

Il significato dell'educazione nell'opera di Giuseppe Lombardo Radice. Spunti di riflessione per una nuova *paideia*

The meaning of education in Giuseppe Lombardo Radice. Insights for a new *paideia*

PIERLUCA TURNONE

This contribution intends to articulate a pedagogical reflection about the meaning of education in Giuseppe Lombardo Radice's thought, in order to evaluate a potential re-actualization of its theoretical principles in our time. This effort necessarily implies the epistemological overcoming of actualistic philosophy and the rethinking of some of its educational suggestions in the perspective of a 'pedagogy of limit' (characterized in a new paideutical sense).

KEYWORDS: ACTUAL IDEALISM, SELF-EDUCATION, PERSON, TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP, PEDAGOGY OF LIMIT

Introduzione

Il tentativo di saggiare la rilevanza storica, e dunque il significato odierno, della *lectio* di Giuseppe Lombardo Radice richiede allo studioso un duplice sforzo intellettuale: da un lato, l'esigenza di interpretarla in riferimento alle coordinate dello *Zeitgeist* entro il quale essa sorse e si manifestò; dall'altro, quella di stabilire i tratti salienti, se ancora tali, della sua eredità pedagogica. Ciò al fine di comprendere la lezione educativa nelle ragioni profonde della sua epoca, nella dimensione del suo effettivo sviluppo teorico-pratico e nelle sue utopie future, ricavandone così un'idea storicamente attendibile che valga la pena di rimeditare ancora oggi.

Corrispondere a queste due esigenze assume le vesti di un vero e proprio imperativo ermeneutico: il «credo filosofico» di Lombardo Radice, infatti, non cessa mai di attingere la propria originaria e inconfondibile vitalità dall'esperienza concreta dell'uomo e dello studioso dei problemi di scuola (di una certa scuola)¹, come dichiara lo stesso pedagogista catanese nella *Prefazione a L'ideale educativo e la scuola nazionale* (1916):

«Dove altri, in certa guisa, discende dalla filosofia alla scuola, io procuro di salire dalla scuola alla filosofia, con uno sforzo di riflessione tanto più difficile quanto più la concretezza del quotidiano

lavoro mi lega a sé e mi innamora e diviene, talvolta, per certi aspetti, ingombro anzi che aiuto alla speculazione»².

L'esercizio ermeneutico, viene da sé, rivela all'interprete la propria stessa, strutturale ermeneuticità: l'attribuzione di senso *sub specie educationis* alla vicenda intellettuale di Lombardo Radice, se non vuole essere confinata in un puro esercizio esegetico, non può sottrarsi, quasi come di riflesso, alle questioni fondamentali e alle sfide raccolte dalla teorizzazione pedagogica contemporanea. Come ha osservato R. Pagano, è «la nostra soggettività che costruisce la *historia rerum gestarum* dei pedagogisti studiati»³. Ma l'educazione, se di autentica educazione si tratta, contempla parimenti l'apertura a una dimensione veritativa universalmente valida e all'incommensurabilità del valore formativo, pena l'affermazione di «derivate soggettivistiche» e la riduzione della pedagogia nella sua tensione storico-educativa a mera «sommatoria di pensieri sull'educazione»⁴. Questa dimensione assiologica, nella prospettiva del pedagogista catanese, assume un rilievo fondante e si coniuga a quella «fede nella vita» e nell'uomo che costituisce forse il lascito più significativo della sua riflessione teorica e didattica; ed è proprio questa dimensione che uno studioso criticamente avvertito come H. A. Cavallera, già nel 1979, considerava a giusto titolo «inattuale» in rapporto agli orientamenti culturali del nostro tempo⁵.

L'eredità di un classico come Lombardo Radice, dunque, va rilevata sulla base del precario equilibrio che si viene a determinare tra l'*a quo* e l'*ad quem* dell'educativo, tra la coscienza storico-critica dello studioso e il senso metastorico del suo incessante interpretare. E allora, viene spontaneo chiedersi: quale può essere il significato odierno di un pensiero che difese l'unità originaria dello spirito e della cultura, in un mondo «in-determinato e dominato dai plurali [...], che nella complessità, nell'in-cerchezza e nella frammentazione (delle metodologie, dei saperi, delle prospettive) trova il proprio sigillo e, financo, la propria giustificazione»⁶? Nelle celebri *Lezioni di didattica* (1913), identificando istruzione e disciplina nell'unità della coscienza dell'alunno, Lombardo Radice afferma: «si conosce il proprio dovere e si vuole la verità; si vuole il dovere e si conosce la verità»⁷. Ma in quale misura tale principio, che trova giustificazione nell'incondizionatezza originaria dello spirito, può essere recepito dalle istituzioni educative del nostro presente, posto che, nel mondo "disincantato" della postmodernità, «la fiducia nell'esistenza della "Verità" va tramontando»⁸? E su quali basi può essere recuperata la *serenità* di una scuola che è *in primis* «un processo interiore», «scuola di responsabilità» e «senza compromessi»⁹, in un orizzonte culturale che spesso, troppo spesso, appiattisce la dimensione formativa sulla funzionalità 'oggettiva' dei processi di apprendimento psico-cognitivo e sulla supposta 'neutralità' delle metodologie didattiche?

Il nostro contributo intende riflettere in un'ottica storico-critica sul concetto di educazione in Lombardo Radice, in modo da valutare una potenziale riattualizzazione filosofico-educativa dei suoi aspetti più rilevanti entro una 'pedagogia del limite' orientata in senso neo-paideutico. Come vedremo in seguito, tale opzione implica inevitabilmente una posizione dialettica nei confronti della filosofia attualistica; essa, infatti, pur costituendo l'architrave e la giustificazione teoretica del pensiero di Lombardo Radice, ne mostra in maniera inequivocabile i limiti e le inevitabili contraddizioni¹⁰.

Il concetto lombardiano di educazione nella sua idealità

È lo stesso Lombardo Radice, sulla base della propria esperienza magistrale, a indicare nel concetto di educazione il principale pilastro teoretico intorno al quale articolare la riflessione sui «problemi particolari della scuola»¹¹, come si può leggere nella già citata *Prefazione a L'ideale educativo*.

Il primo capitolo dell'opera si apre con un paragrafo intitolato *Autocoscienza ed autoeducazione*. Siamo nel campo, speculativo e terminologico, della pedagogia filosofica teorizzata da Giovanni Gentile, verso cui l'adesione di Lombardo Radice appare indiscutibilmente piena e convinta:

«Seguendo lo stesso indirizzo di quel mio amico e fratello spirituale, e sentendomi verso di lui in atteggiamento interiore di scolaro, il rispetto per lui e per me stesso mi impediva di affrettare la redazione definitiva di un libro, che doveva essere un ripensamento, non inutile ai più giovani, dei problemi dell'educazione e della scuola dal punto di vista dell'idealismo»¹².

La logica del discorso esposto in queste pagine è quella di affermare il nesso essenziale che, nella prospettiva dell'attualismo, si dà tra il concetto di educazione e quello di umanità: «*Essere uomini, significa educarsi*»¹³. Ma si è uomini in quanto ci si pensa e ci si vuole tali, nella «lotta interiore»¹⁴ di chi cerca di approssimarsi alla verità (il «meglio»¹⁵ cui l'educazione non può non tendere). In altre parole, siamo uomini esclusivamente nella tensione (educativa) che ci porta a volerci e a conoscerci come tali:

«Non *siamo* umanità, *tendiamo* all'umanità: e non è umanità un termine o punto d'arrivo di questo tendere che una volta per tutte si raggiunga, ma sempre è punto di arrivo che è nuovo punto di partenza: acquetamento e inquietudine»¹⁶.

Affermazioni di questo tenore, che sembrano indicare nel concetto di umanità un ideale unificante e regolativo verso cui tendere infinitamente, riecheggiano motivi kantiani

piuttosto espliciti, come osserveremo nell'ultimo paragrafo del nostro lavoro; ad ogni modo, il principio della dialettica tra *l'a quo* (l'individuo umanamente 'depotenziato', mosso dall'istinto e da moventi eterodiretti) e *l'ad quem* (l'uomo come autocoscienza, pienamente esplicita, della propria realtà) è interamente mutuato dalla filosofia gentiliana e detta l'intonazione complessiva del ragionamento di Lombardo Radice. La verità dell'atto educativo, infatti, riposa sul riconoscimento dell'unità incondizionata dello spirito: «l'anima e la creatività sua (autocoscienza, conoscenza e volontà di sé) sono un *primo* da cui non posso mai prescindere»¹⁷. Solo considerando l'unità dello spirito è possibile pensare la natura – anzi, alla natura in quanto tale:

«Per comprendere le cose esse debbono essere *nostre*, cioè conosciute, giacché per esser *cose* (per essere, senz'altro) hanno da essere *oggetto* per un *soggetto*; *natura* per uno *spirito*: *corpo* per un'*anima*»¹⁸.

Non può darsi, allora, autentica distinzione tra realtà e idealità, essere e dover-essere, conoscenza e volere, unità e molteplicità, giacché la coscienza è «tutto» ed è «eterna, non derivando da altro, ma da se stessa»¹⁹. Essa coincide con lo spirito universale che, progressivamente, si comprende e si compie nella storia, manifestandosi in ogni individuo per quanto attiene al suo autentico sé (*i. e.* la sua umanità). Ne consegue che il 'chi' dell'educazione/formazione umana non è il soggetto empirico, ma l'io trascendentale nell'eternità del suo farsi:

«Se io, individuo, muoio, non perciò muore il pensiero: la vita universale prosegue nel suo ritmo eterno. Lo spirito di cui si può parlare come *tutto* non è il mio spirito individuale come opposto a quello d'un altro individuo cosciente, ma lo spirito universale pel quale io sento l'altro uomo come me stesso e come umanità. Lo spirito, cioè, come il Dio vivente nell'uomo, secondo la profonda espressione del Gioberti: *L'uomo è un Dio che incomincia*»²⁰.

Il concetto di autoeducazione così tratteggiato non sembrerebbe lasciare alcuno spazio al momento della relazione formativa e a un autentico incontro con l'alterità; se lo spirito è 'tutto', non c'è nulla che resti al di fuori del suo svolgimento diuturno, tranne quei termini negativi e astratti (indicati via via nell'abitudine, nei caratteri ereditari, nell'ambiente) che esso pone come limiti da superare per riappropriarsi infinitamente di sé («*Educarsi è ripossedersi*»²¹). E, infatti, il *sapere aude* di Lombardo consiste tanto nel riconoscimento dell'unità originaria dell'uomo (a fondamento della sua realtà e idealità), quanto nell'ammissione (meramente dialettica) della sua molteplicità, dal momento che «l'unità e interna coerenza è suo *atto*»²². Nel prossimo paragrafo avremo modo di tornare su questo aspetto assai rilevante della teoretica lombardiana; per ora, ci limitiamo a segnalare come, secondo la prospettiva attualistica, sia proprio la nozione di

autoeducazione del soggetto trascendentale a giustificare la possibilità di educare il prossimo, dal momento che tutti, in quanto uomini, partecipiamo allo svolgimento dinamico della vita dello spirito. Quest'apertura alla verità implica la consapevolezza dell'universalità del valore e l'impegno di contribuire alla sua diffusione nella comunità sociale:

«La vita che è *mia* è dunque *più che mia*: per sentir me io debbo sentirmi sempre anche punto di arrivo dello svolgimento di una attività che mi trascende, e che come trascende tutti i momenti, così trascende tutti i singoli esseri. Attività generatrice della mia vita, *perché generatrice di tutta la vita, tutta presente in ciascun momento della vita*. [...] La verità mia è verità di tutti. Accettarla equivale per me a voler propagarla, perché accettarla è riconoscerle un valore che trascende me. Una verità di cui, appena concepitala tale, non si voglia e non si senta di poter fare persuasi gli altri, non è ancora una verità»²³.

Il concetto di autoeducazione, di conseguenza, finisce per identificarsi con l'educazione *tout court* del genere umano. Autoeducazione ed eteroeducazione si implicano a vicenda e costituiscono due facce della stessa medaglia: la prima, infatti, rimanda necessariamente ad una dimensione relazionale, poiché coincide con la volontà di 'diffondere' il proprio sé nella coscienza altrui e di condividere quanto più possibile la verità dello spirito; la seconda, invece, comporta la continua riaffermazione di tale verità *in interiore homine* e lo sforzo di approssimarsi a quell'integerrima condotta di vita, improntata a rettitudine e libertà, che rende l'uomo (proprio perché uomo) un autentico maestro. Per questa ragione, secondo Lombardo Radice,

«educare è fusione d'individui in una comune coscienza: formazione dell'umanità, e perciò trasformazione degli individui in persone, cioè menti orientate nel mondo dello spirito e signore di stesse»²⁴.

Si presti particolare attenzione al concetto di persona delineato in queste pagine. Siamo pur sempre entro la logica del neoidealismo: la maturazione della personalità non può essere intesa nel senso dell'affermazione di una singolarità «*ontologicamente significativa*»²⁵, nell'originale e irripetibile commistione di *soma* e *psiche*, bensì quale 'celebrazione' dello spirito universale nella coscienza umana. La tanto agognata identità tra essere e dover essere costituisce il fine ultimo di quel tutto che risolve in sé i singoli soggetti, sicché Lombardo Radice può parlare agevolmente di 'fusione d'individui' (alla maniera di Gentile). La personalità viene a coincidere con l'esigenza, sempre più chiara alla coscienza, di realizzare sé stessa nello svolgersi dinamico e continuo dello spirito, che secondo la prospettiva attualistica resta il solo, autentico soggetto dell'educazione. Per tali ragioni, il tentativo di trasporre alcune importanti intuizioni del pensiero di

Lombardo Radice sul piano di differenti epistemologie pedagogiche va intrapreso con particolare attenzione critica, usando riguardo ai riferimenti culturali e all'orizzonte storico dell'autore. Prima di configurare la nostra prospettiva di lettura, riteniamo opportuno soffermarci su un'ulteriore specificazione del concetto lombardiano di educazione, che costituisce il cuore della sua proposta pedagogica: la relazione tra il maestro e l'allievo nella loro progressiva identificazione spirituale.

Il fondamento della 'scuola serena': la relazione dialettica maestro-scolaro

La tematizzazione del rapporto maestro-scolaro, nel momento in cui attesta l'agognata identità dei soggetti coinvolti, assolve a un'esigenza fondamentale della filosofia attualistica; ciò non toglie che, su questo stesso terreno (come anche in rapporto alla questione della critica didattica, che per ragioni di spazio non possiamo esaminare in questa sede), si articoli una certa distanza concettuale tra Lombardo Radice e il neoidealismo più ortodosso. Per averne contezza, si consideri brevemente il terzo capitolo de *L'ideale educativo*, significativamente intitolato *L'educazione come collaborazione*. A una prima analisi, l'intonazione del discorso di Lombardo Radice non sembra discostarsi dalla dottrina gentiliana: «Dalla diversità (dualità) di maestro ed alunno comincia ogni particolare atto educativo; ma non c'è atto educativo sia pur minimo, entro il quale quella diversità si mantenga»²⁶. Il motivo centrale resta quello dell'unificazione spirituale del maestro con il proprio discepolo. Per Lombardo Radice, come già sappiamo, unità e molteplicità, fusione e diversificazione restano i termini dialettici di un comune e originario processo di svolgimento spirituale; una loro distinzione, dunque, appare epistemologicamente insostenibile:

«L'identità spirituale di maestro e di alunno è stata spesso negata da moderni scrittori, avversarii dell'idealismo, pel desiderio – dicono – di non confondere. *C'è il maestro e c'è l'alunno*: ogni educazione postula *due* persone: che strano paradosso è quello pel quale si sostiene che il maestro è *l'identico* dello scolaro? Ma potremmo considerare come una ingenuità questo inalberarsi della coscienza volgare di fronte alla verità filosofica, se non nascondesse una giusta esigenza anche esso. La coscienza *volgare* non è nulla di spregevole, è semplicemente un momento della coscienza, in sé rispettabile, ma inadeguato rispetto a un altro superiore ad esso, che non lo nega se non comprendendolo e integrandolo»²⁷.

Anche quando Lombardo Radice accenna alla «nuova diversificazione»²⁸ che ha inevitabilmente luogo nella relazione educativa (lo scolaro, infatti, riorganizza la comprensione di sé e del mondo in funzione dell'insegnamento recepito e 'riattualizzato' nell'intimo della propria coscienza), non sta riferendosi ad una diversificazione reale, ma piuttosto alla progressiva approssimazione dell'allievo al mondo spirituale incarnato dal

maestro: «Né scolaro né maestro, *nel momento in cui sono tali*, sono estranei, *altri*»²⁹. Lo sforzo, la 'lotta' che costituisce precisamente il *quid* dell'educazione, consiste nel tentativo di superare il momento antitetico del processo di autocoscienza dello spirito, ovvero quei limiti inessenziali che determinano l'individuo nella contingenza della sua esistenza 'naturale' (priva di valore reale ed ideale).

Tuttavia, al nostro sguardo, appare difficile non rilevare, *in primis* a livello terminologico, una certa tendenza a inquadrare la dinamica educativa entro la dimensione di un rapporto 'effettivo', contrassegnato dalla concreta diversità del maestro rispetto al proprio scolaro. Cosa potrebbe significare, altrimenti, l'esortazione: «Occorre che l'educatore conosca il suo singolo alunno, e che penetri a così dire nella sua anima»³⁰? Che senso avrebbe assumere la «concreta situazione mentale»³¹ dell'allievo come punto di partenza dell'azione educativa, se con ciò non si riconoscesse implicitamente, come rilevato da S. Hessen, una «più profonda differenza dello scolaro dal suo maestro»³²? E se è vero, com'è vero, che Lombardo Radice auspica una 'collaborazione' attiva fra gli uomini, tale reciproco *con-labōrare* non dovrebbe riferirsi a un'effettiva molteplicità di soggetti che, nella realizzazione di un più alto ideale di umanità, rintraccia il senso profondo del proprio agire?

In virtù di tali osservazioni, sottolineiamo ancora una volta l'importanza dell'esperienza magistrale nella genesi e nell'esatta configurazione del pensiero di Lombardo Radice; pensiero certamente non estraneo al rigore della speculazione teoretica, ma che sempre dobbiamo riferire alla viva realtà dei luoghi e delle situazioni educative, e principalmente agli sforzi, alle professioni di fede e alle idealità della giovane scuola del Regno d'Italia. Possiamo pertanto affermare, in sintonia con Cavallera, che il Maestro di Catania «offre nella sua opera il modello di una pratica emotiva, giustificata ma non esplicitata dalla teoresi gentiliana»³³. Ed è proprio questa 'pratica emotiva', centrata sulla tematizzazione del rapporto educativo tra il maestro e i suoi allievi, a costituire il motivo profondo di una scuola veramente serena, tesa a promuovere quella «compenetrazione di anime»³⁴ che, dalla vita associata della classe e dell'istituto, si comunica alla società civile e alla vita spirituale dello Stato, estendendosi in linea di principio a tutta l'ecumene umana.

Nelle dense pagine delle *Lezioni di didattica*, il piano universale della teoretica gentiliana ricava il proprio senso complessivo dalle problematiche particolari, irripetibili e sempre nuove, ch'è dato riscontrare a tutti gli educatori, in ogni scuola. È la dimensione della pratica educativa quotidiana, storicamente e localmente determinata, a scandire il ritmo della dottrina generale dell'educazione di Lombardo Radice. Per tale ragione, l'espressione 'scuola serena' è tutt'altro che velleitaria o intellettualistica: i suoi alunni sono fanciulli in carne ed ossa che abitano un territorio specifico, con la sua peculiare fisionomia sociale, economica e culturale; i suoi maestri sono donne e uomini che hanno

compreso il valore della cultura quale «*unità organica del pensiero*»³⁵ e ad essa hanno consacrato, «con *sacerdotale* carità»³⁶, il proprio impegno nei riguardi del prossimo; il suo dirigente, «organo vivente della *unità dello spirito educatore*»³⁷, ne equilibra la vita interna e la rappresenta all'esterno, in quella società civile che non è altra cosa rispetto alla scuola, ma, piuttosto, ne costituisce una necessaria estensione nel più ampio consesso della comunità statale. La didattica di Lombardo Radice germoglia nella dimensione di questa profonda unità spirituale, contrassegnata da «sincerità, serietà, letizia e chiarezza»³⁸; con ciò, egli elabora i frutti di una lunga tradizione pedagogica che ha tra i suoi epigoni Rousseau, Pestalozzi e Fröbel, ponendosi in sintonia (e anche, per certi versi, in continuità) con le più rilevanti esperienze di rinnovamento didattico del primo Novecento. In *Athena fanciulla* (1925), l'appassionata ricognizione di Lombardo Radice restituisce al lettore il significato esemplare della vita della baronessa Franchetti e delle scuole della "Montesca", la bucolica quotidianità dei contadinelli di Muzzano, le notevoli risorse educative della "Rinnovata" di Giuseppina Pizzigoni; *Il problema dell'educazione infantile* (1927) si muove nella stessa direzione, riconoscendo il valore del "metodo" Agazzi e offrendo una bibliografia aggiornata della 'didattica nuova italiana'; qua e là, in entrambe le opere (e non solo), emerge la peculiare posizione lombardiana nei riguardi di Maria Montessori. Ma l'orizzonte del nostro autore è ancora più vasto e contempla una sensibilità culturale che ci è dato ritrovare nella multiforme esperienza delle scuole attive, da Ferrière (che definì Lombardo *semeur de joie*) a Kerschensteiner, e, pur se in tonalità differenti, nello stesso pragmatismo deweyano³⁹. In tale variegata panoramica, la tematizzazione lombardiana della relazione maestro-scolaro acquista tutta la sua significanza e si distingue per una sua indiscussa originalità, che risulta particolarmente evidente nell'accento posto sulla missione educativa del docente. «*Il metodo è il maestro*», scrive Lombardo Radice nelle *Lezioni di didattica*, ovvero quell'uomo di cultura capace di proporsi come esempio di vita e dignità non solo ai suoi alunni, ma, per loro tramite, anche alle famiglie e alla comunità sociale e nazionale. Egli solo costituisce la «condizione necessaria e sufficiente dell'insegnamento»⁴⁰, a patto di suscitare liberamente negli allievi la volontà di acquisire il medesimo contegno spirituale. Pur promuovendo la spontaneità e l'attività del fanciullo, Lombardo Radice non rinuncia all'autorevolezza e alla responsabilità dell'insegnante come «guida» e «luce»⁴¹ per i suoi scolari, alla serietà dello studio come autodisciplina morale e alla severità della «lotta interiore» che l'allievo deve intraprendere contro i propri limiti per approssimarsi il più possibile alla verità: facilitargli il compito in maniera gratuita, infatti, «non può dare che una soluzione illusoria, ed è perciò indegna così della scienza come della scuola»⁴². È questa una lezione pedagogica che, com'è facile arguire, ha ancora molto da dirci sul significato autentico dell'istruzione, sul suo compito e sul ruolo delle istituzioni ad essa preposte.

La lezione di Lombardo Radice oltre l'attualismo. Una proposta neopaideutica nel segno del criticismo kantiano

La 'scuola serena' teorizzata dal nostro pedagogista non si è limitata all'auspicio di un educatore sagace ma isolato, magari estraneo ai fermenti socio-politici del suo tempo e al senso di un impegno civico partecipato e militante. Tutt'altro: l'opera di rinnovamento della scuola elementare che egli orchestrò ed elaborò nei suoi tratti fondamentali (parte della complessiva riforma della scuola voluta da Gentile nel 1923) testimonia la traduzione sul piano istituzionale di un'intensa e variegata attività scientifico-educativa, alla quale peraltro contribuirono numerosi intellettuali della cultura nazionale. L'influenza esercitata da Lombardo Radice, una delle figure più rispettate e autorevoli del panorama pedagogico italiano dei primi decenni del Novecento, è ancora chiaramente percepibile nei Programmi per la scuola elementare del 1955⁴³; ma la crisi del neoidealismo – e, più in generale, della filosofia dell'educazione entro lo statuto epistemologico della pedagogia –, coniugata alle profonde trasformazioni tecnologiche, economiche, socio-politiche e culturali dell'evo contemporaneo, ha finito per relegarlo ai margini del dibattito scientifico sull'educazione e, spesso, a un ingiusto oblio. In tale contesto, giova accennare alla critica circostanziata che G. Catalfamo rivolse alla pedagogia di ispirazione neohegeliana e gentiliana: infatti, nell'unità originaria dell'atto educativo (il *porro unum* di tutta la teoretica di Lombardo), starebbero

«la forza e la debolezza insieme dell'idealismo attualistico, che, nello slancio di rivendicare la realtà spirituale, sommerge la persona e all'impersonale processo dello Spirito sacrifica gli spiriti e vanifica l'azione spirituale come comunicazione da spirito a spirito, che ha la sua più piena e feconda realizzazione, appunto, nel rapporto educativo, come rapporto tra persone, volto alla promozione dei valori e alla loro espansione nella personalità»⁴⁴.

In quest'ottica, sarebbe possibile recuperare la significatività e il valore della lezione di Lombardo Radice solo a patto di trovare una «via d'ingresso nel personalismo»⁴⁵, che ci consenta di oltrepassare il «problematicismo irresolubile» della logica neoidealistica⁴⁶. Ma a quali condizioni potremmo ritenere legittimo un tentativo del genere? Quale sentiero dovrebbe percorrere la teoretica lombardiana per rinnovare il proprio diritto di cittadinanza nel panorama scientifico della pedagogia contemporanea (beninteso, senza sacrificare il proprio *ubi consistam*)? E quale sarebbe, in un mondo «composito e incapace di manifestare l'adesione dei suoi abitanti a un comune sentire etico e assiologico»⁴⁷, la validità della proposta educativa del Nostro?

Procediamo con ordine. Nel presente contributo, abbiamo sottolineato più volte l'adesione del Maestro di Catania al modello pedagogico teorizzato da Gentile. Certamente, la filosofia idealistica fornì a Lombardo Radice le categorie epistemologiche e la logica sistematica necessari a inquadrare e giustificare la problematica educativa; ma ciò non toglie che quest'ultima si sia presentata alla sua coscienza in seguito a peculiari esperienze della sua vita e non per effetto di una deduzione speculativa. Vogliamo dire che Lombardo Radice, in qualche modo, avvertì l'autonomia della riflessione educativa (e dello stesso *quid* pedagogico) rispetto alla speculazione teoretica *qua talis*, legandola a precise concezioni di carattere antropologico e morale; per questo, nella lettura di Hessen, la sua «colpa»⁴⁸ fu quella di essere caduto nelle medesime contraddizioni della lezione gentiliana. D'altra parte, però, questo significa che è possibile cogliere la potenziale attualità di alcuni assunti centrali del pensiero lombardiano anche oltre il significato, pur notevole, che essi assunsero all'interno della prospettiva attualistica; si pensi, ad esempio, alla fecondità del concetto di unità spirituale della cultura e al rilievo assegnato alla morale nella formazione degli scolari (due principi educativi sui quali, alla luce delle coordinate della società contemporanea, occorrerebbe riflettere con particolare attenzione).

Ma proseguiamo ancora nella nostra disamina. Nel corso degli ultimi decenni, non sono mancati studi volti a rilevare la forza di anticipazione delle intuizioni didattiche di Lombardo Radice, la nobiltà ideale della lezione pedagogica ch'egli professò (nel forte senso etimologico che è proprio al verbo *profiteri*), il valore morale del suo impegno scolastico e magistrale⁴⁹: come ha scritto Cavallera, «Lombardo-Radice è un uomo che ha una fede nella vita e fa vivere la sua didattica di tale fede»⁵⁰ (uno slancio introvabile nella nostra attuale *Stimmung* culturale). Si tratta di una 'fede laica' nell'immanenza, nell'universalità e nella moralità dello spirito. Essa trova giustificazione nel principio di totalità che informa il concetto lombardiano di educazione: l'uomo vero, infatti, è *homo ethicus* che, nella sintesi organica della cultura, rintraccia il senso profondo del proprio venire-al-mondo, svincolandosi dalla logica funzionalista di una pedagogia 'tecnica' e 'neutrale'. Cultura che è vita, realtà e idealità dell'uomo in quanto uomo, nel segno dell'autonomia e della capacità di offrirsi come valore universale; cultura che è fine in sé, libertà e umanizzazione dell'uomo per l'uomo; cultura in quanto autocoscienza esplicita dell'umanità. Non è difficile scorgere la profonda continuità che lega questi motivi essenziali del pensiero di Lombardo Radice alla tradizione paideutica e della *Bildung*, come peraltro testimoniato dall'interesse che il pedagogista catanese sempre nutrì verso la sapienza filosofica dei Greci⁵¹. Il nostro tentativo è quello di ripensare il concetto lombardiano di (auto)educazione nell'ambito di una riflessione che si ponga nella prospettiva di una *paideia* critica e storicistico-ermeneutica, capace di proporsi quale forma possibile di una pedagogia adeguata alle sfide educative poste dalla

contemporaneità. Questa operazione, però, deve essere condotta su un piano semantico e categoriale compatibile con gli immediati riferimenti teoretici di Lombardo Radice, altrimenti non potremmo giustificarla in alcun modo da un punto di vista filologico-concettuale e, *latu sensu*, storiografico. In ossequio a tale criterio, dunque, riteniamo opportuno rimanere sul versante della filosofia classica tedesca. Per riattivare l'energia vitale e fideistica insita nella lezione di Lombardo Radice, senza snaturare il senso complessivo della sua proposta educativa, occorre rimeditare il paradigma antropologico di riferimento e il concetto stesso di umanità, nel *fil rouge* che lo lega alle nozioni di educazione e cultura. Il Maestro di Catania, come già sappiamo, lo risolve nella nozione di autocoscienza dello spirito universale, secondo una linea speculativa che lo congiunge a Gentile, a Croce e, via via, ad Hegel e all'idealismo fichtiano; il nostro tentativo va ancora più a fondo e risiede nel riconoscimento, tutto kantiano, della dimensione 'liminale' dell'esistenza umana e della sua radicale problematicità, onde evitare le aporie del dogmatismo soggettivistico.

È lo stesso Kant a indicarci il percorso da seguire per comprendere un concetto, quello di 'limite', che costituisce una delle questioni ultimative del suo pensiero. Di più: in una filosofia trascendentale del limite si condenserebbe lo statuto stesso dell'impegno speculativo *qua talis* (come ebbe a riconoscere il primo Fichte)⁵². Nei *Prolegomena* del 1783, il pensatore di Königsberg elabora la celebre distinzione, che riprendiamo in questa sede, tra i concetti di *Grenze* e *Schranke*: con il primo, equivalente al latino *terminus*, ci riferiamo a quello "spazio" peculiare che definisce l'ambito del conoscibile e, per ciò stesso, lo apre all'autocomprensione e alla problematizzazione dell'Altro da sé; al contrario, *Schranke* (*limes* in lingua latina) è una nozione puramente negativa e irrelata, che toglie ogni problematicità alla grandezza che affetta. La *Grenze*, nel rivelare al soggetto la propria finitezza, lo schiude alla dimensione universale della relazione, del pensiero, del valore, incentivando la 'coltivazione' dell'autodeterminazione e della responsabilità: il riconoscimento del limite sul piano gnoseologico, come si vede, ne promuove il superamento (pur sempre fallibile, in-certo, non-garantito) in senso assiologico, estetico e, perciò, propriamente 'umano'. Il concetto di *Schranke*, invece, si limita a costituire il grado di avanzamento di un sapere scientifico (sempre rimaneggiabile e ricavato a posteriori) e non consente alcun aggancio alla sfera etico-morale, religiosa, artistica.

Senza soffermarci oltre sulla lezione kantiana, che meriterebbe ben altro spazio, ci limitiamo ad evidenziare un aspetto molto rilevante ai fini del nostro discorso. Notiamo, infatti, che è solo in riferimento alla dimensione della *Grenze* che ha senso postulare una connessione integrale tra uomo, cultura ed educazione: il *focus* resta sempre il soggetto, nell'unità delle sue facoltà razionali e nelle condizioni di possibilità della sua esistenza (cui va ascritta, oltre Kant, la rilevanza storica del suo essere-qui-ed-ora). Su

questa unità e su queste condizioni è articolata l'educazione quale processo di umanizzazione dell'uomo, dinamica di emancipazione universale sotto il segno della libertà; l'ideale regolativo della cultura conferisce senso e direzione unitaria alla formazione individuale e collettiva. A questo livello dell'argomentazione, si notino le iridescenti risonanze con le principali assunzioni della pedagogia di Lombardo Radice (centralità del soggetto nel processo educativo; valore universale della libertà e della cultura; sintesi unitaria del conoscere e del volere; educazione quale processo di emancipazione del genere umano). Certo, nella lezione lombardiana il concetto di limite è interamente assorbito dallo svolgimento dialettico dell'educazione dello spirito: ad esso, in ultima analisi, vengono negate ogni realtà e concretezza, poiché la coscienza, pur svolgendosi nella storia, non può essere che eterna ed universale. Quel «*quid ineffabile*» e «*ascoso*»⁵³, quel già-posto rappresentato dalla natura, si risolve nel momento antitetico del progressivo farsi dello spirito, come limite da superare idealisticamente. D'altro canto, però, questo significa che la possibilità dell'educazione è determinata proprio dalla capacità del soggetto di riconoscersi nella sua contingenza, nel suo non-essere-ancora uomo, nell'alterità originaria rispetto alla sua stessa idea: in breve, nell'accettazione preliminare della sua finitezza e della sua 'fatticità'. Una conclusione del genere, inaccettabile nella prospettiva dell'attualismo gentiliano, ha il merito di riconoscere la gravità e la dignità di quella lotta interiore, di quella tensione continua che sempre connota ogni autentica educazione, e che l'idealismo, nel suo gioco dialettico, rischia di isterilire in mero sofisma intellettualistico. L'atto educativo, insomma, può svolgersi sensatamente solo nella tensione antinomica che impedisce al soggetto e all'oggetto, all'io e al mondo, all'essere e al dover-essere, di collassare l'uno sull'altro. Questa tensione, direttamente rapportata all'ideale regolativo della cultura e dell'umanità, costituisce un altro motivo essenziale della lezione lombardiana e innerva *en profondeur* la sua fede nella vita e nell'uomo (fede che possiamo qualificare fichtianamente come autentico «sentimento del limite»⁵⁴); ed è su questa stessa tensione che si gioca l'articolazione antinomica tra autoeducazione ed eteroeducazione individuata da Iclea Picco (che di Lombardo Radice fu allieva)⁵⁵.

Limite, dunque, come concetto significativo anche sotto il rispetto pedagogico, che entra nella definizione essenziale del soggetto e fonda la possibilità del suo incontro/relazione con l'altro (e l'Altro): la dimensione liminale, solo apparentemente solipsistica, costituisce infatti la dimensione del noi, perché spinge l'io ad andare consapevolmente oltre sé stesso. La relazione maestro-scolaro, che Lombardo Radice pone giustamente a fondamento di una scuola veramente 'serena', e la tensione maieutica che contraddistingue ogni autentico atto educativo acquistano così un significato più pieno e coerente. Il soggetto non è più lo spirito, ma il *Grenzmensch*: sintesi armonica di natura e cultura, individualità e totalità, continuamente aperta a un

gioco di significazione/interpretazione che ne determina il destino e la possibilità di autorealizzazione nel mondo.

Per tutte queste ragioni, riteniamo che il ripensamento dei motivi fondamentali della lezione lombardiana entro lo sfondo teoretico del kantismo non costituisca operazione arbitraria e scientificamente 'scorretta'⁵⁶. Al contrario, una simile rimodulazione (giustificata anche dalla biografia intellettuale del Nostro) ci appare opportuna per proiettare il senso complessivo della sua proposta educativa oltre le aporie dell'attualismo. Naturalmente, il carattere critico-razionale di una *paideia* che abbiamo scelto di denominare 'pedagogia del limite', per evitare di tradursi in uno sterile formalismo filosofico-educativo, dovrà considerare adeguatamente la storicità effettiva del soggetto umano; esigenza, questa, che il kantismo non ha saputo cogliere in tutta la sua significanza e che è stata invece pienamente avvertita da Lombardo Radice (si pensi al primato della prassi educativa nella genesi della sua teoria pedagogica). Il riconoscimento del limite di cui parliamo, pertanto, non potrà che essere 'storicizzato', in accordo con alcune categorie centrali della riflessione pedagogico-ermeneutica (interpretazione, comprensione, dialogo ecc.): questa prospettiva è al centro di un complesso sforzo di ricerca dello scrivente, tuttora *in fieri*, tendente a configurare le linee generali e le categorie teoretiche di una 'pedagogia del limite' quale forma possibile di una *paideia* per il XXI secolo. Secolo che si presenta al nostro sguardo con i caratteri dell'ipercomplessità e che viene inteso, per non citare che una delle tante dicotomie identitarie del postmoderno, talvolta nella dimensione delle sue interconnessioni globali, talaltra nella sua irrimediabile 'polverizzazione'⁵⁷ sociale, politica e culturale. In questo scenario, che a nostro parere non può più prestarsi alle unilateralità del sistema filosofico dell'idealismo, il riconoscimento 'kantiano' del limite può costituire uno degli elementi minimi sui quali articolare una proposta pedagogica attenta al 'mistero' del dato (e del fatto), ma che sappia preservare la tensione maieutica verso l'ulteriore e l'ideale: «è in questa dimensione "redentiva" che trae senso l'agire educativo, ed è sempre in questa dimensione che ha ancora senso parlare di persona e di *paideia*»⁵⁸. In tale maniera, il significato profondo del pedagogico rimane vivo anche nell'attuale *Stimmung* culturale; significato che, a più di un secolo e mezzo dalla nascita, continua ad essere esemplarmente incarnato dall'esempio e dalla lezione educativa di Giuseppe Lombardo Radice.

PIERLUCA TURNONE

University of Bari "Aldo Moro"

¹ S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo Radice*, in Id., *L'idealismo pedagogico in Italia. G. Gentile e G. Lombardo-Radice*, tr. it., Armando, Roma 1960, p. 72. Sul rilievo originario, e direi "genetico", della prassi educativa per la formazione del pensiero di Lombardo Radice, hanno posto esemplarmente l'accento, pur con intonazioni diverse, gli studi di I. Picco («La pedagogia del Lombardo-Radice è tutta nata dalla sua vita», afferma la studiosa in apertura della sua *Introduzione*; I. Picco, *Giuseppe Lombardo Radice*, La Nuova Italia, Firenze 1951, p. 1) e di G. Catalfamo («Giuseppe Lombardo-Radice, pur avendo dedicato all'insegnamento universitario buona parte della sua vita, non fu pedagogista "accademico". Le sue idee accostò, infatti, con insistenza al banco di prova dell'azione, perché fu fundamentalmente un attivo e, anzi, un "attivista" del rinnovamento della scuola»; G. Catalfamo, *Giuseppe Lombardo Radice*, La Scuola, Brescia 1973, p. 5).

² G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale*, Sandron, Palermo 1916, p. 5.

³ R. Pagano, *La soggettività dello storico e la ricostruzione storico-pedagogica. Aspetti metodologici e punti di criticità*, «Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche» (Università degli Studi di Bari), X, 6 (2007), I parte, p. 187.

⁴ La mancanza di una «analisi profonda intorno al significato pedagogico del lavoro storico-pedagogico/educativo», nell'ottica di R. Pagano, ha comportato quelle inevitabili «parcellizzazioni» scientifico-disciplinari «che impediscono di avere una certa sistematicità nella ricostruzione della storia del pensiero e delle idee pedagogiche» (cfr. R. Pagano, *La soggettività dello storico*, cit., p. 184).

⁵ Cfr. H. A. Cavallera, *L'inattuale attualità di Giuseppe Lombardo Radice*, in I. Picco (a cura di), *Giuseppe Lombardo Radice. Atti del convegno internazionale di studi per il centenario della nascita (1879-1979)*, Edizioni del Gallo Cedrone, L'Aquila 1981, p. 425.

⁶ Si veda P. Turnone, *Il senso della persona e di una pedagogia del limite nell'orizzonte postmoderno*, in R. Pagano (a cura di), *La persona tra tutela, valorizzazione e promozione. Linee tematiche per una soggettività globalizzata (Quaderni del Dipartimento Jonico, 11)*, EDJSGE, Taranto 2019, p. 372.

⁷ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Firenze 1947, p. 21.

⁸ E. Severino, *La potenza dell'errare. Sulla storia dell'Occidente*, BUR, Milano 2014, p. 332.

⁹ I. Picco, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 67; p. 66.

¹⁰ Cfr. G. Catalfamo, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 27 e ss.

¹¹ G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo*, cit., p. 5.

¹² *Ibi*, p. 6.

¹³ *Ibi*, p. 11.

¹⁴ *Ibi*, p. 6.

¹⁵ *Ibi*, p. 11.

¹⁶ *Ibi*, p. 13.

¹⁷ *Ibi*, p. 30.

¹⁸ *Ibi*, p. 31.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ibi*, p. 23.

²² *Ibi*, pp. 12-13.

²³ *Ibi*, p. 16.

²⁴ G. Lombardo Radice, *Il concetto dell'educazione*, in Id., *Educazione e diseducazione*, Marzocco, Firenze 1951, pp. 9-10.

²⁵ G. Catalfamo, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 59.

²⁶ G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo*, cit., p. 38.

²⁷ *Ibi*, p. 40.

²⁸ *Ibi*, p. 39.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Ibi*, p. 38.

³¹ G. Lombardo Radice, *Pedagogia e critica didattica*, in Id., *Educazione e diseducazione*, cit., p. 92.

³² S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo Radice*, cit., pp. 69-70.

³³ H. A. Cavallera, *Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo-Radice: i paradigmi della pedagogia*, in G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola. Atti del Convegno di Pedagogia (Catania, 12-13-14 dicembre 1994) e altri studi*, Armando Editore, Roma 1997, p. 450.

³⁴ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 11.

³⁵ *Ibi*, p. 21.

³⁶ *Ibi*, p. 63.

³⁷ *Ibi*, p. 45.

³⁸ S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo Radice*, cit., p. 58.

³⁹ Sulla presenza di motivi attivistici nella pedagogia lombardiana, si veda G. Flores d'Arcais, *Intorno all'attivismo di Giuseppe Lombardo Radice*, in I. Picco (a cura di), *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., pp. 393-396; cfr. anche G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. «Critica didattica» o «didattica critica»?», parte II (Giuseppe Lombardo Radice e l'attivismo americano: la conoscenza e il giudizio su Dewey)*, La Nuova Italia, Firenze 1983, pp. 55-94.

⁴⁰ M. Moscone, *Antropologia e pedagogia nei programmi della scuola elementare (1888-1985)*, Armando Editore, Roma 1999, p. 36.

⁴¹ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 14. Alla pagina successiva, in nota, il Nostro precisa: «Sacra è la spontaneità dell'alunno, ma l'alunno stesso si attende che noi la governiamo».

⁴² G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo*, cit., p. 6.

⁴³ G. Cives, *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*, La Nuova Italia, Firenze 1970, p. XIII.

⁴⁴ G. Catalfamo, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 31.

⁴⁵ *Ibi*, p. 61.

⁴⁶ *Ibi*, p. 53.

⁴⁷ Cfr. R. Pagano, *Prefazione*, in Id. (a cura di), *La persona tra tutela, valorizzazione e promozione*, cit., p. 14.

⁴⁸ S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo Radice*, cit., p. 72.

⁴⁹ Si vedano, ad esempio, i contributi del già citato Cavallera (Id., *L'inattuale attualità di Giuseppe Lombardo Radice*, cit.) e di A. Fratoni (Id., *G. Lombardo-Radice: l'uomo e il pedagogista allo specchio della contemporaneità*, in I. Picco (a cura di), *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., pp. 427-434), ambedue pubblicati tra le comunicazioni del convegno organizzato per il centenario della nascita del Maestro di Catania.

⁵⁰ H. A. Cavallera, *L'inattuale attualità di Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 425.

⁵¹ Già ai tempi dei suoi studi presso la Scuola Normale Superiore di Pisa, Lombardo Radice «è fortemente attratto dalla filosofia greca, al cui studio si dedica intensamente: di questo impegno è frutto una ricerca intitolata: "Della origine dello scetticismo e della antitesi fra legge naturale e positiva nei sofisti", pubblicata nel 1901 ed offerta in dono a Gentile in occasione delle nozze, secondo una consuetudine del tempo [...]. Alla filosofia greca è dedicata anche la tesi di laurea, che merita i pieni voti assoluti e la lode: "La teoria delle idee di Platone e la critica di Aristotele. Parte I: Formazione e sviluppo delle idee"» (N. Sistoli Paoli, *Giuseppe Lombardo Radice alla Scuola Normale Superiore di Pisa*, in I. Picco (a cura di), *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 465). L'ammirazione per la sapienza filosofica degli Elleni è vivo e pulsante negli *Studi platonici* (pubblicati in due volumi nel 1904) e anche nelle opere mature del Nostro; si pensi esemplarmente a *L'ideale educativo*, ove, in relazione al concetto di autoeducazione, Lombardo Radice afferma: «è questo il "metodo attivo" che fa la gloria di Socrate il quale lo additò primo con chiarezza meravigliosa, chiamandolo *maieutica* (quasi *arte di far dare alla luce* la verità di cui è fecondata l'anima del giovane)» (G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo*, cit., p. 21). Cfr. anche V. E. Alfieri, *L'idealismo di Lombardo Radice*, in I. Picco (a cura di), *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., pp. 45-46.

⁵² Cfr. C. Fiorillo, *Il limite (è) nel concetto. Studi sulla «filosofia del limite» nel primo Fichte*, «Dialegesthai. Rivista di filosofia», XIV (2012), consultabile su <https://mondodomani.org/dialegesthai/articoli/claudio-fiorillo-11>.

⁵³ G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo*, cit., p. 30.

⁵⁴ Cfr. C. Fiorillo, *Il limite (è) nel concetto*, cit.

⁵⁵ I. Picco, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 24 ss.

⁵⁶ Si ricordi che Giovanni Gentile aveva affidato proprio a Lombardo Radice la traduzione italiana della *Kritik der reinen Vernunft* per i «Classici della filosofia moderna» di Laterza (collana che il filosofo di Castelvetro curava insieme a Benedetto Croce). Sfortunatamente, il terremoto di Messina del 28 dicembre 1908 impedì al Nostro di portare a compimento l'importante lavoro (che si arrestò al principio delle Note alle Anfibolie dei concetti della riflessione); la traduzione sarà poi completata e ricontrollata da Gentile.

⁵⁷ Cfr. A. Appadurai, *Modernità in polvere*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2012.

⁵⁸ P. Turnone, *Il senso della persona*, cit., p. 381.