

La storiografia pedagogica all'Università di Padova: cinquant'anni fra ricerca e didattica

Giuseppe Zago

Department of Philosophy, Sociology,
Pedagogy and Applied Psychology
University of Padua (Italy)
giuseppe.zago@unipd.it

Pedagogical historiography at the University of Padua: fifty years between research and teaching

ABSTRACT: The contribution aims to reconstruct the historical-pedagogical research in the University of Padua during the post-World War II period. After recalling that it had a long tradition behind it that began with the institution of the autonomous Chair of Pedagogy (1876), the formation of the Paduan Pedagogical School is presented, founded on Luigi Stefanini's Personalism and for a long time directed and animated in the pedagogical field by Giuseppe Flores d'Arcais. His first pupil and collaborator was Marcello Peretti, later followed by many others. The expansion of historical research in the then Faculty of Education was favoured by the establishment of several new chairs: from that of History of Pedagogy to that of History of Schools and Educational Institutions to that of History of Children's Literature. The pedagogical historiography of the Padua School was characterized by the close link between theoretical elaboration and historical research, by the constant dialogue with the Classics and by the personalistic orientation, aimed at enhancing both the concrete reality of man and his values, rooted in the very "mystery" of existence. The closure of the Magisterium and the gradual exit from the scene of Maestri Flores d'Arcais and Peretti and the generation of scholars who had trained at their school marked the fading of this pedagogical and historiographical model and its demise.

EET/TEE KEYWORDS: Pedagogical historiography; Giuseppe Flores d'Arcais; Marcello Peretti; History of Education; Italy; XX-XXI Centuries.

1. Una lunga tradizione

Quando, nei primi anni Cinquanta del secolo scorso, si forma la Scuola pedagogica padovana, la ricerca storica in campo educativo poteva vantare una lunga tradizione nell'Ateneo: basterebbe ricordare le figure di Everardo Micheli (1824-1881), Giovanni Marchesini (1868-1931) e Luigi Stefanini (1891-1956). Micheli si era formato soprattutto sul pensiero filosofico e pedagogico di Rosmini. Dopo essere divenuto professore ordinario, si trasferì nel 1876 da Pisa a Padova per tenere l'Insegnamento di Pedagogia, che proprio in quell'anno veniva costituito in Cattedra autonoma. Durante il suo quinquennio padovano, egli orientò le sue ricerche su due tematiche principali: il problema metodologico (con palese riferimento alle teorie rosminiane) e la storia della pedagogia e delle istituzioni scolastiche ed educative. A Micheli si deve quella *Storia della pedagogia italiana*¹ che rappresenta uno dei primi testi organici in un settore di studi che a quel tempo in Italia poteva registrare come precedente solo il manuale del genovese Emanuele Celestia.

La indagine storica sarà ripresa all'inizio del nuovo secolo da Giovanni Marchesini, che tenne la Cattedra di Pedagogia per un trentennio. Allievo di Ardigò, aperto a molteplici interessi di ricerca, egli pubblicò vari studi in ambito storico, fra i quali il *Disegno storico delle dottrine pedagogiche*, sicuramente una delle migliori sintesi del tempo. Fu autore, inoltre, di alcuni saggi e antologie su classici della pedagogia (Locke e soprattutto Rousseau) e su alcuni temi specifici, fra cui la storia della scuola italiana².

Alla morte di Marchesini, la Cattedra passò, prima per incarico e poi per trasferimento, a Stefanini che la tenne (salvo un breve intervallo) fino al 1940, quando assunse la titolarità di Storia della filosofia. Il suo interesse per la ricerca storico-pedagogica può essere testimoniato dai suoi studi sul movimento attivistico e sull'esistenzialismo tedesco, come pure da un manuale destinato agli Istituti magistrali che avrà varie riedizioni³. La presenza di Stefanini e l'o-

¹ E. Micheli, *Storia della pedagogia italiana dal tempo dei romani a tutto il Secolo XVIII*, Torino, Vaccarino, 1876. Per ogni periodo, Micheli esamina le principali istituzioni educative, ne ricostruisce gli sviluppi, soffermandosi soprattutto sulle Università sorte in Italia, per passare poi alla presentazione di educatori o di autori di opere pedagogiche o anche di scritti di argomento diverso, contenenti però qualche riflessione di natura educativa. Ottimo conoscitore della lingua latina, studiò gli spunti educativi presenti in tante opere classiche e si impegnò nella riscoperta di due trattati ormai dimenticati: il *Dell'educazione* di Jacopo Stellini, somasco, docente di Etica aristotelica all'Università di Padova, e soprattutto il *De ingenuis moribus* di P.P. Vergerio di cui condusse a termine la prima traduzione integrale dal latino.

² G. Marchesini, *Disegno storico delle dottrine pedagogiche*, Roma, Athenaeum, 1913. Sulla figura e sull'opera dell'A. cfr. *Il pensiero pedagogico di Giovanni Marchesini e la crisi del positivismo italiano*, a cura di G. Zago, Lecce, Pensa MultiMedia, 2014.

³ L. Stefanini, *Mens cordis. Giudizio sull'attivismo moderno*, Padova, Cedam, 1933; *Il momento dell'educazione. Giudizio sull'esistenzialismo*, Padova, Cedam, 1938, rist. con il titolo *Il dramma filosofico della Germania*, Padova, Cedam, 1948; *Storia della filosofia e dell'educazione*.

rientamento filosofico personalistico, che egli maturò nell'ultimo periodo della sua vita, sono alla radice del costituirsi della Scuola pedagogica padovana, della quale diventerà principale esponente Giuseppe Flores d'Arcais (1908-2004), suo successore alla Cattedra di Pedagogia. Inizialmente furono affrontate due questioni principali: la prima di tipo filosofico, e cioè la «metafisica della persona» (fondamento della «pedagogia personalistica» patavina), e la seconda di tipo pedagogico-didattico, e cioè la valutazione del movimento attivistico (corrente allora egemone) alla luce dei principi del Personalismo. In entrambi i casi l'indagine storica si presentava come una dimensione essenziale.

Nella riflessione filosofica, secondo Stefanini, il *primum* – o *l'apriori* – non può mai essere un trascendentale, un'idea o una forma, ma la realtà stessa della persona umana. Questa è l'esperienza che può fondare ogni altra esperienza e che, andando al fondo di essa, permette di trovare Dio. Il rifiuto della «metafisica dell'essere», e quindi il rifiuto di riconoscere quale *primum* una oggettività che, in quanto impersonale, non può mai legittimamente fondare l'*io personale*, coinvolgeva non solamente l'essere della tradizione tomistica o della metafisica classica, ma anche il *logos* del sistema hegeliano come pure l'*atto* di quello gentiliano. Sviluppando questa intuizione, nel 1950 egli condensava così la sua posizione: «l'essere è personale e tutto ciò che non è personale nell'essere rientra nella produttività della persona, come mezzo di manifestazione della persona e di comunicazione tra le persone»⁴. È l'intenzionalità della persona che conferisce unità e armonia a tutto l'essere. Dio e uomo, infatti, sono persone: la realtà cosmica è frutto della produttività personale di Dio come pure dell'intervento dell'uomo che ne ripete i ritmi e ne sviluppa le possibilità, operando in analogia con il Creatore.

La considerazione della persona quale «realtà esistenziale», identificabile innanzitutto nelle dimensioni storiche, lascia intravedere l'innegabile matrice esistenzialista del Personalismo o, meglio, di questa prospettiva personalistica, perché – come sosteneva ancora Stefanini – «qualsiasi speculazione è sempre

ne, Torino, SEI, 1937; *Storia della filosofia e della pedagogia*, Torino, SEI, 1945 e *Filosofia e pedagogia nel pensiero antico e medioevale, moderno, contemporaneo*, Torino, SEI, 1945-1946.

⁴ L. Stefanini, *Teoria della persona*, in *Personalismo sociale*, Roma, Bocca, 1951, p. 11. La conferenza del 1950 in cui Stefanini esprimeva la formula del suo Personalismo faceva parte di una serie di incontri sul tema *La mia prospettiva filosofica*. Il primo ciclo si articolò in dodici conferenze, tenute da filosofi, italiani e stranieri, molto noti: da Abbagnano a Banfi a Battaglia a Bontadini a Chaix Ruy a Lamanna a Lavelle a Opocher, a Padovani, a Sciacca e a Troilo. Il secondo ciclo ebbe luogo dal novembre 1952 all'aprile 1953. Come ha scritto Rosetta Finazzi Sartor, «negli anni ricordati l'ambiente universitario padovano, per quanto concerne il pensiero filosofico e pedagogico, si sviluppava promuovendo incontri ed iniziative volte a sollecitare dibattiti anche con docenti stranieri e rivolgendosi ad un pubblico non strettamente accademico. [...] Sembrava irrinunciabile misurarsi, riaffermare la presenza di una comunità culturale e scientifica per essere partecipi di una nuova comunità umana» (*Il Personalismo nell'Ateneo patavino, in Origini e prospettive della Scuola di pedagogia di Padova. Omaggio a E. Mounier*, a cura di C. Xodo, M. Benetton, Lecce, Pensa MultiMedia, 2007, p. 24).

dell'esistente, anzi di un esistente, sulla esistenza nei suoi vincoli col tutto»⁵. In questa posizione venivano a fondersi numerosi motivi dello spiritualismo cristiano: da quello classico (la tradizione agostiniano-bonaventuriana, in primo luogo) a quello risorgimentale (giobertiano, in particolare), a quello contemporaneo (dal pensiero blondeliano all'esistenzialismo teistico). Nella sua attività l'interesse filosofico si accompagnava frequentemente a quello pedagogico. Come ha osservato Rigobello, uno dei suoi più brillanti allievi, interprete e storico del movimento, «la dottrina pedagogica di Luigi Stefanini si inserisce direttamente nella sua prospettiva teoretica: personalismo educativo dedotto dal personalismo metafisico». Non appare difficile pertanto ricostruire le sue idee pedagogiche «per la chiara consequenzialità che le connette alla loro fonte filosofica»⁶.

Il primato della persona è stato pertanto riconfermato in sede pedagogica e educativa con una riflessione non limitata al piano teorico, ma aperta alla concreta realtà, cioè alla considerazione della persona «in situazione». Il ricorso all'indagine storica fu ritenuto essenziale: da Agostino e da Tommaso, Stefanini recuperava il valore primario dell'attività del discente e nella maieutica socratica individuava la genesi e l'applicazione del metodo dialogico, secondo il quale l'attività dello scolaro, guidata e sorretta dal maestro, trova modo di svolgersi in forma positiva. Partendo da queste premesse, egli giunse a proporre quel «vaglio personalistico della scuola attiva» che definì la sua posizione nei confronti del movimento educativo più diffuso in quegli anni. Fra i primi in Italia, negli anni Trenta egli aveva già analizzato l'attivismo, in particolare di matrice americana. Ora, agli inizi degli anni Cinquanta, riprendeva quell'analisi, ovviamente con strumenti concettuali nuovi, in un contesto culturale e politico molto diverso e comunque tale da non doverne subire i condizionamenti ideologici, come era accaduto venti anni prima.

Stefanini delineò i tratti essenziali della scuola attiva presentandola come espressione «dello spirito di un'epoca, dell'epoca nella quale viviamo» e propose quindi un «vaglio», una «discriminazione» degli elementi «da ritenersi validi all'esecuzione del programma attivistico, secondo una concezione integrale dell'uomo e dell'educazione»⁷. Dopo avere individuato, con intento più sistematico che storico, i tratti principali delle scuole attive contemporanee, Stefanini passò a delineare i motivi essenziali di un «attivismo umanistico integrale», o per meglio dire di un «attivismo personalistico». La sua analisi si tradurrà nella proposta della «scuola attiva quale scuola del dialogo»⁸: una

⁵ L. Stefanini, *Esistenzialismo ateo ed esistenzialismo teistico*, Padova, Cedam, 1952, p. 4.

⁶ A. Rigobello, *Il personalismo educativo di Luigi Stefanini*, «Rassegna di pedagogia», vol. XIV, 1956, p. 8.

⁷ L. Stefanini, *Il vaglio umanistico della scuola attiva*, «Rassegna di pedagogia», vol. XI, 1953, pp. 3-4.

⁸ Id., *La scuola del dialogo*, in *Personalismo educativo*, Roma, Bocca, 1955, pp. 87-106.

scuola che non si limita ad accogliere l'imperativo del rispetto dell'alunno e del suo diritto a «dire la sua parola» (così come sostenevano gli attivisti), ma che intende recuperare la forza del dialogo, inteso quale domanda e risposta, quale chiarimento di questioni e superamento di difficoltà personali.

2. *Il Personalismo e la Storia*

La nuova prospettiva aperta da Stefanini implicava anche un nuovo modo di interpretare il rapporto uomo-storia (o meglio persona-storia) e quindi un orientamento storiografico diverso da quello allora predominante. Assumere la storia sul piano della persona significava operare una netta differenziazione dallo storicismo (nelle varie versioni in cui allora si proponeva) e denunciare che, in questo orientamento, l'uomo non emerge dalla storia: ne è un momento costitutivo ma non autonomo. Nella visione personalistica l'uomo si realizza certamente nelle dimensioni del divenire storico, ma con una ricchezza di realtà che trascende ogni determinazione temporale. La persona si pone dinanzi alla storia come un valore capace di trascenderla: per questo, la storia non può essere presentata come un assoluto in cui immergersi, ma come un problema in cui impegnare la capacità realizzatrice del singolo⁹.

Il Personalismo, inoltre, considerando la persona trascendente la storia, giunge a proporre un criterio di giudizio su di essa, costituito dai valori razionali che fondano la grandezza e la dignità personale e che sono riconosciuti in quelli della tradizione umanistica e cristiana. La ragione, quindi, non è un elemento interno di sviluppo, ma termine di giudizio: se la storia può spiegare tutto non può giustificare (moralmente) nulla. Non è possibile, pertanto, nessuna assunzione dogmatica del fatto come valore, poiché i valori della persona vanno intesi come trascendenti il fatto, che pure è da essi animato. Il mondo dei valori che la persona porta con sé, oltre a segnare il superamento dello storicismo, mira anche a preservare dal fanatismo per il passato e dall'intolleranza per il presente, dato che il valore non si esaurisce mai nel fatto e che quindi nessun avvenimento può considerarsi definitiva realizzazione del valore. Lo storicismo andava pertanto respinto poiché in esso la conoscenza della storia non porta ad un giudizio di valore con fondazione metastorica, ma ad una interpretazione giustificativa immanente lo sviluppo stesso del divenire storico.

⁹ Sempre nella prospettiva personalistica, l'avvenimento storico, sebbene irrevocabilmente concluso sul piano del tempo, non può mai esprimere in sé tutta la realtà personale di chi lo ha compiuto. Questa perenne eccedenza del «volutio» sul «fatto» determina una apertura sempre nuova nella interpretazione del fatto stesso: l'avvenimento quindi può essere ri-vissuto da ciascuno, reso contemporaneo a se stesso. In tal modo, sia pur con una diversa giustificazione teoretica, veniva recuperata la dottrina crociana della contemporaneità della storia.

I limiti dello storicismo erano sostanzialmente gli stessi che i personalisti padovani rilevavano analizzando il movimento attivistico: a loro giudizio, esso presentava l'opera educativa come esclusivamente “interpretativa” dell'alunno e, per realizzare questo scopo, faceva ricorso principalmente alla conoscenza di tipo psicologico. Per tale movimento, insomma, educare equivale a formare secondo valori impliciti nel puro atto vitale, cioè semplicemente favorire uno sviluppo naturalistico dell'educando. Storicismo e attivismo proponevano quindi una assolutizzazione del concreto, cioè la giustificazione totale dell'istinto naturale e della realtà sociale in cui ogni individuo si trova inserito: entrambi però – sempre a giudizio dei personalisti padovani – implicavano la negazione di ogni valore personale in quanto giungevano a svuotare l'autonomia del singolo nei confronti della natura e della storia e ad annullare ogni principio morale, che non sia quello della semplice accettazione del dato sociale e dei suoi sviluppi.

L'approccio alla pedagogia attraverso i temi della persona e il tentativo di creare attorno ad essa un criterio di storiografico fecero le prime prove in alcuni confronti con le principali correnti educative del tempo. La riflessione sul movimento attivistico avviata da Stefanini fu l'occasione per la Scuola personalistica padovana di precisare le sue posizioni e di manifestarle, anche in aperta contrapposizione ad altre Scuole pedagogiche italiane. Questo confronto rappresentò, in altri termini, il banco di prova sul terreno pedagogico e didattico, ma anche su quello storico e accademico, del gruppo padovano. Accanto a Stefanini, si schierarono ben presto alcuni giovani studiosi che ne ripresero le posizioni in campo filosofico e anche pedagogico: da Giuseppe Flores d'Arcais, in primo luogo, ad Armando Rigobello, a Giovanni Santinello, a Ezio Riondato, ad Andrea Moschetti. Flores d'Arcais cominciò ben presto a formare un gruppo di ricercatori – primo fra tutti Marcello Peretti – impegnato su tematiche di ordine pedagogico e scolastico, ma anche storico-pedagogico. La neonata Facoltà di Magistero rappresentò la cornice istituzionale entro cui lavorarono tutti gli aderenti alle posizioni del Personalismo¹⁰.

L'analisi del movimento attivistico fu il primo impegno, in campo strettamente pedagogico e storico, che la Scuola padovana affrontò e che sviluppò sia attraverso interventi di singoli suoi componenti (Stefanini e Flores d'Arcais, innanzitutto) sia attraverso un serrato confronto con altri orientamenti pedagogici: in particolare, nel 1954 in occasione del secondo Congresso Naziona-

¹⁰ Come ha riconosciuto Pavan, «è ‘storico’ constatare che questa eredità è passata ai quadri della nuova Facoltà di Magistero che negli anni Cinquanta si formò a Padova: a partire da d'Arcais ai suoi discepoli. Qui è in qualche modo proseguita l'ispirazione personalista di Stefanini. Di fatto nella scuola filosofica padovana, segnata marcatamente dalla tradizione neo-classica, Stefanini è rimasto ammirato, ma non seguito. I suoi stessi discepoli sono trasmigrati alla Facoltà di Magistero dove hanno fecondamente fatto filosofia ‘personalisticamente’» (A. Pavan, *Personalismi, persona: Mounier e Stefanini*, in *Origini e prospettive della Scuola di pedagogia di Padova*, cit., pp. 47-48).

le dell'Associazione Pedagogica Italiana, e, nell'anno successivo, nel secondo Convegno di Scholé che raccoglieva esponenti della pedagogia di ispirazione cristiana. Le conclusioni della relazione di Flores d'Arcais, anche in quest'ultimo caso, non furono favorevoli all'attivismo: egli rilevò «disordine interno», «insufficienze e limiti» nella formulazione di alcuni concetti (come «processo», «crescenza» ecc.) e infine «l'assurda richiesta di non anteporre nulla alla assoluta libertà umana». Tutte queste difficoltà «intrinseche» implicavano «una denuncia dell'attivismo nel suo fondamento e nelle sue premesse». In sostanza, l'attivismo era accusato di ripetere, in ambito educativo, quella posizione di filosofia della crisi, e, più precisamente, di problematicismo e di esistenzialismo, che caratterizzava la cultura del tempo¹¹.

In questi stessi anni ebbero luogo numerosi cambiamenti a Padova: il testimone passò da Stefanini (prematuramente scomparso all'inizio del 1956) a Flores d'Arcais e anche la stessa impostazione della Scuola andò modificandosi: da una pedagogia essenzialmente filosofica (o da un «personalismo educativo dedotto dal personalismo metafisico», come lo aveva definito Rigobello) si sviluppò la ricerca di una pedagogia quale scienza autonoma, di una pedagogia cioè che, pur non volendo perdere il suo legame con la filosofia, aspira a presentarsi come sapere che può riflettere, progettare e valutare *iuxta propria principia*. Anche l'impegno della Scuola in campo storico andò precisandosi: attraverso la prosecuzione delle indagini sul personalismo e sull'attivismo, ma soprattutto attraverso nuove linee di ricerca stimolate dall'attivazione di nuovi Insegnamenti¹². La neonata facoltà di Magistero svolse un ruolo pionieristico: la istituzione della Cattedra di Storia della pedagogia alla metà degli anni Cinquanta e, più avanti, di quelle di Storia della scuola e delle istituzioni educative e di Storia della letteratura per l'infanzia posero Padova all'avanguardia in questo settore di studi. L'impulso più importante e duraturo fu impresso comunque da Flores d'Arcais, sia attraverso ricerche personali sia attraverso quelle realizzate – soprattutto grazie al suo stimolo – dai tanti assistenti, che in seguito assumeranno la titolarità dei vari Insegnamenti di area pedagogica.

¹¹ G. Flores d'Arcais, *Considerazioni sull'attivismo (relazione e risposta)*, in *L'attivismo pedagogico*, Atti del II Convegno di Scholé (Brescia, 1955), Brescia, La Scuola, 1956, pp. 17-38 e 275-287.

¹² Per una ricostruzione complessiva, cfr. *Il contributo della "Scuola Padovana" allo sviluppo delle scienze pedagogiche e didattiche*, «Rassegna di pedagogia», vol. LXXII, n. 3-4, 2014, fasc. monogr. a cura di W. Böhm, L. Santelli Beccegato e G. Zago.

3. Flores d'Arcais e l'intreccio fra pedagogia e storiografia

La dimensione principale della lunga attività di ricerca di Flores d’Arcais è stata sicuramente quella teoretica: in questo senso egli si sentiva prima di tutto pedagogista, impegnato a chiarire la natura del problema educativo e ad elaborare una compiuta proposta. Il contatto con il passato non è stato però contingente o occasionale, ma costante e intenzionale e ha costituito una componente fondamentale del suo pensiero: il confronto con i Classici della pedagogia e con le tendenze più vive della cultura antica, moderna e contemporanea, ha rappresentato un momento cruciale della sua ricerca. È stato un dialogo sentito e perseguito come indispensabile per potenziare la teoreticità della pedagogia, per intenderne la specificità e per sostenerne l’autonomia. Come egli amava ripetere: «l’indagine storica – che coinvolge, di per sé, anche la riflessione teorica – obbliga a riscontrare che siffatto *proprio* e siffatta *autonomia* hanno avuto bisogno di una lunga gestazione secolare per emergere con sufficiente chiarezza, e per farsi, *soltanto oggi*, tematiche *esplicite* di un discorso condotto *iuxta propria principia*»¹³. Per questo, il recupero dei Classici gli appariva indispensabile.

Il primo importante lavoro di Flores d’Arcais fu un’opera storica: essa non esprimeva solamente il tentativo del giovane studioso di proporre una personale interpretazione dell’evoluzione della pedagogia italiana, ma anche il proposito di manifestare alcune impostazioni di fondo che saranno, con gli inevitabili aggiornamenti e approfondimenti, consolidate nelle ricerche successive. I tre volumi dei *Valori fondamentali e motivi ideali della pedagogia italiana* (1939-1942) – nati dalle lezioni tenute nel triennio di insegnamento all’università di Messina – riflettono sicuramente il clima storico e culturale del tempo in cui furono composti, ma contengono anche alcune importanti intuizioni che l’autore svilupperà in seguito¹⁴. Il motivo centrale – e cioè la ricerca dei caratteri originari della pedagogia italiana, considerata nel contesto della più vasta civiltà in cui è sorta – non rappresentava una novità, ma sarebbe riduttivo collegarlo unicamente alla situazione storico-politica del tempo o alla diffusa rivendicazione del “primato” della civiltà del nostro Paese¹⁵. I pre-

¹³ G. Flores d’Arcais, *Prolegomeni ad una teoria personalistica dell’educazione*, «Rassegna di pedagogia», vol. XLIX, n. 2-3, 1991, p. 90. Cfr. inoltre G. Zago, *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Milano, Mondadori Education, 2013 (*passim*).

¹⁴ G. Flores d’Arcais, *Valori fondamentali e motivi ideali della pedagogia italiana*, 3 voll., Messina, D’Anna, 1939-1942.

¹⁵ La produzione di storie “nazionali”, anche in campo pedagogico, non era praticata solamente in Italia: come notava proprio in quegli stessi anni Valeria Benetti Brunelli, una forma di «nazionalismo assorbente» traspariva anche in opere composte in paesi quali la Gran Bretagna, la Svizzera e la Francia (e quindi – aggiungiamo noi – di sicura tradizione democratica). Paul Monroe, ad esempio, presentava l’Inghilterra come il paese che aveva saputo conquistare un sistema costituzionale senza praticamente ricorrere agli sconvolgimenti sanguinosi delle rivoluzioni e le assegnava un ruolo di guida nel progresso della civiltà. Ai pedagogisti inglesi egli

cedenti più immediati, che vengono considerati come punti di riferimento in questo studio, erano rappresentati dalle opere del suo collega di Padova Aldo Ferrabino¹⁶ e, soprattutto, di Giovanni Vidari, che alla più nota *L'educazione in Italia dall'Umanesimo al Risorgimento* (1930) aveva fatto seguire *Le civiltà d'Italia nel loro sviluppo storico* (1932-34), opera che Flores d'Arcais mostra di considerare attentamente, ma che non esita anche a criticare in alcune affermazioni¹⁷. A suo parere, la pedagogia italiana poteva considerarsi «nazionale e non nazionalistica, personale e non individualistica, storica e non empiricamente mondana»¹⁸. La ricostruzione di d'Arcais tentava di spostare il punto di vista: più che ai contenuti delle singole teorie o pratiche educative, e alla loro successione, l'interesse si rivolgeva alla forma dei diversi discorsi pedagogici e alla loro capacità di costituirsi in autonomia rispetto ad altri saperi o ad altre

riservava quindi massimo rilievo. Scelte analoghe mostrava di compiere lo svizzero Gueux che, dopo aver sottolineato l'importanza storica della riforma religiosa nel suo paese, riservava larga parte della trattazione ai principali pedagogisti svizzeri (Rousseau, Pestalozzi, Girard, Necker) e anche a quelli minori. Anche il francese Compayrè non mancava di privilegiare apertamente il suo paese e particolare rilievo assegnava alla rivoluzione del 1789. «Ma soprattutto la Germania – osservava preoccupata la Brunelli (ricordata nello studio di d'Arcais) – è riuscita compiutamente nel suo sforzo culturale e ricostruttivo di una tradizione educativa in generale. [...] E noi scongiuriamo – concludeva la studiosa – che l'Italia non si lasci alliettare per questa via, a entrare nella competizione generale, e a rendere più che mai fragile la mal connessa trama storica della pedagogia» (V. Benetti Brunelli, *Il problema della storia e della pedagogia italiana*, «Giornale critico della filosofia italiana», vol. XIX, n. 4-5, 1938, p. 352). Non andrebbe dimenticata, a questo proposito, la pubblicazione – sempre nel 1938 – dell'opera di L. Stefanini, *Il momento dell'educazione. Giudizio sull'Esistenzialismo*, Padova, Cedam, 1938 (poi *Il dramma filosofico della Germania*, Padova, Cedam, 1948). Lo studio sull'esistenzialismo era nato da un primitivo interesse pedagogico in quanto l'autore intendeva presentare il pensiero e la prassi educativa della Germania hitleriana ed evidenziarne le incoerenze, le contraddizioni e anche alcuni aspetti inquietanti. La prima edizione dell'opera, a seguito di un intervento censorio, fu ritirata dal commercio e fu rimessa in circolazione dopo una modifica – seppur non sostanziale – delle ultime quattro pagine. La seconda edizione ripresentò tali pagine nella formulazione originaria.

¹⁶ A. Ferrabino, *L'Italia nella storia delle nazioni*, Padova, Cedam, 1937. L'autore interpretava la storia come uno svolgersi dei fatti umani regolato da due principi opposti, che idealmente rappresentavano l'anarchia, o tendenza individualistica, e la pananarchia, o tendenza totalitaria (V. anche *Scritti di filosofia della storia*, Firenze, Sansoni, 1962).

¹⁷ G. Vidari, *Le civiltà d'Italia nel loro sviluppo storico*, 2 voll., Torino, Utet, 1932-1934. Pur giudicando «notevolissima» quest'opera, Flores d'Arcais prende le distanze da alcune valutazioni storiche in essa contenute e esprime riserve anche sulla tesi di fondo. Vidari distingueva, nella storia italiana, due civiltà organizzatrici (la Romana e la Cristiana) e due civiltà liberatrici, l'una dell'individuo (Rinascimento), l'altra della nazione (Risorgimento). Secondo d'Arcais, la distinzione introduceva un'interpretazione riduttiva e fuorviante del significato di tutte le civiltà: «a noi sembra – egli osservava – che questa *dialettica* della storia italiana impedisca di vedere non solo l'aspetto organizzativo della civiltà dell'Umanesimo, ma anche l'aspetto, per così dire, positivo del nostro Risorgimento, che non è soltanto, o tanto, liberazione dallo straniero, quanto riaffermazione dei valori romani, cristiani ed umanistici. Insomma a noi sembra – e l'esame della pedagogia italiana crediamo ce ne dia la migliore conferma – di poter chiamare la civiltà romana, cristiana e rinascimentale le civiltà *basi*, od organizzatrici della moderna civiltà italiana» (*Valori fondamentali e motivi ideali della pedagogia italiana*, cit., n. 1, Vol. II, p. 329).

¹⁸ *Ibid.*, Vol. I, p. 38.

dimensioni della vita umana. Per questo era netta la critica alla identificazione neoidealista di filosofia e pedagogia.

Il riconoscimento dell'universalità della «civiltà italica» poteva costituire il fondamento per una pedagogia autentica, capace cioè di rivolgersi all'uomo prescindendo da determinazioni contingenti o particolaristiche legate a scelte di tipo politico o ideologico. Si tratta di affermazioni significative, soprattutto se le inquadriamo nel difficile periodo in cui furono scritte. Il discorso, inoltre, non era limitato all'aspetto teorico ma, cautamente, richiamava alla necessità di operare una sincera verifica dell'azione delle diverse istituzioni sociali e politiche. Appartengono ancora a questo periodo i numerosi studi su Vico, su Cuoco, su Don Bosco e su Fröbel, di cui egli curò la prima traduzione italiana dell'opera *L'educazione dell'uomo*¹⁹.

Le principali ricerche di carattere storico che Flores d'Arcais aveva condotto negli anni Quaranta sono state poi raccolte nel volume *Studi pedagogici*: fra gli scritti dedicati ad alcune figure di educatori, da segnalare quello su Gabelli, destinato ad aprire una rivisitazione critica della pedagogia positivistica italiana. Questa rilettura, pubblicata nel 1951, testimonia lo sforzo di Flores d'Arcais di precisare la sua ricerca per giungere a una fondazione autonoma della pedagogia aprendo un confronto, dopo quello condotto con l'idealismo, con quello che egli ebbe a definire l'altro «scoglio», e cioè il positivismo²⁰. Secondo il Nostro, erano ormai mature le condizioni per una più serena ed equilibrata valutazione, sia dal punto di vista storico sia da quello teoretico. La storiografia pedagogica di ispirazione neoidealista, per tanti motivi, si era dimostrata incapace di comprendere le ragioni stesse del positivismo e, inoltre, aveva scelto di prendere in esame quasi sempre figure di secondo piano, «inerti ripetitori», incapaci di interpretare le esigenze autentiche da cui era sorto questo movimento di pensiero. Erano nati così tutti quei luoghi comuni che avevano diffuso un'immagine distorta e spesso totalmente negativa dell'educazione positivistica, evidenziandone solamente gli atteggiamenti più superficiali e deteriori²¹.

Per il docente padovano era giunto il momento di operare una rivalutazione

¹⁹ F. Fröbel, *L'educazione dell'uomo*, tr. it. di M. Brivio Carretta, con intr. e note di G. Flores d'Arcais, Padova, Cedam, 1938, e la nuova tr. it. riveduta e aggiornata da W. Böhm, con intr. e nota bibl. a cura di G. Flores d'Arcais, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

²⁰ «...così si avviava la mia indagine – egli ricorderà molti anni dopo – in una direzione che tendeva, insieme, a superare gli opposti scogli del positivismo e dell'idealismo, e dunque della totale immanenza e di una astratta e meramente logica trascendenza» (G. Flores d'Arcais, *Appunti autobiografici*, in *Filosofia e pedagogia oggi. Studi in onore di G. Flores d'Arcais*, Padova, Gregoriana, 1985, p. XXVI). Risalgono a questo periodo anche gli studi sulla pedagogia nel pensiero classico e nel mondo cristiano (cfr. *Grande antologia filosofica*, diretta da U.A. Padovali, Milano, Marzorati, 1954, Vol. I, pp. 477-607 e pp. 589-714).

²¹ «... per certa critica, un pensatore è positivista per quel che di negativo e di caduco è in lui, è non positivista (idealista, spiritualista etc.) per quel che di valido e di vivo di lui sopravviva...» (G. Flores d'Arcais, *La pedagogia del positivismo italiano*, Padova, Liviana, 1951, p. 7).

storica del positivismo, capace di riconoscere – al di fuori di ogni pregiudizio critico – il ruolo che ha esercitato per circa mezzo secolo nella cultura e nella società italiana. A suo parere, in campo pedagogico, il positivismo seppe esprimere non solo figure di secondo piano ma anche «pensatori di maggior respiro e di più acuta sensibilità teoretica» e seppe interpretare alcuni aspetti essenziali del processo educativo. Il merito di aver tolto «alla pedagogia quel certo che di immediato, di veramente *ir-razionale*, che non le aveva ancora permesso di costituirsi in un suo ordine unitario ed autonomo, come disciplina avente un suo oggetto ed un suo limite» non poteva però far dimenticare le incertezze del pensiero positivistico: aver sostenuto «l'identità della natura e dello spirito» rappresentava «la difficoltà fondamentale fra tutte le premesse positivistiche»²².

Secondo d'Arcais la questione principale restava quella del rapporto fra gli ideali e la concreta realtà educativa. Il pensiero pedagogico del positivismo – in altri termini – si dimostrava incapace di spiegare la posizione dell'ideale: se questo scaturisce dalla natura, unica realtà ammessa, come poteva sopravanzarla e porsi quindi come traguardo, e cioè come ideale? Se invece esso rappresentava un “sopravanzare” la realtà, come conciliare tale affermazione con la premessa che la natura è la sola ed unica realtà? Pur rifiutando pregiudizialmente la filosofia (o almeno quella fondata sulla metafisica), il positivismo si vedeva costretto, insomma, a considerare alcune istanze di natura filosofica, a cominciare da quella degli ideali, cioè del dover essere. Come teoria pedagogica esso dimostrava, in sostanza, l'impossibilità di escludere la considerazione dell'ideale e l'ineludibile esigenza di coniugare il piano dell'essere con quello del dover essere²³.

Il dialogo con le varie correnti e con i diversi autori non raggiunse mai l'intensità e la continuità che d'Arcais stabilì con Rousseau, al cui pensiero pedagogico egli dedicò numerosi studi a partire dagli anni Cinquanta. Si tratta di un “classico” che ai suoi occhi contiene una inesauribile ricchezza: «la lettura di Rousseau è sempre – egli ha scritto – una provocazione positiva anche se poi, analizzando, si può arrivare alla critica ed alla contrapposizione netta. Lettura positiva, intendo, perché offre gli elementi del problema che sta sotto, e che sostiene e giustifica determinati percorsi, da lui scelti, anche sul piano personale della sua esperienza»²⁴.

L'interesse per il ginevrino, nato durante un corso universitario, aveva dato

²² *Ibid.*, p. 6 e p. 15.

²³ Fra le ricostruzioni di d'Arcais del pensiero di vari esponenti del positivismo italiano (Gabelli, Siciliani, Fornelli, De Dominicis, Ardigò) da segnalare le brevi ma dense pagine che dedicherà a Marchesini (che egli aveva avuto come docente di pedagogia durante gli studi universitari) molti anni più tardi. La sua dichiarata e fedele adesione al positivismo va notevolmente temperata – sempre secondo il Nostro – dalla considerazione delle opere più mature nelle quali emerge un sostanziale superamento dei fondamenti del pensiero positivistico.

²⁴ G. Flores d'Arcais, C. Xodo Cegolon, *Intervista alla pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1998, p. 133.

luogo ad una dispensa litografata pubblicata nel 1947 con il titolo *Gian Giacomo Rousseau, pedagogista del paradosso*. Il lavoro – rivisto e aggiornato – venne riproposto nel 1951 con un diverso titolo e diventerà una delle opere più conosciute di d'Arcais²⁵. Nella sua interpretazione, l'*Emilio* rappresenta la prima chiara formulazione di un discorso di pedagogia autonoma perché riesce a porre l'educando quale vero e autentico soggetto della educazione prospettandolo nella totalità del suo essere personale e non nel frazionamento dei molteplici ruoli sociali. Ciò conduceva il Nostro a sostenere che solo una pedagogia che intenda considerare la persona nella sua singolarità e irripetibilità può proporsi come pedagogia autonoma, costruita *iuxta propria principia*. I due temi principali della sua ricerca – e cioè la fondazione di una pedagogia autonoma e la elaborazione di una teoria pedagogica fondata sulla persona – trovavano così in Rousseau un riferimento insostituibile.

A partire dagli anni Sessanta, il numero degli studi di tipo storico di d'Arcais si riduce notevolmente a vantaggio di quelli a carattere teoretico e metodologico. Il dato quantitativo non significa comunque una diminuzione del suo interesse verso questo settore, ma semmai una concentrazione nell'approfondimento di alcune direzioni di indagine: da quella comparativa a quella epistemologica a quella didattica²⁶. La trasformazione di «Rassegna di Pedagogia» in rivista multilingue, alla metà degli anni Settanta, favorì una migliore conoscenza della cultura pedagogica di altri paesi (in particolare del mondo tedesco) e la possibilità di studi comparativi. Una scelta antologica, pubblicata nel 1978, offriva un quadro significativo del dibattito pedagogico nella allora Germania Federale dal 1945 al 1975. Cominciarono a essere conosciuti così studiosi come Litt, Brezinka, Blankertz o Fischer, le cui opere iniziavano ad essere tradotte in italiano²⁷. Lo sforzo di sviluppare una conoscenza reciproca fra culture diverse fu sviluppato anche in incontri di studio cui diedero contributi scientifici molti studiosi italiani, fra cui Mauro Laeng, Alberto Granese, Raffaele Laporta e Fabrizio Ravaglioli.

²⁵ *Il problema pedagogico nell'Emilio*, Brescia, La Scuola, 1951-1954².

²⁶ Da ricordare il manuale *Educazione e Pedagogia* che egli pubblicò nel 1976. Rovesciando il tradizionale primato riservato alla trattazione filosofica (o meglio, storico-filosofica), il testo poneva al centro i problemi dell'educazione e li presentava sia nelle loro elaborazioni dirette, sia nel quadro delle sistemazioni filosofiche o delle grandi crisi storiche della filosofia, sia, infine, in relazione al formarsi, al consolidarsi e al dissolversi dei maggiori movimenti culturali del mondo occidentale.

²⁷ *Il dibattito pedagogico in Germania: 1945-1975. Scelta antologica*, a cura di W. Böhm e G. Flores d'Arcais, Brescia, La Scuola, 1978. d'Arcais aveva già curato e fatto conoscere in Italia alcune opere del pedagogista tedesco Eduard Spranger: *Ambiente e cultura: lo spirito caratteristico della scuola di tutti* (tr. it. Roma, Armando, 1959) e *La vita educa* (tr. it. Brescia, La Scuola, 1965).

4. Convegni, seminari e nuovi orientamenti storiografici

Ricerca storica, finalità didattiche e apertura al mondo della scuola hanno trovato una felice coniugazione nei moltissimi Convegni e Seminari di studio promossi a Padova da d'Arcais e nella successiva pubblicazione di Atti o contributi, ospitati spesso nella «Rassegna di pedagogia» da lui fondata e diretta. Nel programma di ogni Convegno la dimensione storica non aveva mai un ruolo marginale. Numerosi incontri anzi sono stati dedicati esclusivamente ad autori o tematiche di carattere storico, come quelli su Fröbel e la pedagogia dell'infanzia (1993), su Pestalozzi nel 250° anniversario della nascita (1996)²⁸ o sul rapporto autorità-libertà²⁹.

Particolarmente significativo risulta il Seminario dedicato alla storiografia pedagogica tenutosi a Padova nel 1988. Nell'*Introduzione* all'incontro, che vide fra i partecipanti prestigiosi studiosi italiani e stranieri, d'Arcais presentò i problemi da affrontare nella ricostruzione storica dell'educazione dopo la radicale revisione del «fare storia» promossa dalla Scuola francese delle «Annales» e dopo il «superamento di qualsiasi positivismo, legato all'oggettività dei fatti»³⁰. Al complesso rapporto fra educazione-pedagogia e «nuova storia» egli aveva cominciato a riservare una specifica attenzione fin dalla seconda metà degli anni Settanta³¹. Il Convegno padovano offriva l'occasione per un confronto fra varie posizioni e per un bilancio critico. Fra i principali temi che egli prese in esame c'era la vecchia questione dell'oggetto della storia della pedagogia. Dire che esso si identifica con una l'educazione (cioè con il fatto o con il costume educativo) e con la pedagogia (cioè con la riflessione o la teorizzazione) significa – sempre a suo parere – rimanere nel generico: «e ciò per una ragione di fondo: che sempre, e inevitabilmente, la educazione (e il sapere pedagogico che ne tratta) riguarda l'uomo tutto, nella pienezza del suo essere, così che nulla può, e deve, essere escluso, come fa, e non potrebbe non fare, una storia dell'uomo che si classifichi come storia generale»³². Non si può negare, in altri termini, che tutta la vita umana conserva una sua dimensione educativa (implicita o esplicita, intenzionale o preterintenzionale, non importa): l'agire, come del resto il dire-pensare, non resta mai senza esito, ma genera

²⁸ Gli atti sono apparsi, rispettivamente, in «Rassegna di pedagogia», vol. LII, n. 1, 1994 e vol. LIV, n. 1-2, 1996. Fra le altre pubblicazioni su temi storici, da ricordare anche il numero monografico di «Rassegna di pedagogia» (vol. LVIII, n. 1-2, 2000) dedicato alla figura di Mounier.

²⁹ *Autorità e libertà*, presentazione di G. Flores d'Arcais, Padova, Liviana, 1970. Seguendo sempre una traiettoria storica, sono esaminate le posizioni su questo tema di otto pensatori del passato.

³⁰ *Storia e pedagogia*, in *Premesse metodologiche per una storicizzazione della pedagogia e dell'educazione*, Atti del secondo convegno di studi (Padova, 1988), a cura di G. Flores d'Arcais, Pisa, Giardini, 1991, p. 19.

³¹ G. Flores d'Arcais, *Storia della pedagogia e pedagogia*, «Pedagogia e vita», S. 38, n. 3, 1977, pp. 229-235.

³² *Ibid.*, p. 21.

inevitabilmente cambiamenti e modificazioni che rendono l'uomo diverso da quel che era in precedenza.

Una storia generale basata su questa identificazione tra il vivere e l'educare non potrebbe che condurre al dissolvimento della dimensione educativo-pedagogica e finirebbe per condannarsi ad essere storia generica, incapace cioè di attribuire un significato intelligibile alla vicenda umana, la quale non può essere ricostruita con pretese di totalità, ma deve essere colta da un determinato punto di vista, cioè secondo precisi criteri. È quindi la prospettiva di indagine che "crea" l'oggetto della ricerca e che ne guida la ricostruzione: «si tratti dello storico-pedagogista o del pedagogista-storico, risulta realizzabile una storia qualificata come storia dell'educazione-pedagogia – che non è una storia parziale, ma la storia tutta considerata secondo la dimensione educativa – solo se i dati storici assunti vengono contemporaneamente *interpretati secondo pedagogia*».

Questa formulazione ci pare riassumere bene la posizione matura di d'Arcais: è il punto di vista pedagogico che consente di operare una corretta ricostruzione dei processi educativi del passato. Il problema non sta allora nello stabilire una priorità logica e/o epistemologica fra competenze storiche e competenze pedagogiche, ma nel realizzare una "contemporaneità" – per riprendere l'espressione citata – o una « *fusione-unione*» di competenze. Alle tradizionali operazioni dello storico di selezione, organizzazione e interpretazione dei dati si devono *unire* pertanto le specifiche operazioni del pedagogista che è chiamato ad analogo compito di «*selezione e qualificazione*» dei dati «*sub specie educationis*», cioè ponendosi dal punto di vista della sua disciplina.

L'uso convergente di queste due prospettive di ricerca consente di evitare un duplice rischio di apriorismo: «l'apriorismo di una storia, dalla quale il pedagogista ritaglierebbe – ma ciò determinerebbe inevitabilmente una parcellarità – l'ambito educativo; o l'apriorismo di una pedagogia che, inevitabilmente, prospettata secondo teoria, impedirebbe allo storico di considerare educativi *altri eventi, oltre* – gli impliciti, i nascosti, i diversi – quelli accettati in virtù del criterio teorico prescelto»³³. Della storia occorre salvaguardare «la sua totalità, che esclude i fatti in quanto isolati». Si tratta – prosegue il Nostro, riprendendo il pensiero di uno dei maestri della storiografia contemporanea – di «ricollocarli nella struttura cui appartengono, ossia interrogarli, non per se stessi, come fossero indipendenti ed autonomi, ma in rapporto alla struttura di cui sono uno degli elementi costitutivi»³⁴. Questo richiamo alla "totalità" e alla "struttura" rappresenta la ripresa di uno dei principali motivi della cosiddetta Scuola delle Annales, un orientamento storiografico innovatore cui d'Arcais ha fatto diversi riferimenti, pur confessando in modo esplicito «di

³³ *Ibid.*, p. 24.

³⁴ *Il tempo come categoria pedagogica*, in *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagogista*, a cura di G. Flores d'Arcais, Milano, Unicopli, 1990, p. 14.

non condividerne pienamente la teoria»³⁵. L'educazione non va vista quindi come qualcosa di parziale o settoriale, in quanto essa riguarda l'uomo tutto, e dunque tutta la sua storia.

La storiografia contemporanea ha ripetutamente sostenuto che la «lunga durata» è il tempo per eccellenza della storia o, meglio, di una storia che non voglia limitarsi a cogliere l'événementiel. Si tratta di un criterio che dovrebbe trovare più ampio seguito in campo storico-educativo, in modo da andare oltre l'esposizione di singoli fatti educativi o la illustrazione dei diversi sistemi pedagogici e per cogliere i fatti strutturati, cioè quel «costume educativo» che ha caratterizzato per secoli la vita di un ambiente o di un gruppo sociale. Inevitabile appare la denuncia della tradizionale disattenzione per la prassi educativa:

che di siffatto costume educativo le storie del passato si siano assai poco occupate e preoccupate, è doveroso riconoscere, sia perché rivolte prevalentemente ad evidenziare le dottrine o le riflessioni degli scrittori (per lo più legate a *Weltanschauungen*, che a loro volta rinviano generalmente a filosofie più o meno sistematiche, e, in quanto tali, comprendenti, nel loro interno, anche quel settore che si vuole denominare pedagogia), sia perché, nell'ambito delle “azioni”, la documentazione risulta indubbiamente più difficile, quando non anche raramente atta ad offrirsi in denominatori comuni³⁶.

Anche nella ricerca storico-educativa rimane quindi essenziale il riferimento costante alle categorie della durata e della totalità, se si vuole evitare ogni apriorismo di tipo storico. Diverso discorso impone invece il secondo tipo di apriorismo evidenziato da d'Arcais, cioè l'apriorismo di tipo pedagogico. Una apparente ambiguità, o contraddizione, deve essere subito chiarita: se da una parte si è evidenziata la necessità di un criterio di scelta, dall'altra non si può non temere la parzialità della ricostruzione storica che ciò può determinare. Secondo d'Arcais occorre invece che lo storico «sia, o si faccia (non escludendo anche collaborazioni) pedagogista, cioè costruttore di una teoria che insieme dovrà significare l'educazione (e, anche, ‘comprenderla’), e perciò considerare tra i molteplici eventi storici quelli che, essendo riportati a siffatto significato, si qualificheranno ‘educativi’». Non sembra che possano verificarsi altre soluzioni: è necessaria una “congruenza” tra la teoria e la storia, entrambe simultaneamente costruite, pur se inevitabilmente la logica della costruzione dà la precedenza alla teoria (senza, con ciò, entrare nel merito della “validità” delle molteplici teorie: argomento, questo, di natura epistemologica, o comunque teoretica).

Momento teoretico e momento storico non possono essere separati, né dal punto di vista cronologico, né soprattutto dal punto di vista concreto, operativo. Le «pre-concezioni» (o «pre-conoscenze») teoriche devono però essere

³⁵ *Ibid.*, p. 12.

³⁶ *Ibid.*, p. 23.

via via rielaborate e riformulate a confronto con il materiale documentario, cioè con le fonti a disposizione. L'ipotesi teorica che orienta la ricerca non può essere quindi un criterio rigido, stabilito una volta per tutte, ma deve essere «ri-costruita», «ri-formulata» nel confronto con il passato per valorizzarne la efficacia euristica ed ermeneutica.

Lo storico deve affidarsi alla sensibilità (al “fiuto”, se così possiamo dire) del pedagogista: l'interesse educativo di un fatto o di un pensiero (o la sua “pedagogicità”) non sempre emerge in modo esplicito e manifesto. Il discorso ritorna dunque, ancora una volta, su quel criterio interpretativo o, più esplcitamente, sulla teoria pedagogica che deve guidare la ricostruzione storica. Non può trattarsi ovviamente di una scelta indifferente o neutra, dato il valore euristico ed ermeneutico che essa ricopre. L'indicazione di d'Arcais appare netta: una storia dell'educazione e della pedagogia che non voglia dissolversi nella più vasta storia generale o vanificarsi in una indeterminata storia della cultura e della civiltà deve poggiare su una teoria pedagogica prospettata in termini autonomi. Una pedagogia che non riuscisse a definirsi *iuxta propria principia* e accettasse di porsi in posizione ancillare rispetto ad altri saperi non consentirebbe, d'altra parte, di poter parlare propriamente di storia dell'educazione e della pedagogia dal momento che essa non appare in grado di definire in termini autonomi questa specifica forma dell'esperienza umana (pratica o teorica, non importa).

5. Le ricerche storiche della Scuola pedagogica padovana

Nelle ricerche storiche della Scuola padovana un posto privilegiato hanno occupato i Classici, con pubblicazioni che consideravano fra i destinatari anche i candidati ai concorsi magistrali, molto spesso studenti iscritti alla Facoltà. Accanto agli studi di d'Arcais, vanno ricordate – di necessità in modo sommario – le ricerche degli anni Cinquanta/Sessanta su esponenti dell'attività italiano e straniero: da quelle di Peretti su Montessori, Boschetti Alberti e Manjon³⁷, a quelle di Rosetta Finazzi Sartor ancora sulla Montessori³⁸; a quelle di Diega Orlando su Comenio, Locke, le sorelle Agazzi e Washburne³⁹ fino

³⁷ M. Peretti, *Il metodo Montessori*, Treviso, Canova, 1952, *L'esperienza educativa di Maria Boschetti Alberti*, Treviso, Canova, 1953 (poi *Profilo pedagogico di Maria Boschetti Alberti*, Brescia, La Scuola, 1960); *Profilo pedagogico di Antonio Rosmini*, Brescia, La Scuola, 1960; Manjon, Brescia, La Scuola, 1961.

³⁸ R. Sartor Finazzi, *Maria Montessori*, Brescia, La Scuola 1961-1973³. V. inoltre, *Dalla crisi delle istituzioni educative alla educazione permanente*, Bologna, Pàtron, 1978.

³⁹ D. Orlando, *Il grande Comenio delle opere minori*, Padova, Liviana, 1959; Washburne, Brescia, La Scuola, 1960; Locke. *Il pensiero educativo*, Brescia, La Scuola 1966; *L'ambiente socio-culturale e l'esperienza educativa agazziana*, Brescia, La Scuola, 1967.

a quelle successive di Anna Genco su Pestalozzi⁴⁰, di Anna Maria Bernardinis sulla Necker de Saussure⁴¹, di Mirella Chiaranda sulla Kergomard⁴², di Luisa Santelli su Piéron e Bergson⁴³ e di Emilia Sordina su Lombardo Radice⁴⁴.

Indagini su tematiche specifiche sono state sviluppate soprattutto a seguito della apertura di nuove Cattedre. Quella di Storia della pedagogia è stata tenuta inizialmente (1955-59) da Aldo Agazzi che mise a fuoco principalmente il problema della pedagogia del lavoro, offrendo una ricostruzione storica di notevole valore⁴⁵. L'incarico passò poi, per un anno, a Carmela Metelli Di Lallo (1914-1976), che aveva appena conseguito la libera docenza in Pedagogia grazie anche al volume *La dinamica dell'esperienza nel pensiero di John Dewey*⁴⁶, studio che manifestava una forte sensibilità storico-pedagogica. Anche nella sua opera principale, *Analisi del discorso pedagogico*⁴⁷, il ricorso alle fonti storiche appare fondamentale. Marcello Peretti (1920-1991) raccolse l'Insegnamento, che tenne per quasi un decennio, e continuò a pubblicare ricerche di tipo storico: da quelle sull'educazione cristiana fino a quelle sugli sviluppi del metodo in campo pedagogico, dall'età moderna a quella contemporanea. In questi ultimi, egli ricostruiva la visione moderna del metodo educativo passando dalla interpretazione cosmologica di Comenio, attraverso il lockiano ricupero della categoria della singolarità dell'esperienza nello sviluppo individuale e giungendo alla proposta di Rousseau, presentata come prima e originale riformulazione di tutta la complessa tematica. La progressione storica veniva ripresa in uno studio successivo che collegava le posizioni di Kant, Pestalozzi, Richter, Girard, Necker de Saussure, Froebel fino a giungere ai pedagogisti del nostro Risorgimento e, in particolare, a Rosmini⁴⁸.

Dall'a.a. 1969-1970, Storia della pedagogia passerà per quattro anni a Lu-

⁴⁰ A. Genco, *Il pensiero di G.E. Pestalozzi*, Padova, Liviana, 1968.

⁴¹ A.M. Bernardinis, *Il pensiero educativo di A. Necker de Saussure*, Firenze, Sansoni, 1965.

⁴² M. Chiaranda, *Il progetto educativo di P. Kergomard. Storia di un'utopia*, Brescia, La Scuola, 1984.

⁴³ L. Santelli, *Analisi pedagogica dell'opera di H. Piéron*, Padova, Liviana, 1968; *Problemi pedagogici in H. Bergson*, Padova, Liviana, 1974.

⁴⁴ E. Sordina, *Il pensiero educativo di G. Lombardo Radice*, Roma, La Goliardica, 1979.

⁴⁵ Cfr. A. Agazzi, *Il lavoro nella storia della pedagogia e della scuola. Appunti del corso 1956-1957*, Padova, Liviana, 1957. La dispensa (ripresa poi in altri studi) individua in particolare le tappe fondamentali della considerazione del lavoro nella storia della pedagogia, dell'educazione e delle istituzioni scolastiche e professionali. V. anche A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, Brescia, La Scuola, 1958. Entrambi gli studi rappresentano il risultato dei Corsi tenuti dal docente. Agli studenti era proposto poi lo studio di due testi sicuramente significativi per l'ambiente padovano: *Personalismo sociale* di Stefanini e *L'educazione al bivio* di Maritain, tradotto in italiano e pubblicato con prefazione dello stesso Agazzi nel 1950.

⁴⁶ C. Metelli Di Lallo, *La dinamica dell'esperienza nel pensiero di John Dewey*, Padova, Liviana, 1958.

⁴⁷ Ead., *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1965. V. anche *Componenti anarchiche nel pensiero di J.J. Rousseau*, Firenze, La Nuova Italia, 1970.

⁴⁸ M. Peretti, *Il problema del metodo educativo*, Brescia, La Scuola, 1956 e *Gli sviluppi del metodo naturale*, Brescia, La Scuola, 1958.

isa Santelli, che insegnnerà anche nella sede distaccata di Verona (aperta nel 1967 e divenuta autonoma nel 1982). La docente, che aveva al suo attivo alcune ricerche di tipo storico, riservò grande attenzione ad un tema a quel tempo (e forse ancor oggi) alquanto trascurato, e cioè la didattica della Storia della pedagogia soffermandosi, in particolare, sugli aspetti epistemologici, didattici e docimologici, anche con riferimento alla Scuola secondaria superiore⁴⁹. Nel 1973 l'incarico fu assegnato a Ermenegildo Guidolin (1934-2022) che lo tenne fino al 1981-1982. Le origini, gli sviluppi e i principali esponenti dell'educazione permanente, considerata quale «nuova prospettiva pedagogica», ricorreranno spesso nei Corsi tenuti da Guidolin, che nel 1980 diede alle stampe anche una monografia su questo tema, cui farà seguito una lettura pedagogica dell'opera di Dostoevskij⁵⁰. Dai primi anni Ottanta, l'Insegnamento avrà come nuova titolare Mirella Chiaranda che lo manterrà fino al suo collocamento a riposo (2010)⁵¹.

La Cattedra di Storia della scuola e delle istituzioni educative fu aperta nell'a.a. 1964-1965. Dall'anno successivo e fino al 1988 fu tenuta da Francesco De Vivo (1918-2005) cui succederà per un breve periodo Carla Xodo, che già si era cimentata con ricerche storiche sulla pedagogia del primo Monachesimo, sull'educazione femminile medioevale e su Rousseau. Con *L'Istituto dell'obbligo scolastico*⁵² De Vivo aveva delineato, in un quadro europeo, la complessa genesi del principio dell'obbligo di istruzione e dei processi di scolarizzazione. Qualche anno prima, con una serie di saggi apparsi nelle annate 1958-1959-1960 di «Rassegna di Pedagogia», egli aveva aperto un altro importante filone di ricerca ricostruendo i modelli educativi e scolastici delle Congregazione religiose sorte tra Cinque e Seicento (Somaschi, Barnabiti, Oratoriani, Scolopi e Orsoline)⁵³. Anche le successive ricerche di De Vivo si focalizzeranno su numerose istituzioni scolastiche italiane del passato⁵⁴. A livello locale, inoltre, portò a termine alcuni studi sulla storia dell'Università di Padova e in particolare sull'insegnamento della Pedagogia⁵⁵.

La Cattedra di Storia della letteratura per l'infanzia fu istituita nell'anno

⁴⁹ L. Santelli Beccegato, *L'insegnamento della storia della pedagogia. Precisazioni critiche e proposte docimologiche*, Brescia, La Scuola, 1981.

⁵⁰ E. Guidolin, *L'educazione permanente*, Padova, Liviana, 1980 e *Motivi pedagogici nell'opera di Dostoevskij*, Brescia, La Scuola 1974.

⁵¹ Passerà fino al 2022 a Giuseppe Zago e quindi a Carla Callegari.

⁵² F. De Vivo, *L'Istituto dell'obbligo scolastico. Origini e problemi (1750-1858)*, Padova, Liviana, 1963.

⁵³ I saggi saranno ripresi e aggiornati in *Nuove questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1977, Vol. I, pp. 663-786.

⁵⁴ In part., F. De Vivo, *Linee di storia della scuola italiana*, Brescia, La Scuola, 1983; *La formazione del maestro. Cultura e professionalità dalla legge Casati ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1986.

⁵⁵ F. De Vivo, *L'insegnamento della pedagogia nell'Università di Padova durante il XIX secolo*, Trieste, Lint, 1983.

accademico 1969-1970 e fu subito affidata ad Anna Maria Bernardinis (1932-2017), che due anni prima aveva conseguito la libera docenza in Storia della pedagogia. L'Insegnamento fu tenuto dalla docente fino al 1974 (in seguito sarà ricoperto da Biancamaria Barzon e poi da Donatella Lombello), quando assunse la titolarità della Cattedra di Pedagogia, prima nella Facoltà di Magistero e poi, dal 1996 al 2007, in quella di Lettere e Filosofia. Con il sostegno e l'impulso di Flores d'Arcais aveva fondato – fin dal 1962 – il Settore di ricerca sulla pedagogia della lettura e della letteratura giovanile, formato da numerosi ricercatori con competenze diversificate. A Bernardinis si devono diversi contributi anche di tipo storico-critico sui temi della lettura e della letteratura giovanile, interpretati sempre alla luce del personalismo di d'Arcais. La sua ricerca poteva contare su una ampia preparazione storica. Gli studi giovanili su Gasparo Gozzi, il costante dialogo con Rousseau, la ripresa di classici come Fénelon, Necker de Saussure, Pestalozzi e Fröbel conferivano inoltre un respiro internazionale ai suoi studi. Fra questi possiamo ricordare *Pedagogia della letteratura giovanile* e *Itinerari*: in entrambi il ricorso alle fonti storico-letterarie, storico-pedagogiche e storico-educative risulta fondamentale e costituisce l'indispensabile fondamento per la costruzione di una prospettiva pedagogica sulla letteratura e sulla lettura per l'età giovanile⁵⁶. La sua ricerca si traduceva anche in iniziative di promozione culturale in collaborazione con Enti territoriali (oggi si direbbe attività di Terza missione), come testimoniano alcune originali Mostre storico-didattiche e i relativi Cataloghi⁵⁷.

6. Epilogo

Nella formazione degli insegnati e degli educatori l'importanza della cultura storica è rimasta rilevante almeno fino a quando è rimasto in vita il Corso di laurea in Pedagogia. Quando, verso la metà degli anni Novanta, fu decisa la chiusura del Magistero e la disattivazione dei suoi Corsi di laurea e fu istituita la nuova Facoltà di Scienze della formazione con nuovi Corsi, lo spazio riservato all'area storico-pedagogica andò drasticamente riducendosi. Già a partire dagli anni Settanta, la cultura storica era andata progressivamente per-

⁵⁶ A.M. Bernardinis, *Pedagogia della letteratura giovanile*, Padova, Liviana, 1971 e *Itinerari. Guida critico-storica di narrativa e divulgazione per l'infanzia e la gioventù*, Milano, Fabbri, 1976. Di notevole interesse, anche in campo storico, *Filosofia e pedagogia del leggere. Persone e personaggi*, a cura di A.M. Bernardinis, Pisa, IEPI, 1998. La raccolta presenta alcuni personaggi della letteratura per l'infanzia internazionale che nell'immaginario collettivo hanno conquistato una esistenza autonoma, quasi indipendente dai loro autori.

⁵⁷ Comune di Padova, *Bambini & libri. Le figure e le storie per i bambini nei libri dal Cinquecento al Settecento*, Padova, 1980 e Comune di Padova, *Il bambino e la sua cultura nella Padova dell'Ottocento*, Padova, 1981.

dendo la tradizionale centralità, tanto nel sistema formativo quanto a livello sociale e culturale. Più che alle teorie o alle esperienze del passato si preferiva indirizzare l'attenzione soprattutto verso le urgenze del presente e verso quelle conoscenze/competenze che si dimostrano immediatamente spendibili nella concreta attività professionale. Assai significativo appare il mutamento – rispetto ai criteri del passato – dei programmi d'esame per entrare nella scuola⁵⁸, principale sbocco professionale di chi frequentava la Facoltà di Magistero. Nel bando del concorso magistrale del 1975, ad esempio, fra gli argomenti proposti alla scelta dei candidati per la prova orale, figurava solamente una generica richiesta di conoscenza del processo educativo «in prospettiva storica» e di alcuni «cenni di storia della scuola italiana». A tutti si richiedeva di dimostrare «adeguata conoscenza del pensiero di almeno un pedagogista moderno». Quest'ultima richiesta – unico residuo dei programmi del passato – fu però abolita nel 1982, mentre rimasero inalterati gli altri due argomenti facoltativi, nella stessa vaga formulazione. Anche il bando di concorso per gli aspiranti direttori didattici (cui preparava il vecchio Diploma in Vigilanza Scolastica della Facoltà) conteneva cambiamenti assai significativi: nel nuovo programma d'esame del 1977 il sapere pedagogico, privato del rapporto con la filosofia e con la storia, appariva orientato verso le scienze empiriche e concentrato sulle esperienze innovative, soprattutto di tipo organizzativo e tecnologico (teorie curricolari, programmazione, ricerca, sperimentazione, verifica...). Commentando questi mutamenti, Ravaglioli osservava malinconicamente che ormai anche «la funzione direttiva beve la sua saggezza da altre fontane»⁵⁹, e cioè da quei saperi che concentrano la loro attenzione sugli aspetti psico-sociali e politico-organizzativi.

Come in tutte le sedi italiane, anche a Padova cessò il sistema accademico del Magistero, che aveva favorito l'espansione delle Cattedre e della formazione storico-pedagogica degli studenti. Non si trattava però solamente di una svolta istituzionale, ma anche del tramonto di una intensa stagione culturale. La progressiva uscita di scena di Maestri come Flores d'Arcais e Peretti e della generazione degli studiosi che si erano formati alla loro scuola nella cornice della Facoltà, segnava l'affievolirsi di un modello di rapporto tra mondo pedagogico e ricerca storica, caratterizzato dallo stretto legame fra teoria e storia, dal costante dialogo con i Classici e dal Personalismo quale orientamento di fondo.

Tracciando un bilancio di questa intensa stagione, ha scritto Cambi: «qual

⁵⁸ Per una ricostruzione della formazione universitaria e del reclutamento degli insegnanti e dei dirigenti delle Scuole elementari in area veneta negli anni Cinquanta/Sessanta, cfr. *Da maestri a direttori didattici. Esperienze scolastiche e di formazione universitaria nel Veneto del dopoguerra*, a cura di G. Zago, Lecce, Pensa MultiMedia, 2007.

⁵⁹ F. Ravaglioli, *Liberazione e regressione. Scritti sul costume educativo odierno*, Roma, Armando, 1980, p. 76.

è il messaggio storico-pedagogico che ci viene consegnato da questa tradizione padovana della ricerca educativa? Un messaggio complesso e problematico. Complesso per indicazione di metodo e di temi di ricerca...». Temi e metodi nascevano da un orientamento culturale, quale il personalismo “stefaniano”, che tanto nella teorizzazione pedagogica quanto nella ricostruzione storica colloca al centro il soggetto-persona, considerato nelle dimensioni esistenziali come in quelle “ideali”, ritenute imprescindibili. L'intreccio fra le due discipline è stato stretto e costante: nella storia, la pedagogia padovana ha cercato le sue radici, i modelli affini con cui dialogare e anche quelli contrastanti da cui prendere le distanze. Di qui il confronto critico con il pensiero antico e con quello cristiano, con il positivismo e con l'attivismo, ma soprattutto con i classici moderni e contemporanei, a cominciare da Rousseau ritenuto il padre di un discorso pedagogico veramente autonomo. Ai classici si è guardato come a degli autentici modelli di teoreticità, sicuri interpreti dell'identità profonda del pedagogico.

Non è mancata l'attenzione alle recenti trasformazioni della storiografia internazionale e il tentativo di tradurla nel campo storico-pedagogico e storico-educativo. Nel corso degli anni si è sviluppato, infine, uno sforzo di problematizzazione del modello personalistico per renderlo più aperto, dinamico e sensibile alle trasformazioni culturali in corso. In conclusione, pare condivisibile la valutazione finale di Cambi:

...tutto ciò non è affatto poco. Padova è stata, possiamo dire, con Firenze e con Torino e Milano, con Bologna e Roma, una sede universitaria in cui, nel Novecento e in particolare dal '45 in poi, la ricerca storico-pedagogica ha assunto quote di impegno e di risultati ben significative. E procedendo anche e sempre più verso orizzonti del fare-ricerca significativamente “laici” e problematici⁶⁰.

⁶⁰ F. Cambi, *Il Personalismo pedagogico padovano e lo studio dei classici*, in *Il contributo della “Scuola Padovana” allo sviluppo delle scienze pedagogiche e didattiche*, cit., p. 285.