¹ Lamanna, Goretti, *Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico*, cit.

⁵² *Idd.*, *Lecture Pedagogiche: Antichità e medio-evo. Platone: La Repubblica e Le leggi. Sant'Agostino: Il Maestro. Pagine scelte: dal Naturalismo Presocratico a San Tommaso. Per la II classe dell'Istituto Magistrale*, Firenze, Le Monnier, 1961, Vol. I.

⁵³ «Platone: uno qualsiasi dei maggiori dialoghi, come il *Fedone*, il *Protagora*, il *Gorgia*, la *Repubblica* (estratti dai vari libri), il *Menone*, o due di quelli che come il *Critone*, l'*Eutifrone*, l'*Apologia di Socrate*, l'*Ione* (che può molto bene leggersi insieme con il libro X della *Repubblica*) hanno minore mole e presentano minori difficoltà; Aristotele: Estratti dalla *Metafisica*, dagli scritti logici, dall'*Etica* a Nicomaco, o antologia di scritti vari che possa dare una chiara visione del pensiero aristotelico nel suo complesso; Epitteto: *Il Manuale*; Seneca: *La Morale*; S. Agostino:

I programmi per la terza classe prevedono la trattazione della «storia dell'educazione e della pedagogia nell'età moderna fino a Kant compreso, con illustrazione dei principali sistemi filosofici»⁵⁴. Nel manuale di Aliotta del 1944⁵⁵, la materia viene trattata in un centinaio di pagine che presentano questi temi principali: la nuova visione della vita e il pensiero pedagogico nell'Umanesimo e nel Rinascimento; la Riforma protestante e le sue conseguenze pedagogiche, la Controriforma e le scuole dei gesuiti; il metodo sperimentale di alcuni autori quali Galileo Galilei, Bacone, Cartesio e Comenio; la scuola razionalistica da Malebranche a Spinoza e infine l'Illuminismo in Francia, Italia, Inghilterra e Germania.

Le parti dei manuali di Stefanini⁵⁶ dedicati alla filosofia e alla pedagogia nel pensiero moderno appaiono anch'essi sintetici, ne sono prova il numero delle pagine, quasi 150 a fronte delle quasi 500 dell'autore Lamanna nel suo *Filosofia e Pedagogia nel loro sviluppo storico*⁵⁷. Il manuale di Stefanini fa emergere il profondo legame tra la riflessione pedagogica e quella filosofica, mettendo in risalto, nell'introduzione di ogni capitolo, le connessioni tra le due discipline in questo particolare tornante della storia del pensiero. Se nell'appendice troviamo un approfondimento di autori quali Comenio, Vico, Rousseau e Kant, Stefanini volle dedicare uno specifico volume, intitolato *Lecture pedagogiche* (1958)⁵⁸, alle opere di due classici del pensiero pedagogico come Rousseau e Vico, anche per offrire uno strumento utile agli insegnanti, i quali, stando ai programmi della terza classe dell'Istituto magistrale, erano invitati alla «lettura e commento di due opere (o estratti di opere organicamente collegati) di contenuto prevalentemente pedagogico l'una e filosofico l'altra»⁵⁹.

Le Confessioni e il *De Magistro*; S. Tommaso: estratti che illustrino gli aspetti fondamentali del pensiero tomista» (*Programmi di insegnamento*, cit., pp. 37-38).

⁵⁴ *Programmi di insegnamento*, cit., p. 36.

⁵⁵ A. Aliotta, *Disegno storico della pedagogia, ad uso degli istituti magistrali, Dal rinascimento a Kant*, Napoli, Libreria scientifica editrice, 1944, Vol. II.

⁵⁶ L. Stefanini, *Filosofia e pedagogia nel pensiero moderno: manuale di filosofia e pedagogia per la terza classe dell'istituto magistrale secondo i più recenti piani di studio, con i testi di filosofia: Cartesio, Discorso del Metodo, e Leibniz, Monadologia*, Torino, SEI, 1946; Id., *Storia della filosofia e della pedagogia: con note sulla letteratura per l'infanzia e il testo dei programmi delle scuole elementari e materne* (D.M. 9 febbraio 1945): per le ultime tre classi degli istituti magistrali secondo i più recenti piani di studio, Torino, SEI, 1946.

⁵⁷ E.P. Lamanna, M. Goretti, *Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico: ad uso degli Istituti Magistrali in conformità dei programmi 1945. Dal rinascimento a Kant. Con una appendice su testimonianze e motivi critici corredati da esercitazioni e tematiche pedagogiche*, Firenze, Le Monnier, 1973, Vol. II.

⁵⁸ Idd., *Lecture Pedagogiche. Età Moderna, Vico: Il metodo degli studi ai nostri giorni. Rousseau: Emilio (estratti). Pagine scelte: dall'Umanesimo a Kant. Per la III classe dell'istituto magistrale*, Firenze, Le Monnier, 1958, Vol. II.

⁵⁹ Tra i classici dell'età moderna, erano indicati i seguenti autori e testi: «Bacone: *Nuovo organo*; Comenio: *Didattica Magna*; Cartesio: *Discorso sul metodo* o *Principi di filosofia* o *Meditazioni*; Spinoza: brani dell'*Etica*; Locke: *Saggio sull'intelletto umano* o *Pensieri su l'educazione*; Vico: estratti della *Scienza nuova* o il *De nostri temporis studiorum ratione* o *Autobiografia* (estratti);

Per la quarta classe erano previste tematiche concernenti la realtà della scuola elementare quali l'«esame della vita scolastica: i problemi del governo e della disciplina. Didattica generale e didattica particolare, il valore formativo e il valore pratico delle varie materie d'insegnamento, esame dei programmi della scuola elementare, dei libri di testo e dei più importanti sussidi didattici».

Dal punto di vista della trattazione storica la tripartizione della materia si conclude con la «storia dell'educazione e della pedagogia nell'età contemporanea». Si suggerisce l'esposizione di «alcune delle principali esperienze didattiche del Pestalozzi ai giorni nostri» ma non è invece presente un riferimento alle realtà educative più attuali se non l'invito a citare, «a titolo di esempio i seguenti nomi di educatori o di scuole: Tolstoj, don Bosco, Fèrriere, Dewey, Kerschensteiner, Kilpatrick, Patri, Decroly, Agazzi, Montessori, l'Ecole des roches, lo Scoutismo; e l'organizzazione democratica della scuola attuale (sindacati, circoli di studi didattici, collaborazione degli insegnanti alla riforma dei programmi, ecc)»⁶⁰. Rispetto ai precedenti programmi del 1936 erano esclusi tutti gli autori dell'idealismo tedesco e del neoidealismo italiano, con l'unica eccezione di Giuseppe Lombardo Radice; erano omessi anche autori cattolici, come Silvio Antoniano, Antonio Rosmini, Ausonio Franchi, mentre don Bosco era presentato solo nel suo ruolo di semplice educatore⁶¹. Infine, oltre all'«Illustrazione delle principali correnti filosofiche contemporanee» è menzionata la «letteratura infantile»⁶², invitando i maestri ad individuare i criteri per la scelta e la valutazione di opere adatte all'infanzia.

Antonio Aliotta, in un manuale riassuntivo sul *Disegno storico della pedagogia ad uso degli istituti magistrali* nell'età contemporanea⁶³, si concentra soltanto sulla parte storica della pedagogia senza accennare alla realtà educativa delle scuole elementari né alle realtà attuali, concludendo il suo testo di poco più di cento pagine con la pedagogia di Gentile e le varie critiche alla sua visione. Diversamente, nel testo di Luigi Stefanini⁶⁴, troviamo in oltre duecento pagine una panoramica sui principali problemi filosofici e pedagogici più dibattuti, delle note sulla letteratura per l'infanzia e i programmi e le istruzioni per

Rousseau: *L'Emilio* (estratti); Leibnitz: *Nuovi saggi sull'intelletto umano* o estratti dalla *Monadologia*; Berkley: *Principi di filosofia* o *Dialoghi fra Hylos e Filonus*; D. Hume: *Principi della conoscenza umana*; Necker De Saussure: *L'educazione progressiva*; Kant: *Critica della ragion pura* (estratti) o *Critica della ragion pratica* o *Fondazione della Metafisica dei Costumi* o la *Pedagogia*» (*Programmi di insegnamento*, cit., p. 36).

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano*, cit., p. 256.

⁶² *Programmi di insegnamento*, cit., p. 36.

⁶³ A. Aliotta, *Disegno storico della pedagogia ad uso degli istituti magistrali, da Kant ai nostri giorni*, Napoli, Libreria scientifica editrice, 1944, Vol. III.

⁶⁴ L. Stefanini, *Filosofia e pedagogia nel pensiero contemporaneo: manuale di filosofia e pedagogia per la quarta classe dell'istituto magistrale secondo i più recenti piani di studio, con i testi di G. B. Vico, De nostri temporis ratione studiorum, S. Giovanni Bosco, Il metodo preventivo*, Torino, SEI, 1945.

le scuole elementari e materne secondo il D.M. del 9 febbraio 1945. Similmente organizza il manuale anche Eustachio Paolo Lamanna⁶⁵, sviscerando quelli che sono i punti cruciali dalla filosofia e dalla pedagogia contemporanea. Vale la pena mettere in evidenza anche lo spazio dato dall'autore allo studio delle esperienze didattiche e pedagogiche di altri Paesi. In particolare, affronta le realtà di nazioni come la Russia, l'Inghilterra, l'America, la Germania, la Francia, il Belgio, la Spagna, la Svizzera e, infine, l'Italia.

Per quello che concerne la lettura e il commento di un'opera di contenuto prevalentemente pedagogico⁶⁶, Lamanna si occupò del *Concetto di educazione* di Lombardo-Radice e de *Il problema dell'educazione sociale* di Washburne⁶⁷. Con questa scelta, l'autore si discostava da quelle prevalenti nei manuali del periodo, i quali, rispetto a quanto richiesto dai programmi per l'ultimo corso dedicato alla pedagogia contemporanea, raramente optavano per autori più recenti⁶⁸.

4. La trattazione per problemi: alcuni manuali del programma B

Le premesse relative al programma B chiarivano che «essendo l'elenco dei problemi pedagogici necessariamente più ampio e analitico di quello dei problemi filosofici, non può questo programma essere completo, e gli insegnanti che lo scelgono potranno opportunamente integrare e variare l'ordine della trattazione». Stando alle indicazioni ministeriali, l'esposizione di questi pro-

⁶⁵ E.P. Lamanna, M. Gorretti, *Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico: ad uso degli Istituti Magistrali in conformità dei programmi 1945. Dalla filosofia post-kantiana ad oggi. Con una appendice su testimonianze e motivi critici corredati da esercitazioni e tematiche pedagogiche*, Firenze, Le Monnier, 1954, Vol. III.

⁶⁶ I programmi indicavano i seguenti autori per la pedagogia contemporanea: «Froebel: *L'educazione dell'uomo* (estratti); Herbart: Estratti dai suoi scritti e specialmente dalla *Pedagogia generale*; Antologia con larghi estratti di opere contemporanee italiane e straniere. Come rappresentanti del pensiero italiano sono da consigliarsi Cuoco, Mazzini, Gioberti, Aporti, Lambruschini, Capponi, Tommaseo, Lombardo Radice, Agazzi, Montessori» (*Programmi di insegnamento*, cit., p. 38).

⁶⁷ E.P. Lamanna, M. Goretto, *Lecture Pedagogiche: Età contemporanea, Lombardo-Radice: il concetto di educazione. C.W. Washburne: il problema dell'educazione sociale. Pagine scelte: da G. A. Fichte a M. Montessori, per la IV classe dell'istituto magistrale*, Firenze, Le Monnier, 1961, Vol. III.

⁶⁸ Come ricordato da Antonio Santoni Rugiu «Altra prova che l'ossatura dei programmi per gli istituti magistrali è ancora quella del '23 si può avere scorrendo l'elenco dei classici di Filosofia e Pedagogia dove sono ancora indicati soprattutto testi di carattere filosofico non oltre i primi del '900 e dove manca ogni riferimento ad opere relative al movimento delle "scuole nuove", al pragmatismo americano, all'educazione sovietica, allo sperimentalismo didattico, ecc., anche per quegli autori cui si fa cenno nella indicazione degli argomenti. Come dire: basta accennarne a voce, ma leggerli no» (A. Santoni Rugiu, *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Firenze, Manzuoli, 1980, p. 72).

blemi, inoltre, non poteva prescindere dai «riferimenti storici, in rapporto alle principali soluzioni che dei problemi stessi sono state date dai maggiori pensatori e pedagogisti. Coticché la differenza fra i due programmi si riduce ad una differenza di impostazione, di metodo, poiché in ambedue dovrà essere trattata la stessa materia». Di per sé, dunque, non si notano grosse difformità tra i due percorsi, a maggior ragione perché «nella quarta classe, in cui prevale il carattere professionale, i due programmi quasi si identificano, almeno nella parte pedagogica»⁶⁹.

A riprova di ciò, Luigi Stefanini, nella nota introduttiva del testo dal titolo *Pedagogia e didattica*, afferma: «il manuale di Pedagogia e Didattica fa sistema con gli altri miei [...] *Principii di Psicologia* e dall'altra con la *Storia della filosofia e della pedagogia*. Non ho voluto appesantirlo con un continuo rinvio agli altri due e con meccaniche citazioni; ma s'intende che i riferimenti e le integrazioni debbono avvenire spontaneamente in chi fa convergere gli studi di Psicologia e Filosofia su quelli che costituiscono l'oggetto specifico del presente manuale e interessano direttamente la preparazione professionale del giovane maestro»⁷⁰.

Per il secondo anno, i programmi prevedevano lo svolgimento de «i principali problemi dell'educazione individuale e sociale: l'educazione fisica, intellettuale, estetica, morale e religiosa; l'educazione nelle varie età con particolare riguardo alle condizioni fisiche e psichiche dell'educando e ai problemi relativi; la famiglia, Stato, Chiesa e altri istituti sociali nella loro funzione educativa. La filosofia come studio di problemi, in rapporto alle esigenze fondamentali dello spirito umano – il problema della conoscenza (origine, oggetto, metodo, valore)»⁷¹.

Stefanini rispetta, alla lettera, queste indicazioni ministeriali. Nella prima parte del suo manuale⁷², il pedagogista veneto presenta una parte introduttiva incentrata sulla pedagogia, approfondendo alcuni dei temi principali, come confermato dalle principali parti del volume: pedagogia e educazione; pedagogia in relazione all'arte, alla scienza e alla psicologia; autoeducazione ed eteroeducazione. Il volume prosegue prendendo in esame le varie dimensioni dell'educazione, quella fisica, estetica, intellettuale, morale, sociale e religiosa.

Antonio Aliotta, nel suo *I problemi della pedagogia e della filosofia*⁷³, si concentra in poco più di un centinaio di pagine solo su alcuni dei tanti argomenti indicati dal Ministero. Vi troviamo una riflessione sull'educazione, l'esposizione dei rapporti tra la filosofia e la pedagogia, l'analisi del problema della cono-

⁶⁹ *Programmi di insegnamento*, cit., p. 35.

⁷⁰ L. Stefanini, *Pedagogia e didattica, per le tre classi superiori dell'istituto magistrale secondo i programmi in vigore*, Torino, SEI, 1946.

⁷¹ *Programmi di insegnamento*, cit., pp. 36-37.

⁷² Stefanini, *Pedagogia e didattica*, cit.

⁷³ A. Aliotta, *I problemi della pedagogia e della filosofia, ad uso degli istituti magistrali secondo i programmi 1945*, Roma, Perella, 1946.

scenza (origine, oggetto, metodo e valore di essa), ma anche il problema dell'esistenza di Dio, del mondo e dell'uomo, il problema estetico e quello morale. Mancano riferimenti all'educazione fisica, al ruolo educativo della famiglia, dello Stato, della Chiesa e degli altri istituti sociali.

Per la terza classe era previsto lo studio dei «principali problemi della scuola in generale; l'alunno, i suoi interessi, le sue attività, le sue caratteristiche individuali e familiari; il maestro, la sua personalità, la sua cultura, la sua funzione; il giuoco, lo studio, il lavoro, la vita sociale, organizzati come principali mezzi educativi della scuola; città, scuole all'aperto, scuola del lavoro, scuola per minorati psichici, sensoriali e fisici. Il problema della realtà (Dio, il mondo, l'uomo). Il problema estetico»⁷⁴. La seconda parte del manuale di Stefanini è interamente dedicata alla Didattica, approfondita partendo da quella generale, per poi passare a quella speciale «con riguardo all'insegnamento elementare». Un ultimo capitolo era dedicato alle *nuove esperienze didattiche in Italia e all'estero* (il funzionalismo americano, complessivismo e metodo globale, lo Scoutismo, la scuola del lavoro, la scuola della libertà (Montessori e Agazzi), la scuola liberale in America, il Dalton Plan, Scuola della libertà e democrazia)⁷⁵.

Non viene accennato il tema della scuola per minorati psichici, sensoriali e fisici né vi è la «lettura e commento di due opere (o estratti di opere organicamente collegati) di contenuto prevalentemente pedagogico l'una, filosofico l'altra» previste nei programmi. Un tema ancora assente nei manuali citati è quello della letteratura infantile, poiché veniva «proposto solo nell'ultima classe» con l'invito a far «leggere libri per l'infanzia anche nelle classi precedenti, per offrire un materiale sul quale si possa esercitare la critica»⁷⁶. Antonio Aliotta, in un altro libricino⁷⁷ di un centinaio di pagine, ne dedica all'argomento solo sei, illustrando essenzialmente il carattere estetico dell'educazione e della letteratura infantile, gli scrittori cattolici della prima metà del sec. XIX, l'umorismo realistico di Collodi, il sentimento romantico del De Amicis, il verismo del Capuana e del Nuccio e di libri fantastici e di avventure.

Per la quarta classe il programma previsto era il seguente: «i problemi specifici della disciplina (libertà e autorità; collaborazione degli alunni al governo della classe; premi e castighi; l'esempio; l'emulazione, ecc.) e i problemi specifici dell'insegnamento (la lezione, l'interrogazione, il dialogo, le letture dei fanciulli e la biblioteca scolastica, lo studio libero, ecc.)». Nei manuali presi in esame, queste tematiche sono già anticipate nei manuali per la terza classe; in aggiunta, il programma prevede anche un «esame degli attuali programmi della scuola elementare, dei libri di testo e dei più importanti sussidi didattici»⁷⁸. Nello stu-

⁷⁴ *Programmi di insegnamento*, cit., p. 37.

⁷⁵ Stefanini, *Pedagogia e didattica*, cit.

⁷⁶ *Programmi di insegnamento*, cit., p. 37.

⁷⁷ A. Aliotta, *Corso di pedagogia. Metodi e programmi delle scuole elementari: ad uso della 4. classe dell'Istituto magistrale superiore*, Roma, Perella, 1945, Vol. III.

⁷⁸ *Programmi di insegnamento*, cit., p. 37.

dio sintetico di Aliotta, vi è, nella parte conclusiva, una sezione dedicata interamente ai *Programmi di studio ed indicazioni didattiche per le scuole elementari*, senza indicazioni circa i libri di testo e i sussidi didattici.

Nei manuali non troviamo un approfondimento puntuale circa l'«esame di alcune delle principali esperienze didattiche dal Pestalozzi ai giorni nostri e l'organizzazione democratica della scuola attuale e il problema morale (morale individuale e sociale)» che però rimanda esplicitamente al programma A. Lo stesso discorso può essere fatto per ciò che concerne anche la «lettura e commento di un'opera (o estratti di un'opera organicamente collegati) di contenuto prevalentemente pedagogico»⁷⁹, per la quale gli insegnanti utilizzavano altri sussidi, come le già citate *Lecture pedagogiche* di Lamanna e Goretti.

Rispetto al programma A, vediamo che il numero di testi presentati nei manuali ordinati secondo il programma B è decisamente inferiore, forse per la difficile modalità di studio proposta o la pregiudiziosa idea che, alla fin fine, la maggior parte dei professori avrebbe optato per la trattazione storica della materia. Si tratta di una scelta nota nel dibattito pedagogico del tempo. Non a caso, Santoni Rugiu ha osservato che «il programma B di pedagogia di fatto però, estraneo alla preparazione dei professori e privo di libri di testo *ad hoc*, rimase quasi ignorato. Qualche docente che lo tentò pagò con l'infelice esito dei suoi allievi all'esame finale di abilitazione magistrale»⁸⁰.

Conclusioni

La presunta riforma dell'Istituto magistrale avviata dalla modifica dei programmi è stata giudicata da molti una riforma più “nominale” che di sostanza. Di fatto, se si paragonano i programmi di pedagogia e filosofia del 1936 e il programma A approvato nel 1945, sono poche le differenze che emergono. Tale continuità, permessa dai programmi che pur contemplavano l'opzione dei due programmi, fu rafforzata, come dimostrato dai casi a cui si è fatto riferimento, dagli stessi autori dei manuali analizzati, non solo per la preferenza della trattazione storica della pedagogia e filosofia, ma anche per il modo con cui affrontarono la riflessione pedagogica, e lo spazio destinato alle esercitazioni didattiche e ai problemi della scuola. Certamente sarebbe un errore non considerare alcune delle novità presenti, per molti versi costrette dai nuovi programmi, dall'introduzione della psicologia come materia unica, dal ripristino del tirocinio e delle esercitazioni didattiche, all'inserimento di un programma B.

La ricerca qui proposta rappresenta solo un primo sondaggio sui manuali di pedagogia utilizzati negli Istituti magistrali nel secondo dopoguerra. Si tratta

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ Santoni Rugiu, *Maestre e maestri: la difficile storia degli insegnanti elementari*, cit., p. 126.

di un'indagine che merita senz'altro ulteriori approfondimenti, non solo attraverso l'analisi di un più ampio numero di libri di testo, ma anche per sondare la presenza di eventuali sviluppi nei contenuti affrontati e nelle strutture dei manuali, tenendo conto delle novità nel frattempo emerse in Italia nel dibattito pedagogico (compreso quello vivacissimo sulla stessa struttura dell'Istituto magistrale). Con l'uso di altre fonti, inoltre, sarebbe auspicabile verificare l'effettivo uso di questi manuali negli Istituti magistrali, l'evoluzione dei programmi d'esame e di abilitazione, la presenza di ulteriori sussidi per la formazione dei futuri insegnanti.