

L'approdo del metodo normale nella formazione del maestro italiano

MATTEO MORANDI

Ricercatore di Storia della pedagogia e dell'educazione – Università di Pavia

Corresponding author: matteo.morandi@unipv.it

Abstract. This essay retraces the last stage in the articulated history of the normal method, after the Pietist, the Habsburg Chamberlain and the French revolutionary seasons. In Restoration Italy, «normal» is no more than a synonym for method (for *good* method), without further specification, so much so that «normal» or «method» schools are called the schools for the teachers training, on which Piedmont, for example, would focus from 1840 onwards. This is the starting point for the so-called Piedmontese Methodical Movement, inspired by the lesson of Ferrante Aporti and made up of politicians and schoolmen such as Giovanni Antonio Rayneri, Domenico Berti, Vincenzo Troya, Carlo Boncompagni, Vincenzo Gerelli and Agostino Fecia, whose ideas would inspire teacher training in united Italy.

Keywords. History of education – School history – Piedmontese pedagogical school – History of primary teacher training

Proponendo nel proprio Dizionario una definizione di «scuole normali» a partire da «norma» (in generale, «normale dicesi quell'assenso dato a un giudizio probabile limitato all'intento di farlo divenire base d'operazione»), Niccolò Tommaseo e Bernardo Bellini scrivevano, nel 1869: «Così le chiamano perché lì dovrebbero gl'insegnanti apprendere le comuni norme del concordemente insegnare; ma i più v'apprendono certe regole triviali e gli abiti della discordia»¹. Le poche righe appaiono significative per almeno due ordini di ragioni: la prima, per l'accettazione conforme dell'aggettivo «normale» (= che serve a fissare una norma, più che assunto come norma stessa), accezione nei fatti disattesa evidentemente già all'indomani della legge Casati, fondamento del sistema scolastico nazionale; la seconda, per il carattere morale di tale operazione, per cui l'insegnamento lì impartito, anziché modellare atteggiamenti virtuosi, avrebbe incentivato, a detta degli autori, comportamenti viziati sul piano sociale.

1. Istanze di «formattazione»

Resta questo – apparentemente solo questo – nel secondo Ottocento italiano di quel metodo normale nato in Germania poco meno di due secoli prima in un contesto pie-

¹ N. Tommaseo, B. Bellini, *Dizionario della lingua italiana*, III/1, Torino [etc.], Utet, 1869, p. 511.

tista permeato di motivi etici. Il che non è poco, però, se pensiamo all'attenzione posta, ancora lungo l'intero arco liberale, per una pedagogia del dovere incentrata sull'obbedienza alle norme del cielo e della terra². Del resto, la scuola normale, nata dalla trasformazione e progressiva risignificazione, di contesto in contesto³, dei seminari per la preparazione docente progettati dal pastore luterano August Hermann Francke, continua a essere, in Italia come in Francia, almeno fino ai primi decenni del Novecento, un potente dispositivo di formazione, o meglio (per riprendere la felice espressione di Jean-François Condette) di «formattazione» degl'individui⁴, chiamati a condividere e veicolare i valori e l'ideologia del regime dominante.

Se cioè sembra sfumare, fra gli elementi qualificanti siffatta rivoluzione didattica, il portato più strutturale, ovvero la specifica «forma scolastica» insita nel metodo e recepita ormai pienamente dalla vicenda istruzionale moderna (aula, banchi, cattedra, lavagna e tabelloni murali, registri e manuali d'insegnamento)⁵, più insistito rimane, nei decenni, il richiamo all'eredità disciplinante, che traghettta la tradizione normale verso la contemporaneità.

Argomenta Foucault in *Sorvegliare e punire*:

«Dal secolo XVIII, [il potere della Norma] è venuto ad aggiungersi ad altri poteri [...]: quello della Legge, quello della Parola e del Testo, quello della Tradizione. Il Normale si instaura come principio di coercizione nell'insegnamento con l'introduzione di un'educazione standardizzata e con l'organizzazione delle scuole normali [...]. Da una parte il potere di normalizzazione costringe all'omogeneità, ma dall'altra individualizza permettendo di misurare gli scarti, di determinare i livelli, di fissare le specialità e di rendere le differenze utili, adattandole le une alle altre. Si comprende come il potere della norma funzioni facilmente all'interno di un sistema di uguaglianza formale, poiché all'interno di una omogeneità che è la regola, esso introduce, come imperativo utile e risultato di una misurazione, tutto lo spettro delle differenze individuali»⁶.

Non è un caso, dunque, che le fonti italiane ottocentesche insistano sul retaggio francese (l'ultima, sulla linea del tempo, delle tappe di questa metamorfosi culturale, dopo la stagione pietista e quella cameralista asburgica), certo il più spinto in questa direzione «formattante».

Per Pietro Cavazzuti, ispettore scolastico esperto di educazione infantile, autore del-

² In generale, sull'argomento cfr. S.S. Macchietti, *Dai «doveri del cittadino» all'«educazione civica e costituzionale»* in L. Corradini, G. Refrigeri (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Bologna, Il Mulino, 1999, pp. 139-155, e A. Ascenzi, R. Sani, *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. Linsegnamento dei diritti e dei doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861-1900)*, Macerata, Eum, 2016.

³ Si vedano É. François, *L'École normale: une création allemande?*, in 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, pp. 31-49, e M. Pisari, *Il metodo normale in prospettiva europea*, in 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, pp. 207-228.

⁴ J.F. Condette, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 8.

⁵ Cfr. J. Van Horn Melton, *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988. Il concetto di «forma scolastica», di matrice sociologica, si deve a G. Vincent, *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1980, a sua volta debitore di R. Chartier, D. Julia, M.-M. Compère, *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, Société d'édition d'enseignement supérieur, 1976. A cura dello stesso Vincent, si veda più compiutamente anche *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994.

⁶ M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, trad. it. Torino, Einaudi, 2014, pp. 201-202 (ed. orig. 1975).

la voce *Scuola normale* per il *Dizionario illustrato di pedagogia* Martinazzoli-Credaro, il termine era stato usato «per la prima volta dal Lakanal, nel rapporto presentato in nome del Comitato d'istruzione pubblica, alla Convenzione, nel 1794. Il Lakanal stesso spiegò il senso della sua parola in una nota al suo rapporto, che suona così: «*Normales*, du latin *norma*, règle. Ces écoles doivent être en effet le type et la règle de toutes les autres»⁷. Certo, al di là del nome (peraltro di origine austriaca), non si trascuravano qui radici più antiche, tuttavia rinvenute, ancora in Francia, nel seminario voluto dall'abate Jean-Baptiste de La Salle nel 1684, oltre un decennio prima di quello istituito «dal duca di Sassonia-Coburgo-Gotha ne' suoi stati, e [...] quasi mezzo secolo [avanti] al seminario che Federico il Grande fondò, in Stettino, affidandolo alle cure del celebre Francke»⁸.

La matrice è palesemente il *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* di Buisson, monumento della cultura pedagogica d'oltralpe⁹; l'idea, come ha ben illustrato Étienne François, quella che l'assimilazione del modello austriaco da parte della Francia rivoluzionaria sia stata così rapida e potente da mettere in sordina le sue origini straniere. Ciò che, tuttavia, occorre sottolineare è che, all'epoca, l'aggettivo «normale» non è più riconducibile a un metodo preciso (quello, per intenderci di Felbiger nei territori asburgici all'epoca di Maria Teresa), ma diventa *tout court* sinonimo di metodo (di *buon* metodo), senza altre specificazioni. Tant'è che, quando in Piemonte, nel 1845 i Savoia istituivano le scuole destinate alla formazione dei maestri, condizione necessaria per una più ampia riforma degli studi, preferiranno la locuzione, ancor più generica, di «scuole di metodo».

2. Un metodo misto, reciproco e simultaneo

Scopo era quello «diffondere universalmente la cognizione e la pratica delle migliori dottrine d'educazione»¹⁰, non senza ricorrere, se necessario, a sistemi e tradizioni differenti. Mentre infatti nel 1844 Ferrante Aporti, funzionario del governo austriaco a Cremona esperto d'educazione, fondatore nel 1828 dei primi asili infantili d'Italia, dimostra di recuperare il metodo di Felbiger in occasione del primo corso di metodica tenuto, per volere degli amici piemontesi, all'Università di Torino¹¹, già nel 1850 Giovanni Antonio Rayneri, suo allievo e collaboratore, avanza nei *Primi principii di metodica* una soluzione spuria, risultante dal giusto mix «di insegnamento reciproco e simultaneo».

⁷ P. Cavazzuti, *Scuola normale*, in A. Martinazzoli, L. Credaro (dir.), *Dizionario illustrato di pedagogia*, Milano, Vallardi, s.d. [1894-1908], III, p. 472.

⁸ *Ibid.*, pp. 472-473.

⁹ Alla voce *Normales primaires (écoles)*, in 1^{ère} partie, t. 2, Paris, Hachette, 1888, pp. 2058-2101.

¹⁰ Regie lettere patenti 1º agosto 1845, art. 1, in *Raccolta degli atti del governo di Sua Maestà il Re di Sardegna*, XIII, Torino, Stamperia reale, 1845, p. 284.

¹¹ Mi riferisco, ad es., al sistema delle lettere iniziali, volto a facilitare la memorizzazione dei passi più significativi tratti dai testi scolastici. Il resoconto delle lezioni è in E. Mayer, *Scuola Normale di Metodo aperta in Torino dall'Abate Cav. D. Ferrante Aporti*, in «*Guida dell'educatore*», n.s. 1, 1844, pp. 396-398. Altri articoli sul tema sono raccolti in F. Aporti, *Scritti pedagogici editi e inediti*, a cura di A. Gambaro, II: *Pedagogia elementare, progetti e rapporti*, Torino, Chiantore, 1945, pp. 425-485. Sulla figura dell'educatore lombardo rimando a C. Sideri, *Ferrante Aporti. Sacerdote, italiano, educatore*, Milano, FrancoAngeli, 1999; M. Pisari, *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda ed europea*, Brescia, La Scuola, 2008; 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.

Così era stato, d'altronde, nella scuola del francescano Grégoire Girard a Friburgo, fra i principali riferimenti del pedagogista piemontese:

«Il P. Girard [...], nemico com'era di meccanismo, non ha mai ammesso nella scuola altro che il solo spirito del reciproco insegnamento. E di più, insieme con questo metodo, solo idoneo ad alcune parti dell'istruzione, ha conservato per altro lo insegnamento magistrale o simultaneo. Vi sono in fatti in una medesima classe soggetti che permettono, che richiedono anzi, per riuscir bene, una rigorosa gradazione; e perciò in ognuna delle quattro classi si davano più corsi, per ciascuno dei quali vi aveva i suoi monitori. Vi sono poi altri oggetti, dove quella assoluta gradazione sarebbe nocevole anzi che no; e per questi fa di mestieri comprendere tutti gli scolari in una classe generale, e fare insegnar dal maestro, il quale allora è come un padre che da se stesso istruisce tutta la propria famiglia»¹².

«Evitare ogni esagerazione» – è la raccomandazione di Rayneri –, camminare in mezzo agli estremi contrarii nella regione del vero e del buono, pigliare il meglio ovunque si trova: ecco il dovere d'ogni uomo saggio, e perciò ancora del maestro, che deve, per necessità del suo uffizio, far somma prova di senno»¹³.

Ne consegue per lo stesso Rayneri, non a caso teorico della «convenienza», ovvero di un insegnamento sempre rispondente alla natura degli alunni e al loro fine¹⁴, la proposta di un modello ancorato ai seguenti principi:

«1º. Il maestro insegni egli medesimo quello di che non possono essere capaci i decurioni. Nel modo reciproco il maestro direttamente non insegna nulla. Egli non fa che preparare i modelli da copiare, le lezioni da insegnare, i problemi ed i calcoli da fare. Tutto questo deve anche fare, ed esattissimamente, il maestro nello insegnamento simultaneo, e di più insegnare egli stesso [...].

2º. I decurioni vengano tolti almeno uno per classe dalle classi superiori, ed insigniti per premio di questo uffizio. Lassistente potrà esser preso fra gli allievi della medesima classe. Sotto la direzione del primo eviterà gli errori e potrà avvantaggiarsi anch'egli nello studio.

3º. I decurioni non siano incaricati d'altro che di far ripetere la lettura, lo scritto, fare una prima correzione ai lavori che verrà poi riveduta dal maestro, e far recitare le cose studiate.

4º. I decurioni debbono inoltre, secondo il bisogno, venir esercitati privatamente dal maestro.

¹² Il passo è tratto dalle «Notizie autobiografiche, scopo, mezzi, risultati della scuola del Padre Gregorio Girard in Friburgo in Svizzera», allegate a G.A. Rayneri, *Primi principii di metodica con un saggio di catechetica*, Torino [etc.], Paravia, 1881¹¹, p. 373. Sul volume, fortunatissimo, cfr. C. Betti, *Arte educativa e scienza pedagogica nella manualistica magistrale*, in G. Chiosso (dir.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. CXXX-CXXXII; sulla diffusione del modello «misto» nel Piemonte preunitario, P. Bianchini, *Educare all'obbedienza. Pedagogia e politica in Piemonte tra Antico Regime e Restaurazione*, Torino, Sei, 2008, p. 301. Più in generale, su Rayneri si vedano J.M. Prellezo, *Pensiero pedagogico e politica scolastica. Il caso di G.A. Rayneri (1810-1867)*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1, 1994, pp. 149-167; F. Farotti, *Il pensiero pedagogico di G.A. Rayneri*, Lecce, Pensa multimedia, 2006; G. Gozzelino, *L'abate ribelle. Antonio Rayneri e il movimento metodico*, Torino, Tirrenia, 2007.

¹³ Rayneri, *Primi principii di metodica*, cit., p. 165.

¹⁴ Ad es.: «L'azione [...] dell'educatore debb'essere conveniente a quella dell'alunno e variare all'infinito, come variano le umane individualità, nelle quali son differenti le forze fisiche, le costituzioni ed i temperamenti, differenti le tempre degl'ingegni e degli animi, differenti i fini speciali ossiano gli stati a cui son chiamati dalla natura e dalla loro condizione, differenti finalmente l'età ed il sesso». Id., *Della pedagogica libri cinque*, Torino, Tip. scolastica di Sebastiano Franco e figli e c., 1859, p. 121. Sull'argomento, cfr. L.M. Billia, *Saggio intorno alla legge suprema dell'educazione. Studi sul Rosmini e sul Rayneri con alcune osservazioni*, Cuneo, Tip. Fratelli Isoardi, 1883.

5°. Il maestro deve dividere la scuola nel minor numero possibile di classi per aver tempo sufficiente alle spiegazioni in ciascuna di esse. Ciò non toglie però che le classi si dividano in più sezioni, a ciascuna delle quali sia preposto un decurione»¹⁵.

Queste, in sostanza, le modifiche introdotte al metodo Bell-Lancaster (sovraposto, a ben vedere, alla didattica gesuitica, da cui, non a caso, derivava la traduzione italiana di «decurioni», a indicare gli allievi assistenti, *monitors* in inglese) già nella piemontese *Istruzione ai maestri delle scuole elementari* datata 15 luglio 1840. Fermo restando, proseguiva l'abate Rayneri, che «l'insegnamento simultaneo è preferibile al mutuo» allorquando si abbia disponibilità d'insegnanti «per dividere la scuola in classi distinte, dirette ciascuna dal proprio maestro»¹⁶.

È nota d'altronde la simpatia manifestata negli ambienti liberali europei per il sistema del mutuo insegnamento, simpatia studiata tra gli altri, in anni recenti, per la sua valenza ideologica dal comparativista svizzero Alexandre Fontaine¹⁷. A giudizio dei conservatori, aspramente critici nei suoi riguardi, il metodo assegnava troppa importanza all'acquisizione delle competenze di base (linguistiche e aritmetiche), a danno di una formazione etico-religiosa giudicata nei fatti inconsistente¹⁸.

Allo stesso modo, l'equalitarismo proprio dell'approccio lancasteriano minava dalle fondamenta il dogma autoritario derivante dalla presupposta asimmetria maestro-allievi. In tal senso, il ricorso all'opzione normale, ancorché mitigata, se vogliamo, da qualche timida apertura al *mutual teaching*, garantiva la sussistenza dei cardini sui quali si sarebbe retta ancora nei decenni successivi l'istruzione scolastica di Stato: disciplina e autorità.

Affermava lo stesso Rayneri nell'introduzione ai suoi cinque libri *Della pedagogica*:

«Che l'educazione pratica manchi di quel nerbo, di quella forza che non può scaturire da altra fonte che dall'autorità, chi non vede? Il principio dell'uguaglianza naturale degli uomini, predicato dai pubblicisti nel secolo decimottavo, dal campo della politica passò in quello della pedagogica: esagerato nel consorzio civile, fu esagerato ancora nella famiglia, e G.G. Rousseau, che l'aveva spinto fino all'assurdo nel Contratto sociale, scalzò le basi della patria podestà nell'Emilio, e negò alla religione di essere il fondamento dell'educazione. I suoi paradossi acclamati dalla leggerezza francese, diffusi per furor di moda nel mondo elegante, penetrarono nelle famiglie agiate; e di là, come avviene in forza dell'imitazione, sparsi nel popolo corruppero il buon senso educativo e prepararono una colluvie di mali di cui i contemporanei non videro ancora la fine. [...] Chi sa leggere ne' fatti le cause che li produssero non ha che da visitare le scuole pubbliche od informarsi dai maestri del loro andamento, per imparare quanto ancor duri il morbo fatale»¹⁹.

Non basta. Esprimendo una concezione centrale per l'epoca, l'abate siciliano Mercurio Ferrara, propugnatore del metodo normale, comunque aperto, anch'egli, all'introdu-

¹⁵ Rayneri, *Primi principii di metodica*, cit., p. 178.

¹⁶ *Ibid.*, p. 173.

¹⁷ A. Fontaine, *Transferts culturels et déclinaisons de la pédagogie européenne. Le cas franco-romand au travers de l'itinéraire d'Alexandre Daguet (1816-1894)*, thèse de doctorat, Université de Fribourg en cotutelle avec l'Université de Paris VIII Vincennes-Saint Denis, 2013 (rapporteurs V. Reinhardt et M. Espagne), p. 42.

¹⁸ G. Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte. Aristocratici, filantropi e preti di fronte all'educazione del popolo nel primo '800*, Torino, Sei, 2007, p. 8. Sull'argomento, cfr. in generale P. Brotto, *Le scuole di mutuo insegnamento*, in Id. et al., *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo Ottocento*, I: *L'istruzione elementare*, Milano, SugarCo, 1977, pp. 187-300.

¹⁹ Rayneri, *Della pedagogica*, cit., p. IX.

zione di quello lancasteriano per le realtà più popolose e meno provviste di mezzi, aveva sostenuto nel 1822: «ogni classe non rappresenta, che una sola massa intenta ad apprendere le stesse lezioni». Da qui la necessità di dotare i maestri di strumenti «per dare un impulso uniforme a quel movimento, che desiderano d'imprimere, senza recare alcuna interruzione, o disturbo all'intera disciplina della scuola»²⁰.

Certo il metodo normale, di cui si rifiutava ormai universalmente lo sterile meccanicismo, fu oggetto a metà Ottocento di una sostanziale rivisitazione, che, puntando soprattutto sui principi già presenti del dialogo socratico (per domande e risposte) e della gradualità (si pensi alla «legge di graduazione» di Antonio Rosmini²¹), lo traghettava da una concezione utilitaristica dell'istruzione, di stampo settecentesco, a quella della sua necessità, propria del mondo contemporaneo²².

3. Il quadro teorico e normativo piemontese

Ma facciamo un passo indietro. Nate in forza delle regie lettere patenti 1º agosto 1845, sulla scorta del magistero aportiano, le scuole provinciali di metodo, di durata trimestrile, si rivolgevano tanto agli aspiranti maestri quanto a quelli già in servizio. Secondo Domenico Berti, discepolo di Rayneri e seguace di Aporti, esse prospettavano una soluzione altra rispetto a quanto era avvenuto e stava avvenendo nel resto d'Europa²³. Anzitutto il metodo, a cui il Magistrato della riforma (vale a dire il ministro della Pubblica istruzione) «aggiungeva il pleonasio di *normale*», in linea con quanto prescritto già nel Regolamento del 1822 e di fatto ampiamente applicato dai Fratelli delle scuole cristiane di La Salle²⁴, riprendeva in realtà la già ricordata *Istruzione ai maestri* dettata da Vincenzo Troya nel 1840²⁵, configurandosi piuttosto come «misto», ovvero partecipe «del simultaneo e del reciproco»²⁶. Tale era appunto, lo abbiamo detto, la particolare interpretazione che il movimento metodico piemontese aveva dato di quel sistema atto a «insegnare», ma ancor prima a «educare insegnando», che i Savoia avevano importato nei decenni precedenti dalla Lombardia. «In gran parte», ma non completamente, esso riprendeva, per citare le parole del milanese Giuseppe Sacchi sugli «Annali universali di statistica», la «così detta Metodica», vale a dire «quel metodo d'insegnamento stato prescritto fino dal 1777 da Maria Teresa, imperatrice di pia e gloriosa memoria, [e] già da molti anni praticato in vari paesi di Germania, introdotto poscia in Italia per opera principalmente di [Francesco] Cherubini, perfezionato e professato dall'illustre [Luigi Alessandro] Parravicini». Si

²⁰ M. Ferrara, *Sul metodo normale che si osserva in Sicilia e sul metodo lancastriano. Memoria*, Palermo, Reale Stamperia, 1822, p. 5.

²¹ Circa l'evoluzione del metodo rosminiano, F. De Giorgi, *Il Metodo Italiano nell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani*, Brescia, Scholé, 2023, pp. 11 ss.

²² Cfr. Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte*, cit.

²³ D. Berti, *Del metodo applicato all'insegnamento elementare*, Torino, Paravia e c., 1849, p. 17.

²⁴ Cfr. G. Chiosso, *I Fratelli delle Scuole Cristiane nel dibattito pedagogico piemontese*, in W.E. Crivellin (a cura di), *Istruzione e formazione. La Provincia Piemontese dei Fratelli delle Scuole Cristiane*, Cantalupa, Effatà, 2016, pp. 115-140.

²⁵ Sul personaggio, N. Pettinati, *Vincenzo Troya e la riforma scolastica in Piemonte*, Torino [etc.], Paravia, 1896 e, più recentemente, V.G. Cardinale, L. Antonetto, F. Primosich, *Vincenzo Troya. Vita e opere di un educatore piemontese*, Magliano Alfieri, Pro loco, 1983.

²⁶ Berti, *Del metodo*, cit., p. 19.

trattava pertanto, a quell'epoca, non più del metodo di Felbiger, ma della versione per così dire «di seconda generazione» rappresentata dalle opere di Milde e Peitl, peraltro citate dallo stesso Sacchi²⁷. Accanto a ciò, il sistema del mutuo insegnamento era invece richiamato «in ciò ch'è meccanismo d'istruzione ed affare di memoria»²⁸, oltre che in relazione al «governo», ossia all'organizzazione della classe, secondo quanto sopra specificato²⁹.

La preferenza per il «metodo misto» a livello nazionale era peraltro confermata, ancora nel 1865, dalla relazione *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia*, predisposta dal vicepresidente del Consiglio superiore Carlo Matteucci su incarico del ministro Giuseppe Natoli³⁰.

Il problema principale delle scuole di metodo, tuttavia, era che una durata così limitata, buona al massimo per l'aggiornamento di chi già insegnava, finiva di necessità per ridurre il programma a una precettistica didattica ristretta all'abc, considerato che, aggiungeva Berti, il popolo aveva ormai, dopo i fatti del 1848, «altri bisogni che quelli di compitare e di sillabare; e il governo [...] altri doveri verso questo popolo e questa maggioranza»³¹. Fu in particolare il cenacolo stretto attorno a educatori, politici e uomini di scuola come Rayneri, Berti, Troya, Carlo Boncompagni, Vincenzo Gerelli e Agostino Fecia ad animare il dibattito, in particolare dalle colonne della rivista «L'Educatore primario», la cui fondazione, nel 1845, era stata ancora una volta suggerita da Aporti³².

Nel 1849 lo stesso Berti avanzava la proposta di un istituto nazionale per la formazione dei docenti elementari, unico per il Piemonte e la Liguria, volto a favorire «l'uniformità d'insegnamento e di educazione», funzionale al progetto di *nation building*³³. Il modello era individuato nell'Istituto di educazione di Battersea, in Inghilterra, il cui curricolo, di durata annuale, prevedeva lezioni di catechismo e storia sacra, storia nazionale, greca e romana, grammatica, matematica, meccanica e chimica, agrimensura, calligrafia e metodo fonico della lettura, oltre alla «metodica ossia l'arte di insegnare»³⁴. Analogi riferimenti era preso, in quello stesso tornante, dall'abate Rayneri, che non mancava di trascurare la differenza culturale fra l'Istituto inglese e le scuole italiane³⁵.

²⁷ G. Sacchi, *Istruzione elementare in Piemonte*, in «Annali universali di statistica», 71, 212, 1842, pp. 172 ss. Sull'incontro tra il sistema scolastico sabaudo e quello asburgico della vicina Lombardia, si veda anche P. Bianchini, *La ricezione della pedagogia austro-lombarda nel Piemonte sabaudo*, in S. Polenghi (a cura di), *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, Torino, Sei, 2012, pp. 149-178.

²⁸ «L'Istitutore» (giornale didattico fondato da Berti), 9-10 maggio 1861, p. 73, recensendo il *Manuel de l'enseignement primaire* di Eugène Rendu (non Rondu). Per le analoghe posizioni espresse da Raffaello Lambruschini in Toscana, si veda «La Famiglia e la scuola», 31 agosto 1861, pp. 148-149.

²⁹ Cfr. Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte*, cit., p. 244.

³⁰ *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia. Relazione generale*, Milano, Stamperia reale, 1865, pp. 451 ss. Circa l'inchiesta Matteucci si veda G. Talamo, *La scuola dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè, 1960.

³¹ Berti, *Del metodo*, cit., p. 28.

³² Cfr. Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte*, cit., p. 213 ss.

³³ Berti, *Del metodo*, cit., p. 43.

³⁴ *Ibid.*, p. 51.

³⁵ G.A. Rayneri, *Scuola di Metodo di Battersea in Inghilterra*, in «L'Educatore», 1848, p. 534. Inoltre, Id., *Della istituzione di Scuole di Metodo provinciali superiori*, in «Giornale della Società d'istruzione e di educazione», 3, 1851, pp. 194-199. Si vedano sull'argomento R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dalle scuole di metodo all'istituto magistrale*, Torino, Sintagma, 1998, pp. 28 ss. e Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte*, cit., pp. 287 ss.

Occorrerà però attendere il 1853 (R.D. 21 agosto, n. 1599) perché, per iniziativa del ministro Luigi Cibrario, le scuole di metodo vengano trasformate in scuole magistrali, distinte, a seconda del tipo di patente rilasciata, in inferiori (annuali) e superiori (seminari). Queste ultime soprattutto contemplavano un maggior approfondimento sul piano pedagogico, non senza tralasciare qua e là specifici affondi psicologici e antropologici. Tuttavia, anche queste non diedero i risultati sperati, per la mancanza di docenti preparati, oltre che per il carattere encyclopedico e farraginoso dell'insegnamento, ancora troppo limitato sul piano temporale e senza alcun tipo di tirocinio pratico.

Fu il successore di Cibrario al Dicastero della Pubblica istruzione, Giovanni Lanza, a varare la legge che istituiva nel 1858 (L. 20 giugno, n. 2878) le scuole normali statali, di durata triennale. Vi s'insegnavano morale e religione, lingua ed elementi di letteratura nazionale, elementi di geografia generale, geografia e storia nazionale, aritmetica e contabilità, elementi di geometria, nozioni elementari di storia naturale, di fisica e di chimica, norme d'igiene, disegno lineare e calligrafia, pedagogia. Le Istruzioni firmate dal ministro Carlo Cadorna nel febbraio 1859 prendevano a riferimento le opere di Rayneri, in particolare la *Pedagogica* e soprattutto i già ricordati *Primi principii di metodica*³⁶, prioritariamente concepiti per la Scuola normale di fanteria e in seguito adottati anche al di fuori del ristretto ambito militare.

4. Il tramonto definitivo

Di fatto, la legge Casati non fece che recepire questa novità, introducendo le scuole normali nell'ordinamento scolastico nazionale. Da allora il dibattito unitario sulla formazione dei maestri, che si svolse in parallelo con l'intensa azione di regolamentazione di tali istituti (ben sette regolamenti fra il 1860 e il 1896)³⁷, vide contrapposti i sostanziosi di un percorso acculturante a quelli di un più efficace progetto di professionalizzazione della categoria. Ancora nel 1883, il «campione» del metodo positivisticamente inteso, Aristide Gabelli, avrebbe affermato: «La scuola normale dovrebbero essere una scuola di metodo, una scuola professionale in cui si apprendesse sopra tutto l'arte di insegnare, un'arte lunga, fine, delicatissima, che non si acquista punto cacciando a memoria,

³⁶ Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle leggi, regolamenti, istruzioni ed altri provvedimenti governativi emanati in base alla legge 13 novembre 1859, con note spiegative e raffronti colle leggi preesistenti, Torino, Tip. scolastica di Sebastiano Franco e figli e c., 1861, p. 548. Cfr. ancora Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità*, cit., pp. 36 ss.

³⁷ Sulla storia della scuola normale e dei suoi insegnamenti si vedano, oltre al citato volume di Di Pol, S. Olivieri, *I maestri*, in T. Tomasi et al., *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978, pp. 163-211; R. Gentili, *L'insegnamento della pedagogia nelle scuole normali italiane fino alla riforma del ministro Gianturco*, in «Studi di storia dell'educazione», 1, 1984, pp. 3-35; F. De Vivo, *La formazione del maestro. Cultura e professionalità dalla legge Casati ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1986; C. Covato - A.M. Sorge (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Ministero per i Beni culturali e ambientali - Ufficio centrale per i beni archivistici, 1994; G. Genovesi, P. Russo (a cura di), *La formazione del maestro in Italia. Atti dell'VIII Convegno nazionale Cirse (Cassino, 8-11 novembre 1995)*, Ferrara, Corso, 1996; A. Santoni Rugiu, *Maestri e maestre. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006; V. Schirripa, *Insegnare ai bambini. Una storia della formazione di maestre e maestri in Italia*, Roma, Carocci, 2022. Ad essi si aggiunge, per completezza, la ricognizione di C. Betti, *Maestre e maestri. Percorsi storiografici dal secondo dopoguerra al nuovo millennio*, in «Annali online della didattica e della formazione docente», 12 suppl., 2016, pp. 79-96.

come si fa quasi dappertutto, definizioni, distinzioni, schemi»³⁸. Certo, a quel tempo la pedagogia era notevolmente progredita, sostituendo alle formule astratte l'osservazione e il metodo sperimentale, anche grazie agli sviluppi della psicologia. Principio cardine era diventata in tutto il mondo occidentalizzato la cosiddetta «lezione di cose», «metodo naturale per eccellenza» da cui dipendeva ogni altra norma generale, come quella sopra menzionata «di graduazione, dal facile al difficile, dal noto all'ignoto ed altre consimili [...]: da che il dato primo, più chiaro, più facile [...] è appunto il fatto esterno, che a mezzo dei sensi presentiamo all'intelletto»³⁹.

Sappiamo che contro questa concezione, giudicata «rozzamente naturalistica» e liquidata come «banalità illuministic[a]», si scagliò, agl'inizi del Novecento la pedagogia neoidealista, tra l'altro impegnata a difendere una cultura magistrale nazionale, libera dai difetti «d'importazione e della peggiore»⁴⁰. Principale oggetto d'accusa era «l'angusto e miope utilitarismo dei Lakanal e dei Bouquier», per dirla con le parole di Ernesto Codignola, l'artefice del nuovo istituto magistrale nato nel 1923 dalle ceneri della scuola normale piemontese. «Non si è smesso ancora di combattere accanitamente pro e contro due fantocci morti e sepolti da un pezzo, laicismo e confessionalismo. Si continua a riporre, come ai più bei tempi dell'invasamento giacobino, le più rosee speranze nella dottrinella laico-scientifico-sperimentale o nel trionfo definitivo dell'alfabeto sui mali sociali». Era il *de profundis* del metodo normale e di qualsiasi sua sopravvivenza, «marca di fabbrica «Secolo XVIII»»⁴¹. Del resto, i tempi erano ormai radicalmente mutati.

³⁸ A. Gabelli, *Le riforme urgenti nell'istruzione*, in «Nuova Antologia», s. II, 37, 1883, p. 487.

³⁹ A. Martinazzoli, *Metodo*, in Martinazzoli, Credaro (dir.), *Dizionario illustrato di pedagogia*, cit., II, p. 667. Per una storia dell'insegnamento «oggettivo» in prospettiva comparata, rinvio a M. Morandi, *La leçon de choses: évolution et déclinaison d'une méthode didactique dans la pédagogie mondiale*, in «Paedagogica Historica», 60, 2024, 1, pp. 74-86, nonché il recente numero 21, 2025 della rivista «Historia y memoria de la educación», dedicato a *La circulación de la enseñanza intuitiva en Europa y Latinoamérica (1870-1920): una revisión historiográfica*.

⁴⁰ E. Codignola, *La riforma della cultura magistrale*, Catania, Battiatore, 1917, p. 8. Circa le rivendicazioni nazionali di un metodo che si volle in realtà far risalire, nel corso dell'Ottocento, all'umanista Vittorino da Feltre e a Galileo, si rinvia ancora a De Giorgi, *Il Metodo Italiano*, cit.

⁴¹ Codignola, *La riforma della cultura magistrale*, cit., p. 8.