

Per una storia delle pratiche didattiche in prospettiva europea: il caso del «metodo normale»

MONICA FERRARI

Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale – Università di Pavia

Corresponding author: monica.ferrari@unipv.it

Abstract. The «normal method», as it has been defined in its making, is a very interesting issue for those eager to study, in a diachronic and comparative way at a European level, some aspects of educational and didactic practices in relation to the development of educational institutions and their «communities of practice». Starting from the example of the «normal method» analyzed also thanks to dictionaries and studies that have influenced the pedagogical debate in the contemporary age, this essay emphasizes the need to conduct case studies capable of reconstructing particular aspects of a cultural history that has contributed to organize specific didactic and institutional patterns in Europe.

Keywords. Normal method – Normal school – Didactic practices

Quello che, nel suo farsi, è stato definito «metodo normale» è un oggetto di ricerca particolarmente interessante per chi si occupa di ricostruire in prospettiva europea la storia delle pratiche didattiche, fra teoria ed esperienza, intreccio tra quello che ci si propone di fare secondo ragioni più o meno fondate epistemologicamente e quello che si fa davvero quando è in corso un processo di insegnamento/apprendimento, fuori e dentro i contesti istituzionali: pensiamo, ad esempio, a ciò che abbiamo conosciuto da allievi, a cosa ci ricordiamo, a quanto di queste pratiche è restato nella nostra esperienza di vita da adulti.

Da più parti si sottolinea ormai che esistono dei saperi della pratica condivisi nelle comunità (di pratica) e che hanno a che fare con la definizione del concetto di cultura¹ nel suo continuo divenire altro da sé negli usi condivisi, nelle transazioni e negli interscambi. Ed è proprio sulle pratiche pedagogiche, nell'intreccio con le idee e la materialità concreta della quotidianità, che si cerca oggi di riflettere a partire da fonti più o meno inedite: si cerca insomma di cogliere alcuni aspetti di processi che hanno contribuito a costruire il panorama interiore di intere generazioni². Identificare le prassi delle comu-

¹ Per una recente riflessione al riguardo in prospettiva interculturale, tra antropologia, pedagogia e diritto, cfr. G. Matucci (a cura di), *Cultura. Nuovi significati nella società globale*, Roma, Carocci, 2025.

² Per una riflessione al riguardo cfr. M. Ferrari, M. Morandi, F. Piseri, *Maestri, pratiche, didattica. Tre parole per una storia*, in Iid. (a cura di), *Maestri e pratiche educative in età umanistica. Contributi per una storia della didattica*, Brescia, Scholé, 2019, pp. 5-30.

nità educative è importante; infatti se Etienne Wenger e Jean Lave ci hanno aiutato a comprendere che «l'apprendimento graduale di una competenza esperta si basa su di un processo sociale di partecipazione a una pratica che configura un set complesso di relazioni tra il novizio e gli altri membri del gruppo, tra il novizio e la pratica, tra il novizio e la cultura del gruppo»³, dobbiamo domandarci che tipo di comunità di pratica è la scuola in un dato momento della storia e come si organizzano e si strutturano tali prassi (cioè tali insiemi di saperi) giorno dopo giorno, tra teoria ed esperienza concreta, tra aspetti esplicativi e impliciti, nell'interiorizzazione del senso di sé e delle relazioni umane. Non a caso si è molto discusso, dagli anni Sessanta del Novecento a oggi, degli aspetti latenti della pratica in educazione, di quell'*hidden curriculum* che si fonda sulle prassi e sul non detto fuori e dentro la scuola, nelle relazioni tra le persone, negli usi e nei codici linguistici che veicolano e legittimano, grazie alle loro tipologie più o meno elaborate, rapporti di forza, di potere e di subordinazione. Penso infatti agli studi di Philip W. Jackson, Fred L. Strodtbeck e Basil Bernstein, interessati ad analizzare da diverse prospettive (pedagogiche, socioculturali, comunicative, linguistiche) il curricolo nascosto che orienta la formazione dei soggetti sociali nei diversi luoghi in cui trascorrono la loro esistenza, con particolare riguardo alla scuola (Jackson) e alle relazioni familiari (Strodtbeck e Bernstein)⁴. Non ultimo, gli studi sulla professionalizzazione dei professionisti dell'educazione degli anni Duemila, sulla scorta del lavoro di Donald A. Schön, aiutavano a comprendere, nel vivo dei tirocini⁵, l'importanza dell'apprendimento di processi decisionali nel corso dell'azione⁶.

Tuttavia non è semplice analizzare, come ricorda Graziella Ballanti nel 1979⁷, sulla scorta della letteratura internazionale sul «comportamento» insegnante relativa soprattutto al secondo Novecento, quello che *fa* un insegnante quando parla in classe, in un gruppo istituzionale, anche se lo possiamo osservare, sempre sapendo che la nostra presenza altera il contesto osservato. E soprattutto è difficile, se non impossibile, farlo per chi si muove in prima persona sulla scena educativa: come riflettere su se stessi nel corso dell'azione? E come imparare a farlo? Sappiamo che è ancora più difficile osservare quello che *fa* l'allievo o il gruppo di allievi di diverse età nel corso di varie esperienze di insegnamento e apprendimento o di tirocinio in interazione con un educatore/insegnante/docente/facilitatore dell'apprendimento. E la situazione si complica oggi con l'ingresso

³ Cfr. D. Lipari, *Introduzione a E. Wenger, R. Mc Dermott, W.M. Snyder, Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, trad. it. Milano, Guerini, 2007 (ed. orig. 2002), p. 11.

⁴ Per una ricostruzione del dibattito in proposito cfr. M. Ferrari, *Che cos'è l'analisi pedagogica? Problemi e questioni di metodo*, Brescia, Scholé, 2023. Oggi necessitano analisi sull'*hidden curriculum* di altre frequentazioni, tra realtà e mondo virtuale.

⁵ A tale riguardo l'esperienza delle Ssis (Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario), conclusasi nel 2008, è stata particolarmente significativa. Per una riflessione cfr. A. Bondioli, M. Ferrari, M. Marsilio, I. Tacchini (a cura di), *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, Milano, FrancoAngeli, 2006. Per un'analisi della letteratura sulla formazione degli insegnanti, tra Italia e Germania: M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale, J. Windheuser (a cura di), *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

⁶ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it. Bari, Dedalo, 1993 (ed. orig. 1983); Id., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, trad. it. Milano, FrancoAngeli, 2006 (ed. orig. 1987).

⁷ G. Ballanti, *Analisi e modificazione del comportamento insegnante. Schemi di applicazione in ambito italiano*, Teramo, Lisciani e Zampetti, 1979, p. 33.

di nuovi strumenti multimediali e con modalità «miste» di comunicazione educativa tra rapporti a distanza e in presenza.

In ogni caso gli aspetti legati all'intenzionalità di tutti coloro che sono coinvolti in un'esperienza di apprendimento sono davvero molteplici e talora impediscono di osservare «con altri occhi» quello che accade, cioè le situazioni sociali e le azioni dei partecipanti. Le emozioni sono sempre in causa in un'esperienza educativa e anch'esse possono far velo rispetto alle pratiche in atto⁸. Gli educatori, poi, si prefissano fini e obiettivi da raggiungere, talora nascondono a se stessi le loro paure, scontano il *gap* tra ciò che pensano/dichiarano di fare e quello che fanno. E tuttavia quali sono quei saperi della pratica in cui si riconoscono nella comunità alla quale pensano o cercano di appartenere? Come si legittimano i saperi delle comunità di pratiche? E come trovare le tracce di questa storia che è anche la storia dei processi educativi, della scuola, delle agenzie formative in cui siamo cresciuti, tra apprendimenti formali, non formali e informali?

Se questo accade in relazione all'odierna quotidianità e all'osservazione diretta delle relazioni educative fuori e dentro le istituzioni formali, ancora più difficile è pensare di ricostruire, tra essere e dover essere, quello che fonda e caratterizza le pratiche educative e didattiche del passato. E tuttavia tali pratiche sono state determinanti per quanto accade nell'oggi, per molteplici motivi, anche a causa del curricolo latente da esse veicolato e da un agire acritico degli adulti nei confronti dei più giovani, oltre che tra di loro. Sappiamo che l'acriticità in educazione spesso si accompagna all'ignoranza del perché si fa quello che si fa così come a un concetto di «innovazione», oggi molto diffuso, abusato e quantomeno fuorviante se non si studiano le pratiche educative e didattiche in prospettiva diacronica.

Cosa sappiamo delle pratiche didattiche, dei materiali educativi del passato? Quali sono le fonti e i documenti che ne testimoniano? Cosa riproduciamo, in maniera più o meno consapevole, nel nostro presente, di quanto accadeva nel passato?

Cosa intendiamo per «innovazione»? E soprattutto come facciamo a progettare il futuro senza consapevolezza critica della complessità del discorso pedagogico e profondità diacronica?

La separazione tra i settori scientifico-disciplinari della ricerca educativa non giova all'analisi pedagogica delle pratiche didattiche, tra passato e presente⁹, pertanto è necessario andare al di là degli steccati e inaugurare occasioni di dialogo che possano aiutarci a studiare e comprendere il nostro passato e il nostro presente, con uno sguardo al futuro.

Lo studio della diffusione di quello che oggi viene comunemente denominato «metodo normale» e del divenire di tale proposta educativa, nelle sue diverse derive, è dunque per me un'occasione per continuare su questo percorso interdisciplinare, attento alla storia della didattica, già intrapreso anni fa¹⁰ e riproposto non solo alla mia attenzione in diverse occasioni da studi e ricerche in atto nel nostro presente incerto, dopo la pande-

⁸ Cfr. I. Salzberger-Wittenberg, G. Williams Polacco, E.L. Osborne, *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, trad. it. Napoli, Liguori, 1993 (ed. orig. 1983).

⁹ A questo tema è dedicato il dossier a mia cura pubblicato nel n. 2, 2023 della rivista «Studi sulla formazione».

¹⁰ Cfr. Ferrari, Morandi, Piseri (a cura di), *Maestri e pratiche educative in età umanistica*, cit.; M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Maestri e pratiche educative dalla Riforma alla Rivoluzione francese. Contributi per una storia della didattica*, Brescia, Scholé, 2020; Iid. (a cura di), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica*, Brescia, Scholé, 2020.

mia¹¹. E lo è doppiamente, in quanto mi spinge a riflettere, in prospettiva almeno europea, sulle due parole in gioco: il sostantivo «metodo» e l'aggettivo ad esso correlato in questo caso, «normale», appunto.

1. «Metodo»

La parola ha un'antica origine e affonda le sue radici nel mondo greco, come attestano i dizionari etimologici¹², sebbene l'idea di una via sapienziale da attraversare per raggiungere una/la verità non caratterizzi solo la cultura greca del passato. Apertura e speranza di verità si connettono dunque all'idea di una strada da percorrere e tuttavia tale apertura rischia di irrigidirsi, ieri come oggi, nelle sue diverse accezioni nelle lingue romanzate, accentuata forse da una certa lettura delle religioni monoteiste, in una e una sola via da seguire. L'orizzonte di possibilità aperto dalla parola «metodo»¹³ rischia di chiudersi e divenire un binario a senso unico, una paradossale scelta obbligata¹⁴, capovolgendosi nel suo contrario. Eppure, ieri come oggi, siamo viandanti alla ricerca di una via.

Non così viene usata la parola dal dibattito filosofico che dal Seicento insiste su «questioni di metodo», tema ancora al centro della discussione scientifica odierna, introducendo con Cartesio il dubbio metodico come costitutivo del discorso scientifico che si possa definire tale. Difatti Nicola Abbagnano¹⁵ ricorda che il termine viene assumendo nel dibattito filosofico dell'Occidente soprattutto due significati: «1. ogni ricerca o orientamento di ricerca, 2. una particolare tecnica di ricerca». Ma sempre di ricerca si tratta, sebbene la seconda accezione ricordata da Abbagnano sia più ristretta rispetto alla prima.

La filosofia razionalista, che, con i Portorealisti, cerca la verità nei segni confusi del mondo, concepisce la *ratio* del metodo come capacità di discernimento e di scelta. Ciò porta a formulare idee chiare e distinte, forse anche una lingua universale che di lì a poco diverrà, grazie alla matematica, la lingua di base della nuova scienza¹⁶. Ritengo che non sia un caso che gli studi di grammatica e di logica del Seicento, cari ai Portorealisti e confluiti in un rinnovato interesse grammaticale nel corso del Settecento espresso anche da Francesco Soave (1743-1806), uno dei protagonisti dell'inserimento del «metodo normale» nella Lombardia austriaca, si incrocino in quel tempo con la ricerca di un linguaggio di secondo livello che diverrà il linguaggio dell'analisi matematica.

D'altro canto, proprio a partire da quel dibattito sul «metodo normale» e sulle scuole ad esso correlate, tra Prussia e Austria, fino a quel *Compendio del metodo delle scuole*

¹¹ Cfr. M. Ferrari, M. Canevari (a cura di), *I cambiamenti delle pratiche didattiche oltre la pandemia. Antropologia culturale e pedagogia*, Brescia, Scholé, 2024.

¹² P. Chantraine, *Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Histoire des mots*, Paris, Klincksieck, 2009; S.C. Calzascia, *Vocabolario etimologico della lingua latina*, Lecce, Youcanprint, 2022.

¹³ Si veda al riguardo la voce corrispondente di G.G. Granger dell'*Enciclopedia* edita da Einaudi, 9, 1980, pp. 237-253.

¹⁴ Per una riflessione, P. Trianì, *Metodo*, in G. Bertagna, P. Trianì (a cura di), *Dizionario di didattica*, Brescia, La Scuola, 2013, pp. 259-269.

¹⁵ N. Abbagnano, *Dizionario di filosofia*, Torino, Utet, 1971, pp. 581-582.

¹⁶ Al riguardo si veda almeno la *Grammatica e Logica di Port-Royal*, a cura di R. Simone, trad. it. Roma, Ubaldini, 1969, e inoltre L. Marin, *La critique du discours. Sur la «logique de Port-Royal» et les «Pensées» de Pascal*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1975.

le normali per uso delle scuole della Lombardia austriaca, tradotto dal Soave¹⁷, la parola «metodo» avrà una grande fortuna nell'Ottocento italiano¹⁸. Potremmo dire in estrema sintesi che tali vicende ci conducono, per quanto riguarda l'Italia, dal «metodo normale» per le scuole magistrali ed elementari tra Sette e Ottocento al «metodo misto» nelle scuole dell'infanzia della seconda metà dell'Ottocento. Si parla infatti comunemente di «metodo» nel caso della proposta aportiana promotrice delle prime scuole dell'infanzia che si possono definire tali in Europa e non solo nell'Ottocento lombardo¹⁹. Se ne parlerà anche nel caso del *kindergarten* di Friedrich Fröbel (1782-1852), per giungere poi a quel «metodo misto» tanto criticato da Rosa Agazzi e Maria Montessori al Congresso pedagogico di Torino del 1898²⁰. Eppure anche per le proposte pedagogiche delle sorelle Agazzi e di Maria Montessori si parlerà poi, più tardi, di «metodo», nel linguaggio corrente, nonostante Rosa Agazzi, consapevole dei rischi dell'irrigidimento della sua proposta in una serie di precetti, non ami usare né tantomeno indicare nemmeno un «programma»²¹.

Ma soprattutto, se vogliamo ripercorrere cronologicamente la questione del «metodo normale», «scuole di metodo» saranno le prime scuole per la formazione dei maestri, che nel *Dizionario* a cura di Antonio Martinazzoli e Luigi Credaro vengono ascritte a Francesco Soave per la Milano asburgica (1786-1787), ad Agostino De Cosmi (1726-1810) per la Sicilia (1788) e poi a Francesco Cherubini (1789-1851) per la Milano del 1821²². Tuttavia nel *Dizionario illustrato di pedagogia* non si trascura di sottolineare che «maggiore importanza hanno le scuole di metodo del Piemonte, la prima delle quali è del 1844»²³. Potremmo aggiungere che su tali scuole e le loro vicende, anche relative all'arrivo di Ferrante Aporti (1791-1858) in Piemonte, dopo il 1848, si trova traccia in scritti e orazioni, più o meno inaugurali e in fonti ancora da studiare, non di rado polemiche²⁴.

E si parla di «metodo» e di «scuole di metodo» con diverse accezioni anche oltre questo periodo e il primo Novecento. Il termine «metodo» ha una gran fortuna internazionale in pedagogia per tutto il XX secolo fino al «metodo Gordon»²⁵, per insegnanti e genitori

¹⁷ *Compendio del metodo delle scuole normali per uso delle scuole della Lombardia austriaca*, Milano, Giuseppe Marelli, 1786.

¹⁸ F. De Giorgi, *Il metodo italiano nell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani*, Brescia, Scholé, 2023.

¹⁹ Su Aporti, anche per una bibliografia, cfr. M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

²⁰ Su Rosa (1866-1951) e Carolina Agazzi (1870-1945) e Maria Montessori (1870-1952) la bibliografia è assai vasta. Per brevità si rimanda al riguardo a M. Ferrari, *Che cos'è l'analisi pedagogica? Problemi e questioni di metodo*, cit. e a un recente numero della rivista «CQIA Rivista» (15, 45, 2025) dedicato a Rosa Agazzi. In riferimento al Congresso pedagogico del 1898 ricorderò soltanto R.S. Di Pol, *L'istruzione infantile in Italia. Dal Risorgimento alla Riforma Moratti, Studi e documenti*, Torino, Marco Valerio, 2005. Quanto a Fröbel e al fröbelismo in Italia rimando al saggio di R.S. Di Pol in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 6, 1999, pp. 151-178.

²¹ Cfr. R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, ed. critica a cura di E. Scaglia, Roma, Studium, 2024, p. 15.

²² Su tutti questi autori si rimanda sia al *Dizionario biografico degli italiani* (Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 1960-2020) sia al *Dizionario biografico dell'educazione*, a cura di G. Chiosso e R. Sani (Milano, Editrice Bibliografica, 2013).

²³ A. Martinazzoli, L. Credaro (a cura di), *Dizionario illustrato di pedagogia*, Milano, Vallardi, s.d. [1894-1908], III, pp. 472-473. La voce dedicata alle scuole normali si deve a Pietro Cavazzuti.

²⁴ Si pensi allo scritto pubblicato a Cremona nel 1860 e dedicato agli anni torinesi di Aporti: *Aporti a Torino ossia le scuole di metodo e le conferenze di A.F.*, Cremona, Feraboli.

²⁵ Thomas Gordon rimedita la proposta rogersiana dell'ascolto attivo e più in generale di un atteggiamento non direttivo nella relazione di aiuto, proponendo una precisa metodologia comunicativa, tra casa e scuola: cfr. T.

«efficaci» nella comunicazione con i più giovani, o alle proposte di Malcolm Knowles per la formazione degli adulti²⁶. Se ne parla anche correntemente, in un linguaggio diffuso, più o meno scientifico, mentre John Dewey al contrario deplorava, con la sua analisi del pensiero riflessivo²⁷, ogni sorta di ricette e ricettari per la formazione degli insegnanti.

Eppure nel linguaggio pedagogico corrente tra Otto e Novecento la parola tende a irrigidirsi in un'accezione ristretta che sconta un'idea di educazione ben lontana da quella attivistica, cara a Dewey e a una galassia di autori che hanno posto il soggetto in apprendimento al centro del processo educativo nel corso del Novecento. E questo perché, ieri come oggi, la pratica educativa è difficile, faticosa e gli educatori sono da sempre alla ricerca di una bussola, mentre negli Stati nazionali emergenti tra la fine del Settecento e il Novecento si cerca di orientarli istituzionalmente in direzioni prefissate.

Alla fine dell'Ottocento nel suo *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* che ha marcato a fondo il dibattito pedagogico, sia con la prima sia con la seconda edizione²⁸, Ferdinand Buisson inserisce una voce dedicata alla parola *Méthode*, che si deve a Henri Marion. Vi si afferma:

«Ce terme, formé d'un mot grec dont la racine signifie *voie*, désigne l'ensemble des voies et moyens qu'on adopte, d'une façon expresse et réfléchie, pour accomplir une oeuvre quelconque, pour mener à bien une entreprise»²⁹.

Ci si apre qui in prima istanza a una riflessione che sembra abbracciare il lessico della filosofia razionalista di matrice cartesiana. Pertanto il metodo pare essere «condizione necessaria» al raggiungimento del risultato. Ma per *l'instituteur* significa «savoir au juste où il veut aller et choisir sciemment le bon chemin» e, precisamente, significa un dovere nei confronti dei suoi allievi, del suo Paese e di se stesso al fine di condurre il più velocemente possibile il bambino alla «perfezione umana» per il bene di tutta l'umanità. Il che non vuol dire, in questa voce, rigidità e omologazione dei mezzi didattici, circa i quali si mettono in guardia gli educatori, quanto piuttosto riflessione dapprima sulle caratteristiche dell'allievo, decisioni mirate e coerenza poi. Ciò presuppone tuttavia una certa idea di educazione come conduzione di chi non sa chi è e chi deve diventare, dato che giace in una condizione infantile considerata di per sé imperfetta.

D'altro canto nelle due edizioni del *Dictionnaire* di Ferdinand Buisson si accosta alla parola *Méthode* la voce *Méthodologie* e si fa riferimento al riguardo alla Svizzera francese e al Belgio, non alla Francia. Si afferma che si tratta di «cette partie de la science de l'éducation que les Allemands appellent *Methodik*, et qui est définie, dans les programmes des écoles prussiens, «la science spéciale de l'enseignement»»³⁰. Anche nel 1911

Gordon, *Insegnanti efficaci*, trad. it. Firenze, Giunti, 2000 (ed. orig. 1974), ma si veda anche, dello stesso autore, *Genitori efficaci*, trad. it. Molfetta, La Meridiana, 1997 (ed. orig. 1970), punto di partenza della sua riflessione metodologica.

²⁶ Cfr. ad esempio: M. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, trad. it. Milano, FrancoAngeli, 1997 (ed. orig. 1973-1990).

²⁷ J. Dewey, *Come pensiamo*, trad. it. Milano, La Nuova Italia-RCS, 2000 (ed. orig. 1933).

²⁸ F. Buisson (sous la direction de), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1887-1888 (l'opera è divisa in 2 parti, ciascuna di 2 tomi); Id. (sous la direction de), *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911.

²⁹ Id. (sous la direction de), *Dictionnaire de pédagogie*, cit., 1888, p. I, t. 2, pp. 1898-1901.

³⁰ *Ibid.*, pp. 1901-1902.

la voce in questione si conclude polemicamente, dicendo che la scuola normale francese vuole formare uomini dotati di «culture intellectuelle» e non dei meri tecnici³¹.

Nel *Dizionario illustrato di pedagogia* (1894-1908) di Martinazzoli e Credaro, altrettanto importante in Italia per il lessico pedagogico del Novecento, leggiamo nella voce redatta da Martinazzoli: «La parola *metodo* indica generalmente una norma o regola di operare e si distingue o può distinguersi in tante maniere quante sono le grandi varietà dei fini e delle azioni»³². Anche il metodo scientifico è «quello che si adopera ad acquistare e ordinare il sapere», subito spartito tra *induttivo* o *deduttivo*. Il *metodo didattico*, poi, è «quello che deve governare l'azione istruttiva dell'insegnante», subito specificato nei *metodi per insegnare a leggere*.

Si va dunque nella prassi pedagogica tra Sette e Ottocento dal metodo alla metodica?

In estrema sintesi possiamo dire quanto segue. La parola «metodo» che aveva caratterizzato il dibattito filosofico del Seicento, divenendo *ratio*, una via di ricerca del sapere destinata a sfociare nella matematica e nella logica ma anche nella critica del giudizio, della capacità di discernere³³, si va connotando nel lessico del discorso pedagogico ottonevcentesco di nuove valenze collegandosi a certe «metodologie». Si rileva il rischio, sottolineato ad esempio (anche polemicamente) nel *Dictionnaire* del Buisson, di una vena precettistica, prescrittiva e rigidamente normativa, nonostante l'emergere di una nuova riflessione pedagogica espressa in studi, ricerche, dizionari, encyclopedie, frutto, a sua volta, della riflessione internazionale tra teoria e pratica: una riflessione che sfocerà nelle pedagogie dell'attivismo prima e della liberazione poi.

La parola «metodo» viene applicata nell'uso corrente alla caratterizzazione di tante e diverse proposte educative. E tutto questo nonostante un diffuso sentire sottolineato da Philippe Ariès. Nella sua opera pionieristica del 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Ariès problematizza sul lungo periodo il divenire di un rinnovato «sentimento dell'infanzia»³⁴ che valorizza il bambino come soggetto sociale di pari dignità, mentre Maria Montessori riafferma agli inizi del Novecento che ogni singolo bambino è «padre dell'uomo». Nonostante l'avvertimento del dibattito scientifico, tra teoria dell'educazione, immagine d'infanzia e pratica educativo-didattica, tra vecchi e nuovi dispositivi di «fabbricazione del soggetto» da un lato³⁵ e idee di liberazione dall'altro, la parola «metodo» si difonde in pedagogia a livello internazionale secondo diverse accezioni, talora antinomiche.

2. «Normale»

Il termine «norma» e l'aggettivo «normale», ad esso connesso, contribuiscono a irridire ancora di più il concetto di metodo, dato che rimandano nel loro comune etimo all'idea della misura, al termine latino *norma*, appunto, «squadra»³⁶.

³¹ Nell'*Enciclopedia Treccani* on-line, alla voce «metodica» si ricorda la diffusione del termine nell'Italia dell'Ottocento, citando ad esempio A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica* (che fa parte delle opere postume del 1857, poi riedita da G. Gentile, Torino, Paravia, s.d.).

³² Presente nel II volume, pp. 665-667.

³³ A. Angelini, *Metodo*, in S. Bassi (a cura di), *Il lessico della modernità*, Roma, Carocci, 2023, I, pp. 775-783.

³⁴ Ph. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, trad. it. Bari, Laterza, 1968 (ed. orig. 1960).

³⁵ Sulla parola «dispositivo» di ascendenza foucaultiana si veda ad esempio G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo?*, Roma, Nottetempo, 2006.

³⁶ G. Devoto, *Avviamento alla etimologia italiana*, Firenze, Le Monnier, 1968.

Di norma e regola di vita che scompartisce il tempo e gli atti come occasione di controllo e conformazione discute in maniera esemplare, a mio avviso, Michel Foucault in *Sorvegliare e punire* (1975)³⁷, analizzando i meccanismi di disciplinamento e i dispositivi di fabbricazione dei soggetti nella società di antico regime e nel contemporaneo fornendoci una costellazione discorsiva che ancora oggi orienta analisi di diverso orientamento sul nostro presente incerto. La questione della norma è senz'altro connessa a quella dell'ordine interiore ed esteriore, necessario alla convivenza civile eppure talora esiziale per la libertà umana. Infatti la libertà di essere, di vivere in comunità di vita associata e di pratica rispettose di tutti, di sviluppare le proprie *capabilities*, per dirla con Martha Nussbaum, è spesso frutto di processi di coscientizzazione in continuo divenire fondati sulla consapevolezza e dunque talora sulla disobbedienza alla norma, ad esempio sulla disobbedienza a chi spinge verso l'assurdo disprezzo dell'umanità, come ricordano le pedagogie della liberazione del Novecento da Paulo Freire a don Lorenzo Milani.

Nel frattempo l'Organizzazione mondiale della sanità, alla fine del Novecento, mette in crisi il concetto stesso di «normalità» dell'essere umano, mostrando la complessità bio-psico-sociale di ogni individuo e contribuendo così a chiarire anche il concetto di bisogni educativi speciali per chi, come ognuno di noi, è uguale a tutti nella sua costitutiva diversità sempre degna di rispetto³⁸. Ci vorranno la fine degli imperi coloniali e tanti studi interculturali³⁹ per mettere in crisi un certo concetto di normalità così legato a quello di identità⁴⁰ e di esclusione. Ne discute oggi, tra l'altro, quell'ampio campo di ricerca che è divenuta la pedagogia interculturale, nel continuo dialogo con le scienze umane e sociali, non ultima l'antropologia culturale, ma anche con altri territori epistemici, con la storia, con il diritto⁴¹ e la medicina, ad esempio.

Ma nel Settecento l'idea di norma nella pratica didattica presentata nelle allora nuove scuole «pubbliche»⁴², specie per la formazione dei maestri, introduceva una *ratio studiorum* mai praticata prima, con metodo appunto, nelle scuole mercenarie dell'antico regime di tutta Europa⁴³. La *Normalschule* tra Sette e Ottocento, diffusasi ampiamente

³⁷ M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, trad. it. Torino, Einaudi, 1976 (ed. orig. 1975).

³⁸ La letteratura su questo tema è sterminata. Qui ricorderò soltanto, in riferimento al caso italiano, il volume di D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES – Bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson, 2013. Per un'aggiornata bibliografia cfr. S. Dell'Anna, R. Bellacicco, D. Ianes, *Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica*, Trento, Erickson, 2023.

³⁹ Per brevità ricordo al riguardo soltanto D. Zoleto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

⁴⁰ Per un'analisi critica sul concetto di identità si rimanda agli studi di E. Remotti: ad esempio, anche per una bibliografia, Id. (a cura di), *Sull'identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2021.

⁴¹ Su questo tema per una bibliografia cfr. M. Ferrari, G. Matucci, M. Morandi, *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, Milano, FrancoAngeli, 2019. La pedagogia interculturale è ormai un campo di ricerca vastissimo a livello internazionale: per una breve riflessione e una sintetica rassegna bibliografica rimando per brevità a M. Ferrari, *Identità e intercultura: appunti per un paradigma inclusivo*, in M. Morandi (a cura di), *Dieci lezioni di pedagogia per le scienze motorie e sportive*, Milano, Utet, 2023, pp. 93-104.

⁴² Sulla nascita delle scuole pubbliche alla fine dell'antico regime si rimanda al dossier *Itinerari del sapere nell'Europa moderna* a cura M.P. Paoli in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 20, 2013.

⁴³ Una vasta letteratura ricorda che nelle cosiddette scuole mercenarie al livello di base (della odierna scuola primaria) «professavano» insegnanti senza abilitazioni specifiche, talora senza avere una formazione che andasse al di là del leggere, dello scrivere (non sempre erano edotti di un elementare far di conto). A tale livello della scolarità non esistevano spazi appositamente ideati, ordinati, regolati da un «metodo», da «manuali» didattici

dopo il regolamento asburgico del 1774 che si deve principalmente a Johann Ignaz Felbiger (1724-1788), introduceva un nuovo modo di formare gli insegnanti e di pensare per tanto l'insegnamento nella scuola di base.

3. Il «metodo normale» tra Sette e Ottocento

All'epoca di un cambiamento radicale nelle forme della produzione della ricchezza, poco prima di quell'evento epocale che fu la Rivoluzione francese, dalla Prussia all'Austria fino a tutte le province dell'Impero asburgico arriva insomma quello che potremmo definire un «metodo normale», dettagliato in una serie di compendi e manuali didattici capaci di disegnare nuove pratiche nelle aule scolastiche che nel frattempo si riempivano di allievi di diversi ceti sociali e si attrezzavano con banchi e vari dispositivi di disciplinamento⁴⁴.

Si inizia ad alfabetizzare nella lingua nazionale e/o materna una vasta massa di scolari, mai visti prima tutti insieme sugli stessi banchi, con maestri istruiti allo scopo, non senza controversie circa l'abbandono del latino, sempre più riservato a chi intraprende un percorso di studi superiori e dunque legato a un processo educativo esclusivo⁴⁵.

La lettura del *Compendio*⁴⁶ introduce il maestro lombardo a una serie di dettagliatissime pratiche e ridisegna la fisionomia dell'aula: la tavola nera ne è la protagonista. Lì si trovano le spiegazioni di quelle pratiche didattiche che caratterizzano tale metodologia a partire dalla scrittura fatta dal maestro delle lettere sulla tavola nera e dagli esercizi che ne conseguono per i singoli allievi e per il gruppo classe. Efficace nell'educare contemporaneamente molti, con un solo maestro, alla memorizzazione forzata di concetti e contenuti prescelti dall'adulto, il «metodo normale» non credo tuttavia risponda pienamente a quella «guida dell'intelletto nella ricerca della verità» che si deve a John Locke⁴⁷ e di cui

specifici al fine di «normalizzare» l'insegnamento grazie all'azione di insegnanti a loro volta normalizzati nella loro formazione. Solo per brevità e per una bibliografia cfr. Ferrari, Morandi (a cura di), *Maestri e pratiche educative dalla Riforma alla Rivoluzione francese*, cit.

⁴⁴ Tra gli studi al riguardo, oltre al presente dossier e alla sua bibliografia, cfr. solo ad esempio C. Rossi Ichino, *Francesco Soave e le prime scuole elementari tra il '700 e l'800*, in P. Brotto et al., *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo Ottocento*, I: *L'istruzione elementare*, Milano, SugarCo, 1977, pp. 93-185; M. Gecchle, *Fedeli sudditi e buoni cristiani. La «rivoluzione» scolastica di fine Settecento tra la Lombardia austriaca e la Serenissima*, Verona, Mazziana, 2000; S. Polenghi, *La pedagogia di Felbiger e il metodo normale*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 8, 2001, pp. 245-268; Ead., *Scuole elementari e manuali per i maestri tra Sette e Ottocento. Dall'Austria alla Lombardia*, in E. Becchi, M. Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 398-418; Ead. (a cura di), *La Scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, Torino, Sei, 2012 (dove la stessa firma il saggio *La formazione dei maestri nella Lombardia austriaca*, pp. 45-89); A. Bianchi (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia-Veneto-Umbria*, I: *Studi*, Brescia, La Scuola, 2007; M. Piseri, *Un sistema educativo tra Sette e Ottocento e suoi maestri. Il caso della Lombardia*, in Becchi, Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, cit., pp. 361-397; Id., *Il metodo normale in prospettiva europea*, in Ferrari, Morandi (a cura di), *Maestri e pratiche educative dalla Riforma alla Rivoluzione francese*, cit., pp. 207-228.

⁴⁵ Cfr. M. Piseri, *Le scuole latine tra percezione popolare e riforme scolastiche nella Lombardia del Settecento*, in «Studi sulla formazione», 22, 1, 2019, pp. 23-29.

⁴⁶ *Compendio del metodo delle scuole normali*, cit.

⁴⁷ J. Locke, *Guida dell'intelletto nella ricerca della verità*, tradotta e commentata da F. Soave, Milano, Gaetano Motta, 1776.

parla proprio Soave nel suo *Del metodo che dee tenersi per trovare la verità, e per insegnarla ad altri*, pubblicato nel 1776, in appendice al testo lockiano sopra ricordato e da lui tradotto⁴⁸. Qui si discute piuttosto di una costellazione discorsiva che fa del metodo un mezzo per la ricerca della verità, della virtù e del merito, fondato su analisi e sintesi... tutti termini estremamente polivalenti nella loro interazione, ma non certo declinabili in questo testo in maniera rigida e univoca⁴⁹.

Eppure la parola «normale» nella sua complessità si fa strada in Europa in relazione alla scuola «pubblica» (poi popolare e di massa tra Ottocento e Novecento) per cui occorrono nuovi docenti: l'*École normale supérieure de l'an III* per i maestri della Francia rivoluzionaria, studiata anche da Dominique Julia⁵⁰, lo testimonia, come pure la nascita della Scuola normale superiore di Pisa, di fondazione napoleonica⁵¹. Ancora è normale nel Regno d'Italia la scuola per la formazione dei maestri e delle maestre chiamati ad alfabetizzare il Paese, a «fare» gli italiani dopo l'Unità fino alla nascita degli istituti magistrali per effetto della Riforma Gentile nel 1923. A queste scuole si dedicano, dall'Ottocento a oggi, studi e ricerche, voci di encyclopedie e di dizionari del lessico pedagogico.

Di volta in volta occorre vedere, però, di quale metodo e di quale normalità si tratta.

Nel caso del già ricordato *Dizionario illustrato di pedagogia* di Martinazzoli e Credaro, infatti, non esiste la voce *Méthode normale*, ma solo quella di *Scuola normale*, che si ascrive al rapporto di Joseph Lakanal del 1794. Si usa infatti la sua definizione per spiegare l'aggettivo «normali»: «*Normales*, du latin *norma*, règle. Ces écoles doivent être en effet le type et la règle des toutes les autres». Ricercandone la storia, si fa riferimento quindi all'abate di La Salle e ai Seminari tedeschi affidati a Francke, poi si passa subito a parlare della legge Casati (1859). Si tratta della stessa impostazione del *Nouveau Dictionnaire* a cura di Ferdinand Buisson del 1911, nel quale, analogamente, non esiste una voce dedicata al *Méthode normale*, ma al contrario si trovano più voci sul tema della scuola normale, sempre declinato alla francese, a partire dalla voce *Normale (école) de l'an III*. Sulle derive della questione del metodo normale si sono, insomma, innestati pregiudizi ideologici e nazionalisti, che per molto tempo hanno impedito di comprendere la nascita, il divenire, i dettagli della proposta pedagogica che ha originato tale locuzione⁵². Torno a sottolineare che nemmeno in relazione alla voce *Giovanni Ignazio Felbiger* del *Dizionario* di Martinazzoli e Credaro si trova menzione del «metodo normale», ma solo di un «nuovo metodo» non descritto nel dettaglio; d'altro canto non vi si parla di Johann Julius Hecker (1707-1768) né di Johann Friedrich Hähn (1710-1789)⁵³ in relazione al metodo tabellare, mentre

⁴⁸ F. Soave, *Del metodo che dee tenersi per trovare la verità, e per insegnarla ad altri*, Milano, Gaetano Motta, 1776.

⁴⁹ Sulla ricerca filosofica di Soave cfr. F. Soave, *Riflessioni intorno all'istituzione di una lingua*, a cura di E. Pernumian, Venezia, Ca' Foscari, 2023.

⁵⁰ D. Julia (sous la direction de), *L'École normale de l'an III. Une institution révolutionnaire et ses élèves. Introduction historique à l'édition des Leçons*, Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2016.

⁵¹ Anche per una bibliografia cfr. P. Carlucci, M. Moretti, *La Scuola Normale Superiore di Pisa tra modello francese e scelte autonome (1810-1923)*, in Ferrari, Morandi, Casale, Windheuser (a cura di), *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania*, cit., pp. 41-62.

⁵² Cfr. sul tema ad esempio Polenghi, *La formazione dei maestri nella Lombardia austriaca*, cit.

⁵³ A differenza che nel *Dictionnaire* del Buisson (edizione 1911) ove compaiono voci specifiche al riguardo. Per un approfondimento sulle vicende di questa particolare tipologia di scuola e sul divenire di tale metodologia, oltre al presente dossier, rimando ai saggi di Simonetta Polenghi e Maurizio Piseri già citati.

August Hermann Francke (1663-1727) viene ricordato come padre dell'approccio pietista all'istruzione. Sarà poi Giovanni Calò nel 1938, parlando di preparazione degli insegnanti nell'*Enciclopedia italiana* a soffermarsi sul «cosiddetto metodo normale»⁵⁴.

4. Il «metodo normale» e la storia della didattica

L'interesse del «metodo normale», così definitosi nel corso del tempo e di diverse vicende, è dunque molteplice per chi si interessa di storia della didattica e delle pratiche educative. Anzitutto si presta a indagini in ottica comparata per studiare i fenomeni di *transfer culturale* tra diverse realtà; si pensi ad esempio al cambiamento didattico dal metodo tabellare di Hecker e Hähn al metodo di Felbiger, fino al *Compendio* del 1786. Si tratta di un fenomeno legato allo sviluppo della scuola di base e dunque alle diverse ideologie di insegnante, di cittadino e di società civile ad essa sottese come pure alle riletture, sempre orientate politicamente, di una serie di vicende culturali legate allo sviluppo degli Stati nazionali europei. Ma si tratta anche di una occasione preziosa per comprendere come l'idea dell'istruzione universale propria del mondo riformato, mirabilmente espressa da Comenio alla metà del Seicento, arrivi, con diverse valenze, nel mondo cattolico alla fine del Settecento per alfabetizzare e disciplinare i cittadini dell'Impero asburgico dapprima e poi estendersi al contesto europeo, mutando di significato e di modalità di applicazione.

Ancora: i testi dei pionieri del «Metodo» non lesinano descrizioni sulla struttura dell'aula e sui suoi arredi, sulla postura e sulle azioni del maestro, sulle risposte auspicate degli allievi. Leggendo il *Compendio*, comprendiamo molti aspetti importanti di quanto veniva suggerito per la pratica quotidiana a scuola. Più che il gesso si usava la creta sulla «tavola nera», ad esempio. Nel *Compendio* del 1786 sono indicate una a una con estremo dettaglio tutte le azioni magistrali che dovrebbero condurre gli alunni dalle prime lettere vergate sulla lavagna, non in ordine alfabetico, fino alle regole e agli esempi riassunti nelle tabelle, sempre legate a una didattica ostensiva e ripetitiva⁵⁵.

Ma la lettura del *Compendio* di per sé pone il problema dell'applicazione fedele e uniforme del metodo normale anche solo nelle scuole della Lombardia austriaca. Lo stesso problema viene posto dall'opera di Joseph Peitl tradotta da Francesco Cherubini nel 1821, che nelle pagine iniziali denuncia le difficoltà dei maestri⁵⁶.

⁵⁴ Si tratta dell'appendice I, ora accessibile on-line. Del resto il tema è poco presente nelle più note storie della pedagogia del Novecento italiano, una manualistica che si sofferma soprattutto su teorie dell'educazione, sulla storia delle idee. Penso ad alcuni testi ormai «classici», tra i quali cito, solo ad esempio, N. Abbagnano, A. Visalberghi, *Linee di storia della pedagogia*, Torino, Paravia, 1957. Felbiger non compare nell'indice dei nomi della *Storia sociale dell'educazione* di Antonio Santoni Rugiu (Milano, Principato, 1979-1987). Si accenna soltanto alla questione nel *Sommario di storia della pedagogia* di Antonio Banfi (Urbino, Argalia, 1964). Ciò dimostra il fatto che è necessario riflettere sistematicamente in ottica diacronica su pratiche e processi educativi nei loro rapporti con teorie, autori e movimenti culturali. Se ne accenna invece in opere pubblicate nel Duemila soprattutto quando si discute anche dell'assetto delle istituzioni negli antichi Stati italiani. Per fare un esempio si pensi a *L'Educazione nell'Europa moderna* a cura di G. Chirosso (Milano, Mondadori Università, 2007), oppure a manuali legati soprattutto alla storia della scuola e delle istituzioni educative, ad esempio G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2004 (1^a ed. 1998); M. Gecchele, *Momenti di storia dell'istruzione in Italia*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2014; F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di Storia della scuola italiana*, Brescia, Scholé, 2019.

⁵⁵ *Compendio del metodo delle scuole normali*, cit.

⁵⁶ *Insegnamenti di metodica, ovvero precetti intorno al modo di ben insegnare proposti ai maestri delle scuole ele-*

Non resta dunque che reperire fonti e documenti di carattere circoscritto e contestuale per disegnare alcuni aspetti particolari del divenire di una proposta didattica che ha comunque modificato in maniera permanente la scuola europea contribuendo a creare comunità di pratiche capaci di lasciare un segno sui modi di fare scuola, sulla vita dell'aula, oltre che sulla denominazione delle istituzioni. Si tratta allora, a mio avviso, come si è cercato di fare anche in questo dossier, di mettere in relazione studi di caso per leggerli in un più ampio contesto, in ottica «ecologica», tra micro e macrosistema⁵⁷, che li ricomprende. Ma il quadro del dilagare del metodo normale in ambito europeo in un dato periodo della storia della società dell'Occidente, proprio a causa delle sue molteplici trasformazioni e derive, induce a porre una serie di interrogativi. Al fondo il «metodo normale» è funzionale per la scuola popolare di massa che si sviluppa in Europa tra Otto e Novecento. Tra aspetti esclusivi ed inclusivi, in un periodo della nostra storia caratterizzato da forti tensioni nazionalistiche, tale metodo si ricombina, nell'uso corrente, con diverse ideologie di cittadino e di società, ma non presuppone agli esordi, né tantomeno nel suo divenire e nelle sue derive didattiche, la centralità dell'allievo, a differenza di quel radicale cambiamento di ottica proposto dalla galassia dell'attivismo. Non ultimo, mi domando quanto la nostra scuola sia ancora legata a una serie di pratiche, spesso tacite, che ne discendono e se le pedagogie dell'attivismo dapprima e della liberazione poi siano state capaci di contrastarle.

mentari maggiori e minori. Opera di Giuseppe Peitl tradotta dal tedesco e accomodata ad uso delle scuole italiane da Francesco Cherubini, Milano, Imp. Regia Stamperia, 1821.

⁵⁷ Sulla definizione dei diversi livelli sistematici in cui si gioca lo sviluppo umano cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1986 (ed. orig. 1979).