

Lettere gramsciane di Giuseppe Lombardo Radice (I parte)

Pietro Maltese

I. Antonio Gramsci e Giuseppe Lombardo Radice

Nella formazione intellettuale di G. un posto non del tutto marginale è occupato dalla figura di L. R. Personaggio di spicco della pedagogia neoidealista e importatore, in Italia, di istanze attivistiche (finanche americane), socialista «romantico, sentimentale, *non scientifico*»¹ e coinvolto osservatore dei drammi delle soggettività subalterne del Meridione, L. R. non poteva non costituire un interlocutore per il giovane sardo. E numerose sono, almeno in superficie, le analogie tra i due autori: a) l'attenzione per la cultura popolare; b) l'accostamento, fino all'identificazione, del problema pedagogico e di quello politico, che a L. R. derivava, tra le altre, dall'influenza di Salvemini²; c) il rifiuto di ridurre l'educazione alla sola dimensione scolastica, giacché la vita della società civile comporta processi di *reciproca educazione* e la pedagogia si occupa di «*educazione nel senso largo*» della «*parola: dalla politica [...] alla compilazione di un abbecedario*»³; d) il richiamo alla figura di Leonardo (di *leonardismo* è intrisa la cultura italiana del tempo); e) la focalizzazione sullo strumento pedagogico del lavoro; f) la tensione a rendere traducibili il linguaggio delle masse e quello delle élites; g) l'influenza di Labriola⁴. Certo, tali motivi saranno svolti assai diversamente. Soffermiamoci sul lavoro e sull'interesse per la cultura popolare.

¹ F. Brancatisano, *Due domande [su L. R.]*, «Riforma della scuola», n. 8-9, 1968, p. 78.

² Cfr. L. Borghi, *L. R. e Salvemini*, «Scuola e città», n. 12, 1968.

³ G. L. R., *Il concetto dell'educazione (1910)*, in Id., *Educazione e diseducazione*, Marzocco, Firenze 1951 (3^{ed.}), p. 22.

⁴ Cfr. M. A. Manacorda, *Il principio educativo in G. Americanismo e conformismo*, Armando, Roma 1968, p. 36. L'A. rammenta come il «fondo» del I numero (1907) de «I nuovi doveri» (la rivista di L. R.) riportasse una frase di Labriola che lo stesso G. avrebbe potuto scovare. Sul tema cfr. M. Raicich, *Gli anni dei "Nuovi Doveri" (1907-1913)*, «Riforma della scuola», n. 8-9, 1968, pp. 3-10. Altresi Manacorda ricorda come, nonostante la «comune matrice» labriolana, in G. e L. R. i «punti d'arrivo saranno diversi». Sull'errore di costruire una «linea teoretica che senza soluzioni di continuità da Labriola arrivi a G.» insiste, invece, Bergami, il quale sottolinea come G. mutui si l'interpretazione di Marx del cassinato, ma sempre attraverso i «*filtri*» di Croce e Gentile, che avrebbero avuto un'influenza superiore sulla sua formazione intellettuale (G. Bergami, *Il giovane G. e il marxismo 1911-1918*, Feltrinelli, Milano 1977, pp. 11-12).

In G., il lavoro è inteso, marxianamente, come *medium* del *ricambio organico uomo-natura*, strumento di socializzazione e di conoscenza, «attività teorico-pratica» da declinare quale «principio [...] immanente nella scuola elementare, poiché l'ordine sociale [...] è dal lavoro introdotto e identificato» in quello «naturale. Il concetto dell'equilibrio tra ordine sociale e [...] naturale sul fondamento del lavoro [...] crea i primi elementi di una intuizione del mondo, liberata da ogni magia [...], e dà l'appiglio allo sviluppo [...] di una concezione storica, dialettica [...], a comprendere il movimento e il divenire, a valutare la somma di sforzi e di sacrifici che è costato il presente al passato e che l'avvenire costa al presente, a concepire l'attualità come sintesi del passato [...] che si proietta nel futuro» [Q. 12, p. 1541]. In L. R., invece, ha notato Aureliana Alberici, il lavoro e il suo nesso con la cultura sono problematicamente assunti nello «schema [...] idealistico» che annulla, sintetizzandole, le opposizioni reali⁵. È così auspicato un sistema educativo privo di contraddizioni (il sogno della *scuola serena*), quando esso è, e non può non essere, il rispecchiamento del conflitto tra chi offre e chi domanda lavoro, poiché la coscienza dei soggetti che vi fanno ingresso è «il riflesso della frazione di società civile cui» essi partecipano [Q. 12, p. 1542] e l'individualità «centro di annodamento» di molteplici vincoli socialmente determinati [Q. 10, pp. 1345-1346]. D'altronde, in G. ogni rapporto egemonico è pedagogico [Q. 10, p. 1331] nel quadro di una concezione polemologica della politica e conflittualista della società civile. È vero, ci sono passaggi in cui L. R. vede nel fanciullo il risultato delle molteplici società che in lui hanno sincronicamente e diacronicamente agito, proprio come fa G. In *Lezioni di didattica*, la classe e il discente sono «punti di confluenza dell'attività umana che li ha prodotti: il maestro educa l'uomo; attraverso l'alunno mira alla famiglia, alla città, alla nazione; la sua è opera di educazione scolastica in quanto è di educazione domestica e politica»⁶. Passaggi in cui, di conseguenza, il ruolo del docente concerne un'azione sulla totalità sociale. Ma questa non sembra attraversata da un conflitto strutturale tra capitale e lavoro che non si può togliere se non per il tramite di un salto verso una nuova costellazione sociale, ma da un conflitto risolvibile attraverso l'educazione. Da qui la speranza che la «politica della scuola» sia «sovrapolitica»⁷, slegata da interessi di parte. Da qui, parimenti, l'assunzione della Riforma del '23 in senso *metapolitico*⁸. Nel pedagogista, gli interessi dell'educazione eccedono ogni progettualità non riassorbibile nello Stato etico e nella tensione risorgimentale all'unità nazionale, frustrata dal perdurare della questione meridionale. Tornando al lavoro, L. R. ne scorge il potenziale formativo, nominalmente pari a quello dello studio tradizionale. Nel lavoro

⁵ A. Alberici, *Il rapporto con G.*, «Scuola e città», n. 12, 1968.

⁶ G. L. R., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Firenze 1970, 36° edizione (ed. or. 1913), p. 55.

⁷ Id., *L'«Educazione Nazionale» all'«Educazione Nazionale»*, «Educazione Nazionale», n. 3, 1926, p. 37; inoltre cfr. D. Izzo, *Accanto ai maestri*, «Scuola e città», n. 12, 1968, pp. 632-633.

⁸ Cfr., G. Cives, *Attivismo e antifascismo in G. L. R.*, La Nuova Italia, Firenze 1983, pp. 9-10.

è implicita l'autocorrezione, la tendenza a superare l'incompiutezza, la possibilità di far interagire competizione e cooperazione. Al contempo, l'autore siciliano lamenta il carattere mutilo della «cultura del giovane umanista» a causa dell'espunzione, dagli istituti che lo formano, dell'*attività* e della cancellazione di quel «vivo interesse per le cose» di norma coltivato in una scuola elementare dove s'impari a «*lavorar con le mani*»⁹. In L. R. troviamo addirittura un tentativo di riabilitazione degli istituti professionali, un accoglimento di istanze industrialiste, una critica del verbalismo culturalistico della scuola tradizionale. Parrebbe così ricomposta la frattura tra cultura e lavoro manuale, ma sulla questione i commentatori si dividono. Se Iclea Picco sostiene che la cultura generale in L. R. non stia «*accanto allo studio della macchina*» ma si giustifichi «*per la presenza di questa*» e dunque, nonostante l'«*estriore alternativa di interesse e disinteresse*»¹⁰, questi abbia risolto in positivo il nesso lavoro-cultura, Alberici ritiene si tratti di una soluzione di compromesso che, mentre cerca di emancipare la scuola professionale dalla subalternità rispetto a quella classica, non riesce a liberarsi dal modello idealistico. Per cui il lavoro comporta la conquista d'una coscienza superiore solo in quanto si trasformi in «vera cultura», ossia «vita spirituale», «atto dello spirito»¹¹: le scuole professionali possono elevarsi innervandosi di cultura disinteressata. Per essere rivalutato, «il lavoro deve farsi altro dal lavoro, l'interesse [...] mutarsi in disinteresse. La scuola professionale [...] chiedere aiuto» a quella «umanistica, la formazione professionale alla cultura generale»¹². La distinzione tra lavoro manuale e intellettuale è quindi messa in discussione solo in quanto anche il primo è un momento interno dello svolgimento dello spirito. In definitiva, non vi sarebbe autentica «unità qualitativa lavoro-cultura»; ciò perché il lavoro manuale cui egli allude sembra «culturalizzato». È un lavoro che, nella sussunzione a una presunta dimensione superiore spirituale, smarrisce «autonomia» e «forza»¹³. Il lavoro appare strumento didattico di rinforzo dell'autostima, pungolo per creare, oggettivarsi e riconoscersi in un'opera, secondo le forme tipiche dell'artigianato¹⁴. Nella scuola attiva, il lavoro è un'attività come le altre; e siccome tutto è attività tutto è lavoro¹⁵ e la scuola stessa è una «co-

⁹ I. Picco, *G. L. R.*, La Nuova Italia, Firenze 1967 (ed. or. 1951), p. 80

¹⁰ Ivi, p. 79.

¹¹ A. Alberici, *art. cit.*, p. 624. Secondo l'A., la riabilitazione lombardiana del lavoro resta una «critica interna» all'idealismo, «che non mette mai in discussione la supremazia dell'istituto classico, in quanto il momento del lavoro, inteso come rapporto [...] tra uomo e natura, [...] principio conoscitivo [...] è [...] rimasto» a L. R. «estraneo» perché non riconducibile «al momento gnoseologica dell'attività dello spirito». Inoltre cfr. R. Mazzetti, *G. L. R. tra l'idealismo pedagogico e Maria Montessori*, Malipiero, Bologna 1958, pp. 192-193.

¹² G. Cives, *G. L. R. Didattica e pedagogia della collaborazione*, La Nuova Italia, Firenze 1970, p. 185.

¹³ A. Alberici, *art. cit.*, p. 626.

¹⁴ Cfr. G. L. R., *Lezioni di didattica*, cit., p. 110.

¹⁵ Cfr. I. Picco, *op. cit.*, p. 155.

munità di lavoro»¹⁶. Come attività, il lavoro «si risolve [...] in collaborazione» e in «educazione alla socialità», sempre, però, nel contesto di un «aspetto individuale di prova dell'io [...] con cose e [...] persone, di esercizio del proprio volere senza [...] superamento del momento egocentrico, [...] proprio» delle «attività di tipo dilettantistico e “artigianale” nel senso più limitante»¹⁷.

Mentre, poi, in L. R. rintracciamo una certa enfattizzazione della cultura e della tradizione popolare, che avrebbero dovuto costituire le «fonti» da cui attingere per i programmi della scuola elementare della Riforma¹⁸, in G. vi è una considerazione meno entusiastica: il folclore va sì conosciuto, ma al fine di «estirparl[o]» [Q. 27, p. 2314]. Rimane analogo l'intento di far comunicare intellettuali e popolo. L'intellettuale-educatore gramsciano non può limitarsi a *sapere* e, qualche volta, a *comprendere*, ma deve *sentire* al pari dell'«elemento popolare» cui rivolge la propria azione, pena l'impossibilità che il sapere si faccia «politica-storia» [Q. 11, p. 1505]. Questa raffigurazione nient'affatto populista ha tratti comuni con quella fatta del maestro da L. R.: il maestro ha l'obbligo di «conoscere *il popolo fra cui vive e spende l'opera sua*» *sentendone* «la particolare tradizione»¹⁹. Egli è investito del compito di esplorare l'animo del discente per trarre da questi il problema cui la lezione vuole offrire soluzione. Ma nel caso gramsciano, che è quello dell'*intellettuale organico*, il maestro attiva con il popolo un rapporto dialettico-rivoluzionario. G. auspica che, attraverso il «passaggio dal sapere, al comprendere, al sentire» compiuto dall'intellettuale, e, «viceversa», quello dal sentire, al comprendere, al sapere, esperito dal popolo, si dia uno «scambio [...] tra diretti e dirigenti», tra educandi ed educatori, si da creare un nuovo «blocco storico» [Q. 11, pp. 1505-1506]. In L. R., il blocco da costruire s'identifica nella narrazione dello Stato-nazione che non supera, sul terreno dei rapporti di produzione, le contraddizioni e le scissioni della società civile. Da qui un recupero delle tradizioni popolari povero di conseguenze sugli assetti di potere. In alcuni luoghi, L. R. giunge alla conclusione della necessità che la scuola lavori per un distanziamento dirozzante dell'educando da famiglia e cultura d'origine. Così accade in *Lezioni di didattica*, allorché allude ad un «mondo da cui» il fanciullo «deve liberarsi [...], criticandolo in se stesso»²⁰. Parimenti, incontriamo, però, l'auspicio che la scuola elementare mantenga inalterata la spontaneità espressiva e creativa del popolo, traendo una «*cultura per il popolo* [...] da una *cultura di popolo*»²¹. L'equazione fanciullo-poeta/popolo è alla base del ragionamento: come il fanciullo anche il popolo pos-

¹⁶ G. L. R., *L'attività collettiva*, «Minerva», agosto-settembre 1929, ora in Id., *Didattica viva*, antologia a cura di E. Codignola, La Nuova Italia, Firenze 1966 (ed. or. 1951), p. 85

¹⁷ A. Alberici, *art. cit.*, p. 625.

¹⁸ G. L. R., *Premessa ai Programmi Gentile dell'11-11-1923*, ora in *Didattica viva*, cit., pp. 216-217.

¹⁹ Id., *Accanto ai maestri*, Paravia, Torino 1925, ora in *Didattica viva*, cit., p. 220.

²⁰ Id., *Lezioni di didattica*, cit., p. 55.

²¹ I. Picco, *op. cit.*, p. 91.

siede una spontanea vocazione espressiva, avente per contenuto la congerie valoriale folclorica cui è d'uopo dare libero spazio. Inoltre, constatata Alberici, l'esigenza di ampliare la coscienza dei subalterni a partire dal recupero delle loro tradizioni, non si traduce in un progetto di trasformazione di essi in classe dirigente, in quanto L. R. insiste piuttosto sulla capacità dei singoli di ascendere a ruoli direttivi. A *meritare* di accedere agli studi superiori, quelli classici, sono gli *intelligenti* (argomento meritocratico diffuso anche nel socialismo del tempo e non estraneo al giovane G.), cioè chi, prevedibilmente, proviene da classi agiate²². Per chi non si mostrerà adatto alla scuola classica, sarà sufficiente iniettare dosi di cultura disinteressata nei *curricula* delle scuole professionalizzanti e popolari che l'accoglieranno. Il rimedio si fonda sull'illusione di compensare didatticamente problemi di origine extradidattica, specificamente sociale²³. Manca, insomma, l'*educazione come egemonia* poiché l'*andare verso il popolo* non muta le strutture della stratificazione sociale²⁴. Differentemente, la «filosofia della praxis non tende a mantenere i "semplici" nella loro filosofia primitiva del senso comune, ma [...] a condurli a una concezione superiore della vita. Se afferma l'esigenza del contatto tra intellettuali e semplici» lo fa «per costruire un blocco intellettuale-morale che renda politicamente possibile un progresso intellettuale di massa». Onde si producono *intellettuali organici*, «persone "specializzate" nell'elaborazione concettuale» aventi funzioni organizzative, dirigenti, educative. Per esser proficuo, il tragitto deve svilupparsi in maniera tale per cui ad «ogni sbalzo verso una nuova "ampiezza" [...] dello strato degli intellettuali» si dia un «movimento analogo della massa di semplici che» non solo si innalzino a «livelli superiori di cultura», ma allarghino la propria «cerchia di influenza», guadagnando terreno nel conflitto tra egemonie. E il processo può subire sconfitte, arretramenti, rinnovato «distacco» intellettuali-masse [Q. 11, pp. 1384-1386]. Come ogni progetto pedagogico, l'egemonia non è garantita.

Si potrebbe sostenere che le (eventuali) suggestioni di L. R. sulla filosofia della praxis costituiscano un residuo del primigenio socialismo idealistico, superato nel corso degli anni? Effettivamente, nei *Quaderni* L. R. diverrà un bersaglio per aver contribuito alla Riforma del '23 e partecipato all'*involuzione* di principi attivistici nel corpo del neoidealismo. Sennonché, risulta forse

²² Su questo punto va ricordato il dissenso di Picco, secondo cui se è vero che in L. R. la scuola classica è «*formatrice delle classi dirigenti*, cioè non "scuola di tutti", ma solo dei "migliori", scuola di selezione, detta selezione» è caldeggiata «in nome di *capacità*, non di censo. Nell'esposizione del concetto di scuola, la funzione sociale di questa non porta in sé presupposti di distinzione di casta. Ed anche se parlando di *scuola popolare* il L. R. si riferirà sempre alla classe dei lavoratori, egli si rifà [...] ad uno stato di fatto della scuola, che soggiace ai limiti imposti dalla vita economica del paese e dalla molteplicità delle difficoltà offerte dalla organizzazione di una struttura scolastica pienamente aderente alle necessità dei vari ambienti» (I. Picco, *op. cit.*, nota n. 2, p. 88).

²³ Cfr. G. Cives, *G. L. R.*, cit., pp. 187-188.

²⁴ A. Alberici, *art. cit.*, p. 623.

riduttivo rinchiuderne la figura nel recinto dell'attualismo, e andrebbe tematizzata la sua «*consapevolezza speculativa* delle implicanze ideologiche e politiche» che viepiù andò mutuando in funzione dell'«*empirico servire ed operare per la scuola*»²⁵. Se la cornice entro la quale svolse le proprie meditazioni è quella formalizzata dal filosofo di Castelvetro, e se entrambi avvertirono l'esigenza di condurre una battaglia per liberare il discorso pedagogico dallo «scientismo tardo positivista»²⁶, tuttavia L. R. aveva un'originalità derivante dall'essere uomo di scuola. Chi ha «scritto su di lui» s'è trovato nella «difficoltà» di «stabilire fino a che punto [...] fosse [...] fedele al nucleo [...] della dottrina gentiliana o in quale senso si avviasse la sua speculazione più [...] personale»²⁷. Detto altrimenti, con Dina Bertoni Jovine, potremmo ritenere il presupposto gentiliano alla stregua d'una «scorza»?²⁸ La sua pedagogia nascerebbe come esperienza di vita cui si sovrapporrebbe la teoresi neoidealista in funzione giustificativa?²⁹ Bisognerà illuminare sinteticamente gli elementi di eterodossia rispetto all'attualismo, che verosimilmente cominciano ad emergere soprattutto nelle *Lezioni* del '13. Bisognerà vedere se l'idea dell'«unificazione dello spirito» si sia progressivamente mutata da «premessa metafisica» a «principio regolatore»³⁰ di un discorso organico di natura didattica.

In L. R. scopriamo sì il superamento del «feticismo unitaristico gentiliano» ed il riconoscimento, in un'ottimistica visione dell'educazione, della «opposizione-convergenza concreta fra educazione e società», frenati, tuttavia, dal «teoreticismo e dallo spiritualismo». L'unificazione di «autocoscienza e educazione [...] non si compie più attraverso una riduzione dell'atto al fatto e viceversa», né l'unità maestro/scolaro prevede la cancellatura del «pluralismo» della fenomenologia educativa. Piuttosto, l'intera traiettoria educativa si dà come un «toglierlo e riaffermarlo», orientandolo verso un'idea di «trascendimento» che, però, si «compie nell'unità degli spiriti nella religione e nello Stato, nei valori incarnati dalla nazione»³¹. L. R. solo in via transitoria può occuparsi dei «fattori» del rapporto educativo, riconosciuti nella famiglia, nella vita sociale e nello Stato³², giacché l'impianto idealistico gli impone di tematizzare un soggetto unico. Famiglia, società civile, Stato, costituiscono punti

²⁵ U. Margiotta, *G. L. R.. Tra attualità pedagogica ed irrisoluzione storica*, Ed. Parallelo, Reggio Calabria 1975, p. 43.

²⁶ Cfr. H. A. Cavallera, *Giovanni Gentile e G. L. R.: i paradigmi della pedagogia*, in G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, Armando, Roma 1997, p. 430. Per un approfondimento dei motivi positivistici presenti nei primi lavori di L. R. cfr. U. Margiotta, *op. cit.*, pp. 76-89. In particolare, secondo l'A. il positivismo rimarrà «matrice irrisolta nella formazione del L. R.» (p. 76).

²⁷ D. Bertoni Jovine, *L. R. e Maria Montessori*, «Riforma della scuola», n. 11, 1958, pp. 19-20.

²⁸ Ead., *Il valore di un'eredità*, «Riforma della scuola», n. 6-7, 1958 pp. 1-2.

²⁹ Cfr. I. Picco, *op. cit.*, pp. 36-37.

³⁰ U. Margiotta, *op. cit.*, p. 34.

³¹ F. Cambi, *La pedagogia borghese dell'Italia moderna 1815-1970*, La Nuova Italia, Firenze 1974, pp. 130-131.

³² Cfr. G. Cives, *G. L. R.*, cit., pp. 134-135.

di un processo diveniente, per il cui tramite lo Spirito ripercorre nell'esistenza del singolo il tragitto della propria affermazione. I *fattori* sono il «momento negativo», sono «la negazione dell'educazione, ma proprio per questo bisogna conoscerli»³³. Nelle *Lezioni di pedagogia generale*, L. R. precisa che «tutto e tutti possono essere fattori» concorrenti alla serie di atti dell'educazione, ma ciascuno si *autoeduca* «attraverso la sua coscienza e per la sua coscienza» [GLR cit. in Cives p. 134 e didattica viva]. Sicché i *fattori* perdono determinatezza e oggettività, divengono «momenti dell'autoeducazione individuale, cioè dell'autosvolgimento dello spirito»³⁴, *passività*³⁵ e transitorietà da superare in una sintesi unitaria superiore.

In L. R. vi è, poi, un'attenzione al metodo, declinato come *dialettica viva* unificante «i mezzi e la critica dei mezzi»³⁶, che sembra andare oltre l'antiprecettistica. Il modo attraverso cui egli costringe il neoidealismo a interrogarsi sulle metodologie educative è la *critica didattica*. Essa è un «esame critico dell'opera educativa, o, meglio, un esame autocritico». Del resto, se non può suggerire cosa fare, la didattica come *critica didattica* può consigliare cosa non debba farsi. «Una regolistica, se non può essere positiva, può esser negativa»³⁷. La *critica didattica* nasce nell'«apparente contraddizione di un ripudio [...] delle didattiche speciali; nella constatazione della impossibilità di accettare un metodo fuori del pensiero operante, e d'altra parte nel riconoscimento della esistenza di *metodi* di cui si discute almeno la validità»³⁸. A mezzo della *critica didattica* L. R., riesce, così, a legittimare, «un discorso [...] sulla didattica non meramente negativo», accogliendo elementi della «scienza applicata» e «temi concreti della tecnologia, visti [...] in un [...] largo significato culturale»³⁹. Per dirla con Gentile, L. R. può «porre [...] questioni» empiriche senza scadere nel «volgare empirismo» e nel metodologismo privo di spessore filosofico. Pertanto in lui i «problemi speciali» sono risolti come «problemi generali»⁴⁰. La *critica didattica* non è, si diceva, mera antiprecettistica⁴¹ che

³³ I. Picco, *op. cit.*, pp. 44-45.

³⁴ G. Cives, *G. L. R.*, cit., pp. XVII-XVIII. Eppure, in L. R. i «fattori[...] ci sono», tanto che la II parte delle *Lezioni* del '16 s'intitola *I fattori dell'educazione*.

³⁵ Cfr. G. L. R., *Il concetto dell'educazione (1910)*, cit., pp. 17-18.

³⁶ F. Cambi, *op. cit.*, p.132.

³⁷ G. L. R., *Che cosa possiamo chiedere alla didattica*, «Minerva», giugno 1936 ora in *Didattica viva*, cit., pp. 12-13.

³⁸ I. Picco, *op. cit.*, p. 124.

³⁹ G. Cives, *G. L. R.*, cit., pp. XIV-XVI.

⁴⁰ G. Gentile, *Studi pedagogici italiani*, in Id., *Scritti pedagogici: educazione e scuola laica*, vol. I, Firenze, Sansoni 1937 (ed. or. 1921), pp. 306-308.

⁴¹ L. R. indugia sì sull'inutilità di insegnare al maestro ad esser tale e ripeta la critica idealistica alle scienze «che hanno pretesa di esser *normative*» e aspirano a distinguersi «dalle *teoriche* o speculative, richiedendo autonomia» ma non per questo la sua è, appunto, solo mera antiprecettistica. Cfr. G. L. R., *Il concetto dell'educazione*, cit., pp. 20-21: l'«idealismo [...] insegna al maestro: *nessuno ti insegnerà ad essere maestro*; tu non hai da applicar formule, ma da crear anime; tu non farai [...] che pensare, innalzarti a una spiritualità più alta [...]: pensa col filosofo, rivivi collo storico, palpita col poeta, e sarai maestro di filosofia, di storia, di poe-

rifiuta di considerare la psicologia del fanciullo. Ad essere respinta è la didattica come «*metodica empirica*»⁴² mortificante il rapporto educativo. La scuola non deve mai dimenticare le «leggi eterne dello spirito», le quali costituiscono la sua «finalità [...] immanente». La didattica, da *arte di insegnare*, ha da trasformarsi in arte di esaminare il discente promuovendo e disciplinando le sue spontanee espressioni ed il suo fervore creativo. A ben vedere, la *critica didattica* sembra ingenerare immanentemente il suo autosuperamento. Essa si autotrascende in didattica vera e propria, sfuggendo tanto alla «riduzione della didattica» che, «svuotata di ogni analisi empirica», si fa «pura astrazione», quanto all'opposta e speculare «riduzione a pura strumentalità», secondo un orientamento tecnicistico che, all'educazione come *atto*, contrappone un pernicioso «scientismo»⁴³ che rinchiude in regole pedanti il continuo farsi dell'io. Certo, manca un discorso scientifico sulla psicologia, surrogato da una «psicologia empirica» volta alla comprensione dell'«interiorità» del fanciullo e pregevole di «buon senso»⁴⁴, il cui buon esito è legato a un'«intuizione dell'individuale» dal sapore romanticheggiante⁴⁵. La ricerca intrinseca alla *critica didattica* è, cioè, ricerca *in atto* affidata alla capacità del maestro di penetrare e valutare *intuitivamente*, attraverso la «*simpatia*»⁴⁶, la coscienza del fanciullo ed elaborare *espedienti* nel contesto d'una *didattica viva*. Non sono formalizzate soluzioni reiterabili. Il metodo resta «*modo di vita del maestro*», il «*metodo è il maestro*»⁴⁷. «Il rito educativo», non deve avere «regole fisse, né programma stabilito per tutti, in astratto»⁴⁸.

In ultima istanza, l'illuminazione dei «nessi dialettici fra empiria e trascendentale» si risolve nell'«autodinamica del fanciullo-poeta», e «l'atto educativo si fa storia e "scienza"» solo «a radice individualistico-coscienziale [...] concepita secondo i criteri» propri «della mitologia romantica»⁴⁹. La scuola del fanciullo come *bottega d'arte* e l'affinità popolo/fanciullo-poeta concorrono a curvare in senso estetizzante l'educazione primaria. Del resto, in L. R. il momento della fanciullezza è quello artistico, estetico, il momento dello *spirito soggettivo*.

sia [...]: *la migliore preparazione professionale del maestro è una cultura non professionale*». Inoltre cfr. Id., *Pedagogia e critica didattica (1926)*, in *Educazione e diseducazione*, cit., pp. 91-93: «l'efficacia educativa è nella [...] consapevolezza critica di chi educa [e] anche l'insegnamento elementare è ricerca, non esposizione di risultati», pure il maestro è «scienziato» non «*didascalos*»; «non è dalla pedagogia o dalla didattica che egli riceve luce, ma dalla sua [...] autocoscienza scientifica», in quanto «l'insegnamento non è trasmissione di soluzioni, ma restituzione delle soluzioni a problemi [...] circostanziati» e «non predeterminabili».

⁴² Id., *Il concetto dell'educazione*, cit., p. 20.

⁴³ G. Cives, *G. L. R.*, cit. pp. 57-60.

⁴⁴ Ivi, p. 91.

⁴⁵ U. Margiotta, *op. cit.*, pp. 196-197.

⁴⁶ Cfr. G. L. R., *Idealismo e pedagogia (1911)*, in *Educazione e diseducazione*, cit., pp. 39-40.

⁴⁷ I. Picco, *op. cit.*, p. 113.

⁴⁸ G. L. R., *Che cosa possiamo chiedere alla didattica*, «Minerva», giugno 1936, ora in *Didattica viva*, cit., p. 11.

⁴⁹ F. Cambi, *op. cit.*, pp. 132-133.