

**Marco Agosti: da maestro autodidatta
alla sperimentazione del *Sistema dei reggenti***

**Marco Agosti: from self-taught teacher
to the *Regent's System* experimentation**

EVELINA SCAGLIA

Forty years after the death of the Italian teacher and pedagogist Marco Agosti (1890–1983), the paper aims to reconstruct a brief biographical and pedagogical profile of the events that characterised the start of his teaching career and the subsequent experimentation of the Regents' System, one of the most original experiences of new education in Italy during Fascist period. Particular attention will be paid to the national and international scope of the experimentation conducted between 1931 and 1942, but also to the innovations introduced on the epistemological and methodological level of the elementary schools' subject didactics.

KEYWORDS: INTERNATIONAL NEW EDUCATION MOVEMENT; EXPERIMENTATIONS; ELEMENTARY SCHOOL; ITALY; XX CENTURY.

I primi passi da autodidatta

Nato a Calcinato alle porte di Brescia il 23 dicembre 1890, Marco Agosti fu uno dei tanti bambini che nell'Italia di fine Ottocento lasciò precocemente la scuola, già alla fine della terza elementare con l'assolvimento dell'obbligo di istruzione, all'epoca della durata di soli tre anni. Come orfano di padre non poteva, del resto, mancare di contribuire al magro bilancio familiare, ma a questa motivazione si aggiunse l'insoddisfazione per le imposizioni esercitate dalla maestra, che costringeva lui e i suoi compagni a scrivere pensierini del tutto astratti e avulsi dalla loro esperienza di vita, non rendendo la scuola un gruppo sociale entro il quale ogni bambino avesse diritto al proprio spazio¹.

Le sue giornate iniziarono ad essere scandite dal ritmo del lavoro manuale, spesso umile, a servizio delle famiglie del vicinato, occupandosi per esempio della

¹ A. Agosti Dabbeni, *Frammenti*, GAM editrice, Brescia 2016, pp. 6-7.

raccolta dei rifiuti. Visse sulla propria pelle la piaga della dispersione scolastica e dell'ingiustizia perpetrata da un sistema scolastico nazionale, incapace di promuovere la «formazione primaria» di ogni bambino e di ogni bambina, limitandosi ad una mera alfabetizzazione culturale e civile improntata al principio dell'«istruire il popolo quanto basta, educare più che si può»². È interessante, a tal proposito, sottolineare, senza indulgere ad improvvisate interpretazioni psicanalitiche, che la figura del piccolo Marco, «raccogliatore dello sporco», sarebbe stata trasfigurata simbolicamente nella primavera del 1983 dall'ormai ultranovantenne Agosti nella rappresentazione narrativa di un fanciullo lavoratore, di nome Marco, che aveva potuto trovare nel *Sistema dei reggenti* una scuola attenta alla sua persona e, in quanto tale, terreno di formazione in vista di un futuro più roseo, grazie anche alla collaborazione con la famiglia³.

Il riscatto di Marco Agosti, protagonista di una vicenda umana per certi versi "pestalozziana", avvenne nel momento in cui il suo desiderio di combinare il pane dell'istruzione addentato "febrilmente" nelle ore notturne con il companatico del lavoro manuale incontrò l'interessamento di un suo compaesano, Costante Coccoli, che gli diede il sostegno necessario per conseguire da autodidatta la licenza di scuola elementare, quella di scuola tecnica e, alle soglie della giovinezza, la patente di scuola normale⁴.

L'esperienza del servizio militare in cavalleria avviata nel 1908 e proseguita per altri tre anni con la ferma volontaria, i primi contatti con l'Associazione Nazionalistica Italiana e, soprattutto, la partecipazione al primo conflitto mondiale come ufficiale di cavalleria – ruolo in cui ebbe la possibilità di mettersi alla prova nei panni di maestro di alcuni commilitoni analfabeti – gli consentirono di maturare la consapevolezza che il suo dramma personale, di un'infanzia precocemente allontanata da una scuola non formativa, era quello di milioni di italiani. Si rese conto che l'educazione, oltre ad essere un «problema concreto», costituiva una vera e propria «questione nazionale», che rendeva ormai indifferibile una battaglia morale per il rinnovamento del sistema scolastico, quale terreno di risanamento civile dell'intera nazione. Fondamentale sarebbe stato il contributo di ciascun insegnante, riconosciuto come protagonista di una missione dall'alto valore culturale e civile: saper rispondere ai bisogni spirituali delle nuove generazioni. Fu, così, che Marco Agosti decise di intraprendere la professione di maestro.

² *Relazione a S.M. il Re*, in R. D. 29 novembre 1894, n. 525, *Riforma dei programmi per le scuole elementari*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1894, p. 1888.

³ A. Agosti Dabbeni, *Dialoghi col padre*, Anicia, Roma 2003, pp. 95-102.

⁴ E. Scaglia, *Marco Agosti: tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, La Scuola, Brescia 2016, p. 12.

Iniziò al termine della guerra a insegnare presso la Regia scuola elementare di Bedizzole (Brescia), per poi diventare insegnante di ruolo nella Regia scuola elementare "Camillo Ugoni" di Brescia, come vincitore di concorso. Entrò ben presto a far parte di quel novero di uomini di scuola che diedero vita, anche attraverso gli studi universitari, l'impegno civile e l'animazione culturale a livello locale, ad un processo di rinnovamento della cultura pedagogica nazionale e allo sviluppo di una più intensa vita spirituale, in risposta ai problemi presenti e futuri di un Paese che stava vivendo la crisi dello Stato liberale e la conseguente avanzata del fascismo. In nome di un'idea di scuola «educatrice», ispirata ai principi pedagogici innovativi promossi nelle opere di Giuseppe Lombardo Radice e nei *Programmi per l'istruzione elementare* del 1923, Marco Agosti si mise al servizio della scuola elementare statale da lui concepita come scuola del popolo, offrendo attraverso la pratica di una scuola "autentica" e "sincera" il proprio *exemplum* magistrale.

Gli studi svolti da non frequentante iscritto alla Regia Università degli Studi di Milano, per conseguire la laurea in Filosofia nel 1927 e quella in Lettere nel 1929⁵, si intrecciarono con esperienze formative locali, come la frequenza dell'*Istituto superiore di perfezionamento per gli studi politico-sociali* di Brescia, in cui poté maturare una concezione della cultura umanistica non idealistica pronta a dialogare con le esigenze della scienza e dell'industria. Seguì anche alcune iniziative culturali dei combattenti bresciani, le vicende del *Gruppo d'azione per l'educazione nazionale e la libertà della scuola* sorto localmente nel 1921 per volere di Augusto Monti e l'avvio nel 1924, insieme a Guido Zadei e a Costante Coccoli, di un *Gruppo della Rivoluzione liberale* di ispirazione gobettiana, dopo aver iniziato a vendere clandestinamente le opere della Piero Gobetti Editore, distribuite dalla Anonima Libreria Italiana (ALI).

La fine degli anni Venti rappresentò per Marco Agosti un periodo di grandi cambiamenti sul piano personale e professionale: convolò a nozze con la giovane maestra Teresa Rasio, dalla cui unione nacquero sei figli (Renata, Adriana, Piero, Giorgio, Angela, Silvano), e intensificò il suo impegno professionale con l'avvio della collaborazione con la casa editrice cattolica La Scuola di Brescia e la sua rivista magistrale, «Scuola Italiana Moderna»⁶. Il fautore di questa operazione fu don Giuseppe (Peppino) Tedeschi (1883-1973), membro della redazione della

⁵ Marco Agosti si era potuto iscrivere alla Regia Università degli Studi di Milano, perché prima dello scoppio della Grande Guerra aveva acquisito anche la licenza di liceo classico. La tesi in Filosofia su Pietro Ceretti, che gli fece ottenere una votazione pari a 110/110, fu discussa con la guida del filosofo antifascista Piero Martinetti, sostenitore di un idealismo trascendente, alternativo a quello di Giovanni Gentile. Dopo la seconda laurea in Lettere, Agosti avviò anche l'iter di iscrizione al corso di laurea in Giurisprudenza presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, abbandonando però gli studi nel 1932, senza concludere il percorso.

⁶ Cfr. M. Taccolini, *Giuseppe Tovini e la nascita di «Scuola Italiana Moderna»*, in M. Cattaneo - L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna», 1893-1993*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 53-81.

medesima rivista e conoscente di Agosti, fin da quando dirigeva il periodico diocesano «La Voce del Popolo» e simpatizzava per la diffusione clandestina dei libri della Piero Gobetti Editore fra le fila dei militanti del Partito Popolare Italiano.

L'incontro con Vittorino Chizzolini e l'avvio di un originale sodalizio

Presso la fucina pedagogica sorta attorno alla rivista magistrale «Scuola Italiana Moderna», Marco Agosti incontrò Vittorino Chizzolini (1907-1984), la cui personalità avrebbe influito sul resto del suo percorso, favorendone anche il pieno ritorno alla fede cattolica. Chizzolini era un giovane maestro che lavorava presso la Regia scuola elementare “Tito Speri” di Brescia, molto attivo nell’Azione Cattolica bresciana, chiamato in Editrice La Scuola da mons. Angelo Zammarchi (1871-1958) per la sua profonda religiosità, le competenze nell’animazione magistrale e l’interesse ad approfondire le principali novità metodologiche introdotte a livello internazionale dal movimento dell’educazione nuova, compatibili con quanto proposto dall’enciclica *Divini Illius Magistri* del 1929⁷.

Il sodalizio umano e culturale venutosi a creare fra Agosti e Chizzolini avrebbe reso entrambi, per più di un quarantennio, “braccia” e “menti” operative nell’ambito editoriale e formativo del Gruppo pedagogico, sorto nel 1932 presso la redazione di «Scuola Italiana Moderna». Il riferimento a questa straordinaria esperienza di *amicitia* personale e professionale costituisce un’argomentazione storiografica euristica per introdurre un secondo tema di confronto. Il *Sistema dei reggenti* non fu soltanto lo *speculum* del profilo magistrale di Marco Agosti, ma anche una sorta di “caleidoscopio” dei motivi più innovativi di una stagione in cui il «cenacolo»⁸ pedagogico bresciano fu protagonista di un’inedita e felice congiuntura, venutasi a creare fra la ri-assunzione del pensiero pedagogico «lombardiano»⁹ e il progetto, prefigurato dalla *Divini Illius Magistri*, di una scuola attiva secondo l’ordine cristiano.

Si trattò di un’operazione culturale resa possibile dal fatto che il mondo pedagogico raccolto attorno all’asse Brescia-Milano – sancito, quest’ultimo, dall’alleanza fra l’Editrice La Scuola di mons. Angelo Zammarchi e l’Università

⁷ Sulla seppur breve esperienza magistrale di Vittorino Chizzolini dal 1930 al 1935, si rimanda a: L. Caimi, *L’ideale del maestro nella riflessione e nelle iniziative di Vittorino Chizzolini*, in M. Cattaneo - L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna», 1893-1993*, cit., pp. 417-420; Id., *Vittorino Chizzolini: spiritualità e vocazione educativa*, in «Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche», XIV, 14 (2007), pp. 277-278.

⁸ «Scuola Italiana Moderna» rappresentava un cenacolo, non una cattedra, e come rivista magistrale offriva uno strumento di lavoro a tutti gli insegnanti interessati (cfr. [senza autore], *Dal dilettantismo ad una tradizione didattica nazionale*, in «Scuola Italiana Moderna», XLVII, 1 (1937), p. 3).

⁹ La categoria di «lombardiano» è stata introdotta da Giorgio Chiosso nel saggio dal titolo *Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei «lombardiani»*, in «History of Education and Children’s Literature», I, 1 (2006), pp. 127-139, per poi essere ripresa in riferimento al «laboratorio pedagogico lombardiano» in una successiva monografia dello stesso autore, intitolata *L’educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Il Mulino, Bologna 2019, pp. 119-153.

Cattolica del Sacro Cuore dell'amico p. Agostino Gemelli – condivideva diverse posizioni espresse da Giuseppe Lombardo Radice, come la comune lotta al didatticismo positivista e neoherbartiano, l'attenzione alla dimensione interiore di ciascuna personalità in formazione, una teoria educativa capace di far leva sulla capacità di continuo perfezionamento di ogni essere umano, la valorizzazione dell'*experientia* infantile come terreno di promozione di processi di insegnamento-apprendimento "secondo natura", la legittimazione pedagogica dell'agire magistrale e la conseguente battaglia per il perfezionamento del suo profilo culturale e sociale, la traduzione del concetto di autoeducazione nell'incontro e nella collaborazione di anime, l'apertura al ruolo dell'iniziativa scolastica non statale, il riconoscimento della religione cattolica come «fondamento e coronamento dell'istruzione elementare» e il principio di continuità educativa fra scuola e famiglia¹⁰.

Anche il Gruppo bresciano, al pari di quanto sostenuto da tempo da Lombardo Radice, si pose l'obiettivo di offrire ai maestri italiani una visione unitaria e sistematica dei problemi educativi, in grado di riscoprire le funzioni educative e formative proprie della scuola e la natura pedagogica della professione docente, attraverso l'esercizio di una riflessività pedagogica non più astratta, verbalistica, generica, ma capace di riconoscere come sue fonti primarie esperienze magistrali innovative, spesso sconosciute, ma non per questo non in grado di offrire originali giacimenti culturali da cui attingere.

«Scuola Italiana Moderna», al pari di altre riviste espressione del coevo eterogeneo mondo cattolico italiano come «La Civiltà Cattolica», «Vita e Pensiero» e l'«Osservatore romano», fu allineata fin dalla metà degli anni Venti con gli orientamenti di Pio XI nei confronti della riforma Gentile, in particolare nel denunciare i limiti di un certo immanentismo neoidealista, cercando però, al contempo, di cogliere le nuove opportunità offerte in vista della realizzazione del progetto di restaurazione cattolica della società attraverso l'educazione, fortemente voluto dallo stesso pontefice¹¹. Nei primi anni Trenta, a fronte dei "ritocchi" alla riforma Gentile introdotti dai suoi successori alla Minerva e dell'avanzata di correnti ispirate al realismo filosofico e pedagogico in reazione all'attualismo gentiliano¹², il Gruppo bresciano si trovava nelle migliori condizioni

¹⁰ C. Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 160-163.

¹¹ Per un primo inquadramento del tema, si rimanda a: L. Pazzaglia, *Consensi e riserve nei giudizi dei cattolici sulla riforma Gentile (1922-24)*, in AA.VV., *Opposizioni alla riforma Gentile*, Quaderni del Centro Studi "C. Trabucco", 7, Torino 1985, pp. 35-114; C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, La Scuola, Brescia 2005, pp. 375-394; G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, Mondadori, Milano 2023, pp. 138-139.

¹² La tesi di Mario Casotti trovò una sua piena illustrazione nei contributi raccolti nel volume *Scuola attiva*, La Scuola, Brescia 1936. Sulla scorta di tale concezione, Casotti interpretò il *Sistema dei reggenti* alla luce del criterio dell'apostolato, secondo il quale il maestro, scegliendo gli allievi migliori, stimolava la formazione di una "corrente" interna alla classe, favorevole al suo insegnamento.

per poter formulare e proporre un proprio progetto pedagogico, che si sarebbe espresso anche nella graduale ricerca di un nuovo modello didattico.

Una figura centrale nella realizzazione di tale disegno fu Mario Casotti¹³, ex allievo di Giovanni Gentile chiamato da p. Agostino Gemelli nel 1924 a coprire la cattedra di Pedagogia presso l'Università Cattolica di Milano, che contribuì per volere di mons. Angelo Zammarchi a fare del Gruppo pedagogico dell'Editrice La Scuola una delle tribune dalle quali avviare la rinascita della pedagogia cattolica italiana, nel segno del realismo neotomista¹⁴. Era stato Casotti stesso a favorire, già da qualche anno, i primi contatti della maestra Maria Magnocavallo, direttrice della sezione didattica di «Scuola Italiana Moderna», con Giuseppe Lombardo Radice, grazie all'intermediazione di fratel Eugenio (Alessandro) Alessandrini delle Scuole Cristiane, fondatore dell'Associazione Educatrice Italiana (AEI). La sua supervisione scientifica consentì, lungo l'asse Brescia-Milano, di promuovere una teoria e una pratica dell'educazione e dei processi di insegnamento-apprendimento capaci di integrare l'ispirazione antropologica e teleologica cristiana con i risultati conseguiti sul piano metodologico-didattico dall'esperienza coeva delle "scuole serene" italiane e ticinesi, divulgata attraverso vari canali dallo stesso Lombardo Radice¹⁵.

L'interesse di Casotti ad analizzare la «pedagogia che si fa nelle scuole prima che nei libri» fu corroborato dal sodalizio, costruito nel corso del tempo, con alcuni dei più strenui animatori del Gruppo bresciano, che accanto a Marco Agosti e Vittorino Chizzolini vedeva diversi volti noti di «lombardiani», come Angelo Colombo, Gherardo Ugolini, Pierina Boranga, solo per fare alcuni nomi, provenienti direttamente dal *Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano*. Insieme a loro vi fu anche il pugliese Giovanni Modugno, conosciuto da Casotti

¹³ Su Mario Casotti, la sua "conversione" alla neoscolastica e il suo insegnamento in Università Cattolica, si rimanda a: M. Rossi, *La pedagogia italiana contemporanea. Il pensiero pedagogico di Mario Casotti*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XII, 3 (1950), pp. 31-38; fascicolo speciale di «Pedagogia e Vita», XXII, 6 (1961); E. Giammancheri, *La pedagogia idealistica e l'Università Cattolica*, in Id., *Novecento pedagogico italiano*, Studium-La Scuola, Roma-Brescia 2015, pp. 51-70 (saggio già pubblicato in «Pedagogia e Vita», XXXIII, 1, 1971-1972, pp. 31-59); F.V. Lombardi, *Mario Casotti e la pedagogia neoscolastica*, in «Orientamenti Pedagogici», X, 3 (1963), pp. 472-493. Marco Agosti e Vittorino Chizzolini riconobbero in Mario Casotti il loro "maestro" e il fautore della rinascita della pedagogia cattolica, attraverso la riscoperta della «vitalità perenne» e dell'«attualità» di alcune tesi classiche (cfr. M. Agosti - V. Chizzolini, *Magistero*, vol. V, nuova edizione riveduta e accresciuta a cura di M. Laeng, La Scuola, Brescia 1957, pp. 78-79).

¹⁴ G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 114-120.

¹⁵ «Carissimo Vittorino, [...] Resto del parere che non convenga pubblicare il carteggio. Basterebbe una semplice nota redazionale nel numero unico progettato, ove brevemente si chiarisse come il LR fu avvicinato col duplice tramite mio (io gli ero amico da molto tempo, prima di essere collaboratore di SIM e cofondatore del "Supplemento") e di Fratel Alessandro» (cfr. lettera dattiloscritta di Mario Casotti a Vittorino Chizzolini, Pietrasanta s.d., 1 c., conservata presso l'Archivio La Scuola (da ora in avanti ALS), Fondo "Vittorino Chizzolini", copia di serie 6 Corrispondenza, ss. 3, b. 8, f. "Mario Casotti"). La versione fornita da Casotti è in linea con quanto affermato da Chizzolini in una sua lettera a Lucio Lombardo Radice del 7 agosto 1968, inviata in vista della pubblicazione di un fascicolo di «Pedagogia e vita» in ricordo del primo trentennale della morte del padre (cfr. E. Giammancheri, a cura di, *Lettere di Vittorino Chizzolini nel primo anniversario della morte*, La Scuola, Brescia 1985, p. 22). Si rimanda anche a quanto sottolineato da Carla Ghizzoni, in continuità con la lettura fornita da Giorgio Chiosso, a proposito del ruolo di mons. Angelo Zammarchi (cfr. C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, cit., pp. 391-394). Fondamentale anche l'ultimo studio proposto da: R. Bressanelli, *L'«intrapresa ardita». La rivista per gli asili «Pro Infantia» nel suo primo ventennio di vita (1913-1933)*, Pensa Multimedia, Lecce 2023, pp. 244-246, 300-303.

quando quest'ultimo era membro del comitato di redazione della rivista «La nostra scuola», nel clima dell'antigiolittismo che lo aveva visto aderire all'idealismo militante di Lombardo Radice e al socialismo di Salvemini, fra le cui fila ebbe un ruolo di primo piano nella natia Bitonto¹⁶. Modugno si contraddistinse per l'interesse a riprendere i concetti «lombardiani» di «critica didattica» come antidoto al pedagogismo e di relazione educativa come «compenetrazione di anime», con l'obiettivo di innestarvi la ricezione del pensiero del filosofo e pedagogista tedesco Friedrich Förster, a sostegno dell'esercizio sistematico di una riflessività pedagogica sulle pratiche educative e didattiche per ricavarne una *Lebenskunde* (= scienza della vita)¹⁷. Dietro Förster, va precisato, vi era la tradizione del «luteranesimo pedagogico» di Johann Heinrich Pestalozzi, frutto della convergenza fra istanze comeniane e istanze rousseauiane, che sosteneva il riconoscimento del primato dell'autoeducazione sull'eteroeducazione, della carità sulla filantropia. Lombardo Radice aveva appoggiato con stima questa operazione condotta da Modugno, tanto da fargli pubblicare il volume *Lezioni e incitamenti per l'educazione morale e civile nelle sei classi elementari e popolari* (1920) nella collana editoriale "Scuola e vita" e da ospitare riflessioni pedagogiche su Förster nella rivista «L'educazione nazionale»¹⁸.

La presenza di una molteplicità di voci rese il Gruppo pedagogico di studio, ricerca e formazione sorto attorno alla redazione di «Scuola Italiana Moderna» un centro nazionale di diffusione di una cultura pedagogica rinnovata e alternativa all'attualismo gentiliano, a servizio dei problemi educativi e scolastici, che si avvantaggiò della nascita nell'ottobre 1933 del «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», sorto con il beneplacito di mons. Angelo Zammarchi per farne un «collettore pedagogico» a cadenza bimestrale, in cui raccogliere quegli interventi di approfondimento teorico che non potevano trovare spazio tra le pagine della rivista ammiraglia¹⁹. «La Civiltà Cattolica» lo definì come un

¹⁶ G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, cit., pp. 101-107.

¹⁷ Nel 1904, Friedrich Wilhelm Förster diede ampio spazio al tema della *Lebenskunde*, all'interno del volume *Lebenskunde: ein Buch für Knaben und Mädchen*, tradotto per la prima volta in italiano con il titolo: *Il vangelo della vita. Libro per ragazzi e ragazze*, STEN, Torino 1912.

¹⁸ Giuseppe Lombardo Radice nutre particolare stima per Giovanni Modugno, se si pensa al fatto che nel 1923 gli propose di diventare provveditore agli studi di Bari, posizione rifiutata per poter continuare a lavorare come «educatore», mentre addirittura nel 1930 gli chiese di assumere al suo posto la direzione de «L'educazione nazionale». Si tratta di una notizia riportata nella lettera di Giovanni Modugno a Vittorino Chizzolini, datata Bari 19 maggio 1947, pubblicata in: G. Modugno, *La missione educativa. Corrispondenza 1903-1956*, a cura di D. Saracino, Stilo Editrice, Bari 2009, p. 248.

¹⁹ Sulla nascita del «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna» e le sue principali vicende, si rimanda a: G. Chiosso, *Scuola Italiana Moderna. Supplemento Pedagogico*, in Id. (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1830-1943)*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 627-628; G. Chiosso, *La pedagogia cattolica e il movimento dell'educazione nuova*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, La Scuola, Brescia 2003, pp. 308-312; F. Pruneri, *I periodici [voce: Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna]*, in Editrice La Scuola 1904-2004, *Catalogo storico*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 744-745; B. Orizio, *Il «Supplemento pedagogico». L'attivismo cristiano nel panorama internazionale, temi e protagonisti*, in E. Damiano (a cura di), *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, La Scuola, Brescia 2009, pp. 101-155.

«ottimo saggio e una bella promessa»²⁰. Direttore del nuovo periodico era Mario Casotti, investito del ruolo di garante della ricerca di un connubio possibile fra il “passato” rappresentato dalla plurisecolare tradizione educativa cattolica – oggetto di un suo personale processo di “riscoperta” sul piano teoretico – e il “presente” dei metodi innovativi introdotti dal movimento dell’educazione nuova. Si trattò di un disegno “coraggioso”, tenuto conto del fatto che il regime fascista stava soffocando due delle ultime voci “libere” nel panorama pedagogico italiano: «L’educazione nazionale» di Giuseppe Lombardo Radice e la «Rivista pedagogica» di Luigi Credaro. La prima fu costretta a cessare repentinamente le pubblicazioni nella primavera 1933, a seguito di una notifica di diffida da parte del prefetto di Roma per una supposta mancata adesione ed esaltazione sistematica del regime fascista²¹, la seconda invece chiuse i battenti nel 1939, in concomitanza della morte del suo fondatore. Tale disegno ebbe dirette implicazioni anche nel più ampio processo di promozione del cristianesimo quale «fattore principale di civilizzazione»²² sul piano pedagogico, che giustificava l’operazione teoretica condotta in quel frangente da Mario Casotti, volta a individuare nell’opera di educatori cattolici del passato (da Francesco d’Assisi a Giovanni Bosco) gli “embrioni” delle principali innovazioni metodologico-didattiche sostenute dall’attivismo pedagogico. Su questa scelta pesò sia il ridimensionamento del Risorgimento liberale operato dai cattolici in concomitanza della Conciliazione (1929), con la conseguente riappropriazione del discorso risorgimentale e il loro inserimento definitivo nello stato nazionale²³, sia la promozione di una prospettiva di non separazione fra cultura e vita di fronte alla necessaria ri-significazione della cultura contemporanea, in un periodo storico caratterizzato da una irreversibile «crisi di civiltà», esasperata dall’avanzata dei totalitarismi europei²⁴.

I commenti pubblicati nel «Supplemento pedagogico»: tracce di un progetto dallo sguardo internazionale

Lo spazio dato ai commenti di «critica didattica» di Marco Agosti, comparsi nella rubrica “Una scuola” del «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana

²⁰ Citazione tratta da «La Civiltà Cattolica», 10 novembre 1933, p. 418, ampiamente commentata da: G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., p. 146.

²¹ G. Cives, “L’educazione nazionale” (seconda serie: 1924-1933), in «Riforma della scuola», XIV, 8-9 (1968), pp. 35-36.

²² G. Formigoni, *L’Italia dei cattolici. Dal Risorgimento a oggi* [1998], Il Mulino, Bologna 2010², p. 15.

²³ Ivi, pp. 108-109; R. Pertici, *Chiesa e Stato in Italia. Dalla Grande Guerra al nuovo Concordato (1914-1984)*, Il Mulino, Bologna 2009, pp. 149-152.

²⁴ R. Moro, *La formazione della classe dirigente cattolica (1929-1937)*, Il Mulino, Bologna 1979, pp. 414-419.

Moderna» dal 1933 al 1938²⁵, può essere interpretato come l'emblema di un più ampio programma perseguito dal Gruppo pedagogico bresciano, la cui principale peculiarità risiedeva nel legame inscindibile fra lo studio epistemologico della pedagogia, la pratica sistematica della sperimentazione pedagogico-didattica, l'attenzione ai processi di professionalizzazione magistrale, la ricezione del miglior portato metodologico del movimento internazionale dell'educazione nuova e la qualificazione pedagogica dell'allora scuola elementare come *laboratorium* per lo studio e la sperimentazione di nuove prassi educative e didattiche.

L'apertura internazionale di tale programma, che ebbe dirette risonanze anche nel *Sistema dei reggenti* soprattutto per diversi suoi addentellati con l'esperienza della scuola serena della maestra ticinese Maria Boschetti Alberti e il richiamo alla concezione dell'*école active selon l'ordre chrétien* del prelado friburghese Eugène Dévaud, fu favorita indirettamente dallo stesso Mario Casotti, che mise in contatto Vittorino Chizzolini con alcuni esponenti (svizzeri, belgi, tedeschi) dell'attivismo pedagogico, *in primis* Adolphe Ferrière. Va rievocato, in particolare, il viaggio pedagogico compiuto da Chizzolini in Svizzera nel settembre 1933, in cui ebbe modo di incontrare a Ginevra Ferrière e di apprezzare il suo interesse per alcune delle migliori esperienze italiane di educazione nuova e l'apertura spiritualista del suo pensiero, attento alla relazione dell'uomo con l'Infinito e alla sua aspirazione all'unità²⁶. Durante quel viaggio visitò l'Istituto *Chez Nous* a Losanna e l'*École du mail* di Robert Dottrens a Ginevra, oltre che conoscere di persona Maria Boschetti Alberti²⁷.

Il contributo di Vittorino Chizzolini al Gruppo pedagogico bresciano si rivelò ancora una volta centrale, per non dire decisivo, sia per il riconoscimento della natura equilibrata della scuola attiva italiana (grazie al primato nei processi di insegnamento-apprendimento della religione, dell'arte, dell'espressività nelle sue

²⁵ Eccone l'elenco completo: Magister, *Una scuola I. Ritmo della giornata scolastica*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 1 (1933), pp. 18-19; Id., *Una scuola II. Dal ritmo giornaliero al ciclo settimanale del lavoro scolastico*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 19 (1934), pp. 73-77; Id., *Una scuola III. Dagli incarichi al lavoro libero*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 26 (1934), pp. 111-114; Id., *Una scuola IV. Insegnamenti artistici*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 34 (1934), pp. 137-142; Id., *Una scuola V. Insegnamento della storia ed educazione nazionale*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIV, suppl. al n. 12 (1934), pp. 12-16; Id., *L'insegnamento della lingua in una scuola*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLV, suppl. al n. 1 (1935), pp. 10-21; Id., *Una scuola VI. Insegnamento della storia e formazione della coscienza nazionale*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLV, suppl. al n. 35 (1935), pp. 89-102; Id., *Una scuola. [L'educazione del carattere in una scuola]*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLVI, suppl. al n. 39 (1937), pp. 363-372; Id., *La geografia locale*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLVII, suppl. al n. 3 (1938), pp. 343-358; M. Agosti, *Il "metodo genetico" nell'insegnamento geografico*, in *ivi*, pp. 370-380.

²⁶ Di particolare interesse l'opera *Le progrès spirituel* (1927), in cui Adolphe Ferrière si soffermò su un'idea di Dio come trascendenza e, al contempo, vita dell'universo e sulla riuscita dell'educatore nel momento in cui il suo aiuto, in nome di Dio, incontrava un'anima pronta ad aprirsi alla Grazia.

²⁷ Testimonianze dirette del "viaggio pedagogico" di Vittorino Chizzolini in Svizzera sono presenti, rispettivamente, in: V. Chizzolini, *Colloquio con Ferrière*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 19 (1934), pp. 85-86; Id., *[Introduzione]*, in M. Boschetti Alberti, *Il diario di Muzzano*, 1 ediz. ital., La Scuola, Brescia 1939, pp. 5-12.

diverse forme, secondo quanto previsto dallo stesso Lombardo Radice nei *Programmi per l'istruzione elementare* del 1923), sia per l'adozione di un programma d'azione improntato al "distinguere e assimilare" sull'esempio di Dévaud, che consisteva nel prestare particolare attenzione alle innovazioni metodologiche, didattiche e organizzative diffuse dall'educazione nuova, senza però aderire ai presupposti teorico-antropologici di derivazione naturalistica, preferendo ricercare nell'ideale della «scuola affermatrice di vita» un inedito connubio fra attivismo pedagogico e neotomismo²⁸. Si può convenire, con Giorgio Chiosso, nell'individuare in questa linea di azione una sensibilità caratterizzata da un atteggiamento di assimilazione critica della cultura psicopedagogica dell'attivismo progressista, convivente sull'asse Brescia-Milano con quella apologetica di Casotti²⁹.

All'interno di tale cornice, il *Sistema dei reggenti* costituì un campo di "messa alla prova pratica" delle teorie e degli strumenti perfezionati da Agosti nella fucina pedagogica bresciana. Non potendo più usufruire, come avevano fatto i primi allievi e collaboratori di Mario Casotti, della scuola elementare annessa all'Istituto Superiore di Magistero "Maria Immacolata" – chiusa per volere di p. Gemelli nel 1927³⁰ – Agosti concentrò la sua sperimentazione direttamente nella classe in cui svolgeva il proprio servizio presso la scuola "Camillo Ugoni" di Brescia. L'obiettivo principale, a cui orientò gradualmente la sua azione, era quello di sperimentare un modello di "scuola integrale", volto alla piena e libera maturazione della persona umana in tutte le sue dimensioni, da far conoscere all'ampia rete magistrale che ruotava attorno a «Scuola Italiana Moderna», prendendo spunto da esperienze "di eccellenza" come quelle di Maria Boschetti Alberti in Canton Ticino e di Rosa e Carolina Agazzi a Mompiano, ma anche dalle teorie della scuola proposte da autorevoli autori come Giuseppe Lombardo Radice, Adolphe Ferrière ed Eugène Dévaud.

Lo dimostra l'attenzione tributata da Casotti, fin dalla prima edizione della sua *Didattica*, al *Sistema dei reggenti* quale esempio di sistema pedagogico-didattico «unitario», differente dai «sistemi agonistici»³¹ come il *Sistema delle squadre* sperimentato a Roma presso la scuola "Leopoldo Franchetti"³² da un altro

²⁸ Significativo l'intervento tenuto da Vittorino Chizzolini alla XVIII Settimana sociale dei cattolici d'Italia (1934) dal titolo *Esame delle principali correnti attuali della scuola attiva dal punto di vista cattolico*, in AA.VV., *La moralità professionale*, Atti della XVIII Settimana sociale dei cattolici, Vita & Pensiero, Milano 1935, pp. 321-337, poi ripubblicato in: V. Chizzolini, *Cinque interventi*, a cura di E. Giammancheri, La Scuola, Brescia 1987, pp. 7-21.

²⁹ G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., pp. 149-151.

³⁰ Lettera di p. Agostino Gemelli a Mario Casotti, 30 novembre 1927, 1 c., Archivio generale per la storia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (da ora in avanti AUC), Direzione risorse umane, Serie fascicoli personale docente, posizione n. 632, prof. Mario Casotti.

³¹ M. Casotti, *Didattica*, La Scuola, Brescia 1938, pp. 22-46.

³² M. Mazza, *Disciplina della squadra-balilla*, La Scuola, Brescia 1941, pp. 87-90.

«lombardiano» collaboratore di «Scuola Italiana Moderna», Mario Mazza³³. Inoltre, occorre menzionare la scelta di Agosti stesso di chiamare la sua sperimentazione *Sistema*, anziché *Metodo*, che nasceva dall'esplicita intenzione di perseguire, attraverso di essa, una chiara teleologia educativa e scolastica, ispirandosi a una concezione antropologica riconducibile alla centralità della persona umana affermata dal neotomismo e cercando di elaborare una metodologia didattica in grado di favorire "in maniera naturale" lo sviluppo dell'apprendimento³⁴. La scuola di Agosti non era una scuola «fattiva», ma una «scuola serenamente formativa»³⁵, capace di promuovere quell'idea di compiutezza del bene personale in contemplazione del Bene supremo, già presente nella pedagogia ottocentesca di Albertine Necker de Saussure e dei «cattolici liberali» Raffaello Lambruschini e Antonio Rosmini, apprezzati fra gli altri anche da Giuseppe Lombardo Radice, quali radici del «Metodo Italiano nell'educazione contemporanea» volto all'emancipazione dei più piccoli e dei più poveri³⁶.

È necessario, però, precisare a scanso di equivoci che la scuola di Marco Agosti non fu una scuola a-fascista, né una scuola anti-fascista; assunse, fin dall'inizio, i connotati di una scuola "per la" e "della" persona, non riducibile a mero strumento per la formazione di un uomo "nuovo" ad opera di un regime progressivamente totalitario, pur non essendo "astratta" dal contesto socio-politico nel quale era collocata. Agosti rimase fermo nell'intento di fare del *Sistema dei reggenti* un *exemplum* di scuola per la formazione integrale, nazionale e civile dei fanciulli italiani, il cui nucleo portante era costituito dall'esercizio di una forma di autogoverno disciplinare ed organizzativo affidato *in toto* agli allievi. Si impegnò a favore di una progressiva maturazione del carattere dei fanciulli in vista dell'ideale nazionale, non scadendo in forme più o meno edulcorate di «ducismo» soggiacenti un modello «ardito-futurista» di scuola³⁷, ma guidando i suoi allievi in un inedito coinvolgimento attivo nei processi di

³³ Su Mario Mazza, si veda: *Mazza Mario*, in G. Chiosso-R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione*, vol. II, Editrice Bibliografica, Milano 2013, pp. 142-143; M. Gecchele, *Una vita da educatore*, in M. Mazza, *Diario di un educatore durante l'occupazione nazifascista. Roma 1943-1944*, ediz. crit. e apparati a cura di Pino Agostini e Mario Gecchele, FrancoAngeli, Milano 2012, pp. 13-27; Id., *Mario Mazza (1882-1959): un esploratore dell'educazione*, PensaMultimedia, Lecce-Rovato 2018.

³⁴ Sul significato del *Sistema dei reggenti* per Marco Agosti, si rimanda a: M. Agosti, *Presentazione*, in A. Agosti, *L'applicazione del metodo dei reggenti. (Indirizzi ed esperienze)*, La Scuola, Brescia 1961, p. 5; A. Agosti Dabbeni, *Dialoghi col padre*, cit., pp. 95-98. Molto utile anche quanto precisato nel *pamphlet* di Marco Agosti, *Sistema dei reggenti. (Breve profilo e note critiche)*, La Scuola, Brescia 1952 e nel primo capitolo della seconda edizione (1953) di *Verso una scuola integrale. (Il sistema italiano dei reggenti)*.

³⁵ m.a., *Scuola attiva, scuola fattiva, scuola formativa; scuola serena; scuola serenamente formativa*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 26 (1934), p. 110.

³⁶ Si tratta di un tema svolto da Fulvio De Giorgi nello studio: *Il Metodo Italiano nell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani*, Scholé, Brescia 2023, pp. 5-10, 255-262. Anche Marco Agosti potrebbe essere, in un certo qual modo, fatto rientrare in quell'«autonomia costellazione» di studiosi e uomini di scuola, interessati a portare avanti un discorso pedagogico e un percorso educativo accomunati dalle cifre della «liberazione educatrice» e della «carità emancipatrice», con una peculiare attenzione nei confronti della persona umana nella molteplicità delle sue dimensioni e nella sua concretezza individuale.

³⁷ G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., pp. 169-170.

insegnamento-apprendimento da loro vissuti in prima persona, con un richiamo diretto al monito di Friedrich Wilhelm Förster per una «salda formazione del carattere» attraverso un'efficace ed armonica educazione religiosa³⁸. La sua «scuola della vita e per la vita» si basò, dunque, sulla pratica dell'educazione attiva, volta a far prendere coscienza ai ragazzi delle ragioni di quei fenomeni naturali, culturali, linguistici, ecc., presenti nella loro vita quotidiana, attraverso lo svolgimento di un «tirocinio di vita e di azione»³⁹ che li vedeva assumere diversi incarichi e diventare «piccoli geografi», «piccoli scienziati» e «piccoli storici», lungo un percorso di graduale responsabilizzazione. La scelta di farla conoscere attraverso le pagine del «Supplemento pedagogico» conferma, ancora una volta, la natura della rivista che, in maniera più accentuata che «Scuola Italiana Moderna», prese le distanze dal fascismo più militaresco e, grazie alle influenze «lombardiane», contribuì a continuare a far vivere la riforma del 1923 nell'operato quotidiano dei suoi lettori⁴⁰.

L'architettura pedagogico-didattica del *Sistema dei reggenti*

Se si volesse sintetizzare il profilo pedagogico-didattico del *Sistema dei reggenti*, andrebbe come prima cosa sottolineata l'originalità delle modalità escogitate da Agosti per rendere ogni allievo realmente protagonista dei suoi processi di apprendimento nel corso dei vari momenti della giornata scolastica. Ciascun ragazzo era messo nelle condizioni di sperimentare una forma di autogoverno non regolata dal maestro, bensì dal compagno di classe che in quel determinato giorno era di turno come «reggente» (fino a tutto il 1937 Agosti aveva preferito utilizzare il termine «rettore»)⁴¹. Un sistema di turnazione quotidiana consentiva, infatti, a tutti gli allievi di diventare reggenti e, di conseguenza, di vivere in prima persona forme «aurorali» di disciplina e di ordine, delle quali erano responsabili verso il maestro e verso l'intera classe. Il compito principale del reggente, collocato al centro dell'aula vicino alla cattedra, consisteva nell'annunciare, regolare, giudicare le operazioni preliminari, annunciare e riassumere le lezioni secondo l'ordine previsto nell'orario giornaliero e, al termine, stendere una relazione sui fatti accaduti nel corso dello svolgimento del suo «ufficio», andando

³⁸ E. Scaglia, *Marco Agosti: tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, cit., p. 57.

³⁹ La pratica del «tirocinio di vita e di azione» era stata mutuata da Giovanni Modugno dal concetto försteriano di *Lebenskunde* e applicata, in particolare, alla formazione iniziale e in servizio dei maestri e ad alcune forme di sperimentazione didattica nelle scuole elementari. Si rimanda, in particolare, all'intervento di Giovanni Modugno, *Scienza e arte della vita*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», I, 1 (1933), pp. 6-7 e alla raccolta di contributi pluridecennali nei suoi due volumi: *Azione e scienza della vita nella nuova scuola elementare*, La Scuola, Brescia 1948; *Problemi della scuola italiana*, La Scuola, Brescia 1950.

⁴⁰ G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., pp. 136-141.

⁴¹ Magister, *Una scuola II. Dal ritmo giornaliero al ciclo settimanale del lavoro scolastico*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 19 (1934), p. 74.

così a incrementare il testo della *Cronaca della giornata scolastica scritta dai ragazzi*, interpretazione originale del «diario di vita di scuola» previsto da Lombardo Radice nei programmi del 1923 per la classe terza elementare⁴².

L'andamento di ogni giornata scolastica nella classe di Agosti seguiva una scansione ben precisa⁴³. La prima mezz'ora era occupata dall'espletamento delle operazioni preparatorie – alcune delle quali illustrate nei programmi del 1923⁴⁴ – sotto forma di «azioni di vita»: adunata (secondo gli schemi tipici della squadra Balilla); visita di pulizia; ingresso e preparazione degli oggetti d'uso dello scolaro; comunicazioni; autoappello con le osservazioni sugli allievi assenti e su quelli rientrati, con l'utilizzo di un apposito schedario; raccoglimento e preghiera; osservazioni meteorologiche; annotazioni sul quaderno "Scuola e famiglia"; controllo. Seguivano, nel corso della mattinata, le prime tre lezioni secondo un ordine invariato: religione; lingua e storia; aritmetica e geometria. Fra la seconda e la terza lezione era previsto un breve intervallo, da dedicare rispettivamente alle cure igieniche, allo svolgimento di qualche tempo di marcia all'aperto (sempre secondo gli schemi della squadra Balilla), al gioco, alla ginnastica e ad altri due tempi di marcia finali. Il rientro pomeridiano si apriva con una nuova adunata, cui seguivano – in successione – le «comunicazioni riguardanti le raccolte», gli insegnamenti artistici (o «ora dei bambini»), la lezione di geografia e scienze e, infine, la lettura continuata in attesa del suono della campanella⁴⁵. Si trattava di un vero e proprio «orario vivo»⁴⁶, la cui scansione era affidata alla memoria, all'attenzione e all'impegno del reggente, chiamato a vestire i panni del "rettore" dell'unità e dell'ispirazione della classe-alveare, con la collaborazione imprescindibile dei compagni pronti a coadiuvare il maestro nello svolgimento delle lezioni, attraverso l'assolvimento di incarichi specifici.

Un orario giornaliero, così definito, rispondeva a una duplice ragione: di ordine psicologico, per rispettare il diverso grado di rendimento degli scolari durante le varie ore della giornata, e di ordine logico, per consentire lo studio quotidiano di tutte le discipline nella loro unitarietà, sviluppando un determinato argomento in tutte le sue dimensioni. Ogni argomento (es. i mezzi di riscaldamento), a sua volta, rientrava all'interno di un «centro di interesse»⁴⁷ settimanale (es. la casa), che

⁴² Cfr. R.D. 1° ottobre 1923, n. 2185, *Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari. Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare*.

⁴³ Magister, *Una scuola I. Ritmo della giornata scolastica*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 1 (1933), pp. 18-19.

⁴⁴ R.D. 1° ottobre 1923, n. 2185, *Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari. Chiarimenti relativi all'orario*, punto 5).

⁴⁵ Magister, *Una scuola I. Ritmo della giornata scolastica*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 19.

⁴⁶ Id., *Una scuola II. Dal ritmo giornaliero al ciclo settimanale del lavoro scolastico*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 74.

⁴⁷ Il concetto di «centro di interesse» impiegato da Marco Agosti non aveva diretti riferimenti alla pedagogia di Ovide Decroly, bensì alle forme di «insegnamento sistematico» promosse da alcuni maestri «lombardiani», che prevedevano una didattica fondata su

con altri «centri di interesse» contribuiva a realizzare un programma mensile (es. lo studio dell'ambiente di vita del fanciullo) e, da qui, un piano di lavoro trimestrale (es. la città), che a sua volta era argomento del tema annuale (es. il Paese). In questo modo, il ritmo giornaliero era parte integrante di un processo ciclico progressivamente più ampio (settimanale, mensile, trimestrale, annuale), gestito dal maestro in nome del principio della flessibilità organizzativa, didattica e metodologica.

L'organizzazione didattica ciclica rispondeva all'intento di superare i limiti della vecchia «scuola elementare» come «scuola degli elementi» di matrice positivista, a favore di una «scuola attivamente serena» come quella delineata dai programmi scolastici del 1923, che Agosti volle definire «scuola primaria» in quanto finalizzata alla maturazione di tutte le dimensioni costitutive (dunque, «primarie») di ogni persona, attraverso la ricerca di una stretta convergenza fra i processi «logici» delle discipline e quelli «psicologici» dell'apprendimento. Dietro la scelta di organizzare un «orario vivo» e di riconoscere la natura esperienziale delle discipline vi era la promozione di una didattica della ricerca, frutto di una convergenza originale fra la prospettiva pedagogica «lombardiana» e il concetto di *Lebenskunde* studiato da Friedrich Förster e fatto proprio da Giovanni Modugno⁴⁸. Grazie a questa peculiare modalità di realizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento, ogni allievo era condotto a riflettere sistematicamente sulla propria esperienza, così da far «germinare» da essa la cultura prodotta quotidianamente dal contatto diretto con il proprio ambiente di vita, nella costruzione di un legame di interdipendenza fra la scuola e l'ambiente fisico, sociale, culturale e familiare di provenienza. La stessa scelta dei temi annuali rispondeva a questa linea di azione: soggetti come la casa, la scuola, la città, la vita intorno alla città e la nazione, presenti peraltro da tempo nelle riflessioni di Giuseppe Lombardo Radice⁴⁹, favorivano la realizzazione, giorno dopo giorno, di una vera e propria «scuola-vita».

Dal punto di vista epistemologico, però, un percorso articolato come quello proposto da Agosti superava i cardini della concezione della didattica nell'attualismo gentiliano, secondo il quale la conoscenza dell'intima natura della disciplina insieme alla padronanza del suo contenuto costituivano le condizioni

lezioni unitarie per centri di interesse, a partire dall'«iniziale sistemazione di osservazioni o di esperienze» condotte dai ragazzi, al fine di favorire un interesse autenticamente formativo e la costruzione di un sapere organico (cfr. G. Giovanazzi, *Volontà di insegnare. Note di didattica* [1933], Paravia, Torino 1935², pp. 68-78).

⁴⁸ G. Modugno, *Per la riforma della Scuola magistrale*, Libreria Editrice Milanese, Milano 1919, p. 33 (riedizione di una relazione pubblicata da Modugno ne «La nostra scuola» del settembre-ottobre 1915).

⁴⁹ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, secondo la prima edizione del 1913, intr. e cura di L. Cantatore, Edizioni Conoscenza, Roma 2022, p. 178.

necessarie e sufficienti per un buon insegnamento⁵⁰, ma anche la mera riproposizione della didattica «lombardiana» fondata sulla collaborazione fra maestro e allievo, preferendo intrecciare quest'ultima con il contributo conoscitivo della försteriana «scienza della vita» e del suo connesso «tirocinio di vita e di azione». Fu, così, possibile adottare nel lavoro scolastico un metodo di ricerca integrale, in grado di armonizzare ragione e volontà, per condurre l'allievo a interpretare la sua esperienza quotidiana e a rielaborare il materiale da essa ricavata, al fine di cogliere i principi teoretici e le verità morali emergenti dalla complessità dell'agire umano nella sua quotidianità⁵¹. Per far questo, però, era necessario che il maestro assumesse quel ruolo di «esploratore» messo in luce da Lombardo Radice, secondo il quale solamente un insegnante in grado di studiare e riscoprire la realtà “con gli occhi” di un fanciullo avrebbe potuto stimolare lo «slancio conoscitivo e pratico» che avrebbe fatto, a sua volta, di ogni allievo un «piccolo esploratore», «cercatore» e «rubatore»⁵².

Di grande rilievo era, inoltre, lo spazio tributato alla dimensione comunitaria dell'apprendimento, pur temperata con quelle istanze di individualizzazione presenti in numerose esperienze di scuola attiva come il *Dalton Plan* di Helen Parkhurst e l'*École du mail* di Robert Dottrens, conosciute da Agosti e dai lettori di «Scuola Italiana Moderna» tramite Chizzolini⁵³. Nel *Sistema dei reggenti*, grazie alla pratica del «tirocinio di vita e di azione», la formazione sociale riusciva ad accordarsi con il rispetto dello sviluppo personale, a condizione che la garanzia della massima espansione della personalità andasse di pari passo con la massima rispondenza del bene comune (inteso come *bonum commune*) della società. In questo modo, anche la scuola di Agosti – al pari di altri modi di “fare scuola nuova” sperimentati in Italia e all'estero – avrebbe concorso alla realizzazione del cosiddetto «motivo sociale», cioè alla formazione e alla preparazione alla vita sociale del fanciullo, all'interno di un contesto scolastico organizzato come una *societas* democratica.

Il maestro bresciano, nella scelta di configurare la classe del *Sistema dei reggenti* come una piccola *polis* laboriosa, fu animato dall'intenzione di portare «a

⁵⁰ Come sottolineato da Lombardo Radice, per Gentile la didattica non aveva valore scientifico e, di conseguenza, pratico: il metodo – al di fuori del processo di pensiero che si realizzava nelle sue esplicitazioni particolari – era qualcosa di astratto. Ne derivava che l'efficacia educativa risiedeva nella consapevolezza critica di chi educava, cioè nella «saldezza del suo orientamento filosofico» e nel «vigore della sua personalità» (cfr. G. Lombardo Radice, *Pedagogia e critica didattica*, in «L'Educazione Nazionale», VIII, 6 (1926), p. 7). Sulla posizione di Giovanni Gentile riguardo alla didattica, si veda: G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. II: *Sommario di didattica* [1914], Le Lettere, Firenze 2003⁵, pp. 3-24.

⁵¹ Gli stessi principi furono largamente trattati da Giovanni Modugno, ad anni di distanza, nel volume: *Azione e scienza della vita nella nuova scuola elementare*, cit., p. 19.

⁵² G. Lombardo Radice, *Dal mio archivio didattico – Il maestro esploratore*, supplemento a «L'educazione nazionale», Associazione per il Mezzogiorno editrice, Roma 1928, p. X.

⁵³ V. Chizzolini, *Esame delle principali correnti attuali della scuola attiva dal punto di vista cattolico*, in AA.VV., *La moralità professionale: settimane sociali d'Italia, XVIII sezione, 1934, Padova*, cit., pp. 331-332.

sistema» quelle sperimentazioni frutto dell'intuizione di insegnanti particolarmente ispirati, come i maestri ticinesi da lui conosciuti tramite i "viaggi pedagogici" di Chizzolini e da tempo interlocutori di Lombardo Radice, che avevano fatto delle loro classi un'«officina» di lavoro e una «comunità morale»⁵⁴. Il motore che rese possibile questo passaggio fu proprio il «tirocinio di vita e di azione», poiché all'interno di un contesto di insegnamento-apprendimento di tipo comunitario lo studio diventava ricerca e l'acquisizione di abilità il prodotto di una contestuale attività di riflessione sulla propria esperienza, in cui il "fare" non era mai fine a se stesso⁵⁵. In questo modo, ogni ragazzo – a prescindere dalla propria condizione sociale ed economica di origine – avrebbe potuto esercitarsi nella dimostrazione scientifica e nel pensiero critico-riflessivo, attraverso la riscoperta vissuta in prima persona dei processi genetici alla base delle discipline di studio e, più in generale, degli eventi che accadevano quotidianamente, formandosi un carattere autonomo e responsabile.

Richiamando nuovamente l'analisi proposta da Mario Casotti nella prima edizione della sua *Didattica*, occorre sottolineare che se è pur vero che i sistemi pedagogico-didattici unitari, come quello di Marco Agosti, si fondavano, al pari di quelli agonistici, sul medesimo principio di far partecipare gli allievi all'organizzazione della vita scolastica non come spettatori o oggetti passivi, ma come attori o soggetti attivi, tale risultato non venne realizzato tramite l'emulazione collettiva di squadra o di gruppo, ma grazie alla pratica della solidarietà, riletta sul piano religioso da Casotti come forma di apostolato esercitata dal reggente con i capi-gruppo⁵⁶.

La solidarietà risultava particolarmente stimolata anche nel momento in cui i ragazzi si raggruppavano in apposite commissioni o, nel caso di infrazioni al regolamento scolastico, in una vera e propria "giuria". Negli intenti di Marco Agosti, tali accorgimenti avrebbero dovuto avere un risvolto anche sul piano della politica scolastica, perché avrebbero salvaguardato il carattere "popolare" dell'allora scuola elementare italiana e la sua conseguente aderenza all'ambiente di vita del fanciullo, del quale doveva essere diretta espressione. Una salvaguardia resa necessaria dal fatto che quella scuola continuava ad essere il principale, se non l'unico, canale di acquisizione della cultura da parte dei ceti subalterni (o «secondo popolo»), nonostante la concorrenza esercitata dai

⁵⁴ Tale processo fu reso possibile grazie alla rete di contatti costruita nel corso del tempo da Vittorino Chizzolini con Carlo Sganzi dell'Università di Berna, Luigi Menapace della Scuola Magistrale di Locarno e Maria Boschetti Alberti. Agosti e Chizzolini furono anche chiamati dal Dipartimento della Pubblica Educazione del Canton Ticino a tenere un corso estivo di lezioni per maestri nel 1937. Una testimonianza delle loro interlocuzioni in Svizzera italiana è raccolta in: M. Agosti-V. Chizzolini, *Colloqui con i maestri ticinesi*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLVII, suppl. al n. 14 (1938), pp. 27-29.

⁵⁵ Magister, *Una scuola I. Ritmo della giornata scolastica*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 18.

⁵⁶ M. Casotti, *Didattica*, cit., p. 42.

sempre più diffusi mezzi di comunicazione di massa (la radio, *in primis*) sotto la diretta influenza del regime fascista.

Nuove frontiere dell'epistemologia e della didattica delle discipline

L'impianto didattico del *Sistema dei reggenti* si distinse nel panorama nazionale dell'epoca per una peculiare caratterizzazione pedagogica, perché si avvale, innanzitutto, del ruolo strategico riconosciuto alle singole discipline di insegnamento, considerate quali validi strumenti nelle mani del maestro per promuovere processi di apprendimento significativi per i suoi allievi e in grado di farli agire da protagonisti nel loro ambiente di vita⁵⁷. Come già in parte accennato, il *Sistema dei reggenti* nacque al punto di confluenza di due finalità: la promozione di una scuola come luogo di istruzione e di educazione della persona – senza dimenticare l'obiettivo dichiarato di formare un buon «uomo-cittadino-produttore» fascista – e la sperimentazione di forme di ricerca volte all'innovazione pedagogico-didattica, in grado di superare definitivamente la tradizione positivista della scuola elementare italiana, ma anche lo spontaneismo “romantico” – definito da Agosti come «robinsonismo» – di molte esperienze di scuola attiva. In questa processualità, il maestro bresciano ri-assunse in maniera originale il paradigma della «scuola della vita attraverso la vita» di Eugène Dévaud⁵⁸, in termini di riconoscimento di ogni disciplina nella sua natura di disciplina-vita (come lingua-vita, storia-vita, geografia-vita, ecc.) e della conseguente configurazione della classe scolastica come ambiente linguistico, storico, geografico, ecc., in cui ogni allievo veniva messo nelle migliori condizioni per «vivere il vero», imparando a tradurre i propri bisogni, desideri, affetti, volontà, atti in termini di lingua, cioè di *lógos*, in quanto attivo protagonista della costruzione di una propria *cum-scientia*. La sperimentazione in tale ambiente di un «metodo naturale» di insegnamento-apprendimento favoriva, ulteriormente, la spontaneità espressiva in ogni fanciullo a partire dal rispetto della globalità dei suoi apprendimenti.

Fra le discipline su cui si concentrò maggiormente l'attenzione di Marco Agosti nell'avvio di questa operazione pedagogica, pur tenuto conto dei limiti dei condizionamenti storico-politici dell'epoca, vi era la lingua italiana, considerata

⁵⁷ Sul recente filone di storia dell'educazione volto allo studio delle discipline di insegnamento, si rimanda a: A. Chervel, *L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche*, in «Histoire de l'éducation», XI, 38 (1988), pp. 59-119; A. Viñao, *La historia de las disciplinas escolares*, in «Historia de la educación», XXIX, 25 (2006), pp. 243-269; P. Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, SEI, Torino 2010; S. Polenghi, *School Subjects Didactics in the History of Education. Sources and Methodology. Italian Studies*, in «History of Education & Children's Literature», IX, 1 (2014), pp. 635-648.

⁵⁸ Il paradigma fu illustrato in maniera sistematica da: E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano* [1934], tr.it., La Scuola, Brescia 1940, pp. 271-344 (pagine poi ripubblicate in: Id., *La scuola affermatrice di vita* [1938], La Scuola, Brescia 1950).

alla stregua di una “chiave di volta” dello sviluppo della coscienza nazionale e, soprattutto, della coscienza personale di ciascun ragazzo⁵⁹. La questione era di tale importanza che Agosti vi dedicò anche un fascicolo speciale del «Supplemento pedagogico» nell’ottobre 1935⁶⁰, con contributi di Aldo Agazzi, Emma Carminati, Massima Pensa e Alberto Calderara, e un volume dal titolo *La lingua nella vita del fanciullo e nella scuola*, uscito in prima edizione nel 1939 presso l’Editrice La Scuola⁶¹.

La raccomandazione espressa già da Giuseppe Lombardo Radice di adottare una grammatica scolastica non astratta e generica, ma comparativa e concreta⁶² e l’indicazione dei *Programmi per l’istruzione elementare* del 1923 di non far disperdere a scuola il patrimonio di conoscenze, correlato all’esperienza linguistica dialettale del bambino⁶³, trovarono una diretta realizzazione nel *Sistema dei reggenti*. Ogni bambino, che lo desiderava o ne sentiva il bisogno, poteva continuare a parlare il dialetto in classe, in attesa di imparare a “tradurre” i propri bisogni e la propria esperienza nella lingua italiana, a lui ancora sconosciuta. Marco Agosti introdusse, a tal riguardo, alcuni «piccoli esercizi lessicali», da svolgersi in due tempi: il primo prevedeva l’avvio di un processo di traduzione attraverso il “baratto” di vocaboli in dialetto in vocaboli in italiano; il secondo, invece, richiedeva di riferire parole in dialetto di cui non si conosceva l’equivalente in italiano, così da aumentare il vocabolario attivo dei fanciulli. In questo modo, attraverso un’attività di carattere ludico, ogni bambino era condotto a sperimentare quanto la sua lingua-madre – nel caso specifico il dialetto bresciano – costituisse una fonte di cultura da valorizzare, non da rimuovere o disprezzare, equiparabile all’italiano⁶⁴.

All’interno del *Sistema dei reggenti*, un ruolo altrettanto preminente venne assegnato anche all’insegnamento della storia⁶⁵, intesa non come riduzione *ad usum puerorum* della scienza storica, ma come conoscenza degli elementi costitutivi intuiti nelle loro forme concrete, in funzione dell’educazione individuale e di quella nazionale. Anche la storia rappresentava, al pari della lingua italiana, un punto di convergenza per ogni disciplina, poiché alla formazione della

⁵⁹ M. Agosti, *La lingua nella vita del fanciullo e nella scuola*, La Scuola, Brescia 1939, p. 22.

⁶⁰ AA.VV., *Contributi d’esperienza educativa e critica didattica. Quaderno 1° - La formazione linguistica del fanciullo italiano*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLV, suppl. al n. 1 (1935), con interventi di Marco Agosti, Magister, Aldo Agazzi, Emma Carminati, Massima Pensa, Alberto Calderara.

⁶¹ Il volume ebbe edizioni successive nel 1942 e nel 1944.

⁶² G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, cit., pp. 163-165.

⁶³ Si veda a titolo di esempio, per la classe terza elementare, l’indicazione circa le «nozioni pratiche di grammatica ed esercizi grammaticali con riferimento al dialetto. Esercizi di traduzione dal dialetto (proverbi, indovinelli, novelline)» (cfr. RD 1° ottobre 1923, n. 2185, *Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari. Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell’istruzione elementare*).

⁶⁴ M. Agosti, *La lingua nella vita del fanciullo e nella scuola*, cit., pp. 103-104.

⁶⁵ Magister, *Una scuola V. Insegnamento della storia ed educazione nazionale*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIV, suppl. al n. 12 (1934), p. 13.

coscienza storica contribuivano tutte le esperienze della persona e, a sua volta, il perfezionamento personale non poteva prescindere dal perseguimento di un progresso nazionale e sociale⁶⁶.

La «storia-vita» promossa da Marco Agosti si presentava come una proposta alternativa alla «storia-poema»⁶⁷ di Lombardo Radice ispirata alla concezione vichiana dell'«umanità fanciulla», pur senza mettere in discussione la comune convinzione della necessità di offrire fin dalla più tenera età occasioni per apprendere i caratteri portanti dello svolgimento storico. Anzi, proprio quest'ultima considerazione spinse Agosti a perfezionare la sua riflessione epistemologica attorno all'«elementarità dell'insegnamento»⁶⁸ nella scuola primaria, a partire da una concezione delle discipline di studio incentrata sul principio realistico della «concretezza»⁶⁹, in linea di continuità con la prospettiva pedagogica pestalozziana⁷⁰. Questa scelta comportò almeno due conseguenze: da un lato, sventare il pericolo – già sottolineato da Giuseppe Lombardo Radice – di trasportare nella scuola elementare «parte della vecchia e pesante scuola secondaria»⁷¹, con il suo portato di retorica e di astrattezza; dall'altro lato, avviare il popolo a intraprendere percorsi autonomi di autocultura e di autoapprendimento del sapere «primario».

L'adozione di una prospettiva improntata alla «concretezza» avrebbe comportato, per quanto riguarda l'insegnamento della storia, una revisione della sua enucleazione didattica, non più riducibile a una mera enunciazione di fatti o personaggi⁷². La storia, al pari della lingua e di tutti gli altri ambiti di insegnamento nell'allora scuola elementare, non poteva più essere presentata come una «materia», cioè un sapere «già fatto» da far assimilare secondo un criterio quantitativo, ma come una «disciplina», frutto di un «modo di considerare la vita, anzi modo di vivere» e mezzo di ricerca delle ragioni di questo modo di vivere.

Contrariamente a quanto prospettato da Giuseppe Lombardo Radice nelle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*⁷³, l'insegnamento della «storia-

⁶⁶ Id., *Una scuola VI. Insegnamento della storia e formazione della coscienza nazionale*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIV, suppl. al n. 35 (1935), p. 97.

⁶⁷ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, cit., p. 280.

⁶⁸ Magister, *Una scuola VI. Insegnamento della storia e formazione della coscienza nazionale*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., pp. 89-90.

⁶⁹ Il principio della «concretezza» costituì nelle prime annate del «Supplemento pedagogico» il nucleo fondante del suo programma di divulgazione scientifica e di formazione degli insegnanti, come si può verificare anche dall'editoriale: [senza autore], *La formazione degli educatori. L'ora della concretezza*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLVII, suppl. al n. 14 (1938), pp. 1-2.

⁷⁰ Secondo la prospettiva pedagogica pestalozziana, l'idea di educazione elementare coincideva con l'idea della «conformità a natura nello svolgimento e nella formazione delle attitudini e delle facoltà umane» (cfr. J.H. Pestalozzi, *Il canto del cigno* [1826], tr.it. di A. Romagnoli, intr. e note di G. Tarozzi, Paravia, Torino 1935, pp. 7-8).

⁷¹ G. Lombardo Radice, *Il maestro elementare nella riforma Gentile (Discorso ai maestri di Firenze)*, in Id., *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, cit., p. 256.

⁷² Magister, *Una scuola VI. Insegnamento della storia e formazione della coscienza nazionale*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 90.

⁷³ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, cit., pp. 213-214.

vita» doveva avere come punto di partenza il racconto della propria vita (autobiografia), svolto da ogni allievo attraverso il ricorso a molteplici forme narrative tra loro interconnesse, come il diario, la cronaca e la conversazione, che avrebbero consentito ai ragazzi di imparare a cogliere la diversità di interpretazione del medesimo fatto prodotta dai vari testimoni presenti e, soprattutto, di maturare una coscienza storica della realtà, o «coscienza genetica». Un approccio, quest'ultimo, che andava inteso nel significato di ricostruzione «genealogica» dei fatti che avevano contraddistinto la storia dell'uomo, in quanto suo «campo di azione». Valide occasioni per avviare modalità di apprendimento di questo tipo erano offerte, per esempio, dalla compilazione assidua della *Cronaca della giornata scolastica scritta dai ragazzi* e della *Storia di un anno di scuola* (o diario), da aggiornare di pari passo, in uno stretto intreccio fra narrazione impersonale di una vicenda collettiva e narrazione personale effettuata da chi aveva vissuto quella determinata vicenda.

L'ambito dell'impianto didattico del *Sistema dei reggenti*, che risentì maggiormente dell'influenza esercitata dalle letture di Eugène Dévaud su Marco Agosti, fu senza dubbio quello dell'insegnamento della geografia, di cui *Magister* pubblicò le sue «critiche didattiche» nel «Supplemento pedagogico» dell'ottobre 1938, a qualche anno di distanza rispetto ai primi commenti. La geografia studiata dai ragazzi coinvolti nel *Sistema dei reggenti* era una «geografia locale», che prendeva avvio dall'esperienza diretta dell'ambiente circostante, per passare gradualmente allo studio di fenomeni concernenti spazi territoriali sempre più ampi. Pur senza prendere le distanze dai suggerimenti di Giuseppe Lombardo Radice, Agosti assunse come sua prospettiva di riferimento la «pedagogia topografica» di Eugène Dévaud⁷⁴, di cui aveva in mente, in particolare, il volume *Pedagogie du Cours Supérieur. Essai sur la formation paysanne des élèves de nos écoles primaires fribourgeoise* (1935), in cui il prelado friburghese invitava a valorizzare, in termini educativi e didattici, lo studio dell'ambiente circostante, in quanto primo «ambiente di vita» dei fanciulli o, per meglio dire, *petite patrie*⁷⁵.

Avviare l'apprendimento della «geografia locale» a partire dall'osservazione dell'ambiente significava, nel *Sistema dei reggenti*, muovere dal "particolare" per giungere al "generale" e, in secondo luogo, identificare e analizzare le correlazioni esistenti fra i vari fattori geografici alla base di determinati fenomeni, combinando

⁷⁴ Come sottolineato da Sergio Salucci, la «pedagogia topografica» di Eugène Dévaud aveva le proprie radici nella tradizione educativa friburghese e, nello specifico, nella sua idea di «pedagogia della vocazione», volta a condurre ogni fanciullo a realizzare le sue intime disposizioni nell'ambiente di vita (cfr. S. Salucci, *Eugène Dévaud*, La Scuola, Brescia 1959, pp. 34, 42-43).

⁷⁵ E. Dévaud, *Pedagogie du Cours Supérieur. Essai sur la formation paysanne des élèves de nos écoles primaires fribourgeoise*, Librairie de l'Université, Fribourg 1935, pp. 11-15. Le medesime considerazioni erano già state espresse in: Id., *L'enseignement de l'histoire naturelle à l'école primaire* [1909], Imprimerie J. Duculot Éditeur, Gembloux 1935.

sapientemente esperienza concreta e riflessione sull'esperienza⁷⁶. Lo studio della geografia-vita costituiva, in questo modo, l'occasione per ogni fanciullo di attribuire significato all'esperienza del proprio ambiente di vita, che portava con sé fin dall'inizio della scuola, quasi si trattasse di «un paesaggio divenuto stato d'animo».

Sul piano propriamente didattico, era prevista la realizzazione di «compiti di osservazione», già raccomandati da Adolphe Ferrière quali validi strumenti per lo studio del «gran libro della natura» e per il collegamento fra la scuola come comunità educativa e la vita infantile quotidiana⁷⁷. Fra gli esempi proposti da Marco Agosti, vi furono i seguenti: «osserva il letto del fiume che passa vicino a casa tua»; «raccogli una foglia di ogni qualità di pianta del bosco che devi attraversare per venire a scuola»; «osserva che cosa caricano e scaricano i treni merci che si fermano alla nostra stazione ferroviaria»⁷⁸. I rilievi effettuati durante i compiti di osservazione venivano, poi, raccolti dagli scolari insieme al maestro Agosti in apposite schede di rilevazione, ordinate di volta in volta all'interno di uno «schedario delle esplorazioni» ad accesso libero. In questo modo, gli allievi in qualunque momento potevano trovare riferimenti utili a impostare osservazioni su elementi, fenomeni ed altri oggetti di interesse presenti nel proprio ambiente di vita. Qualora le schede non fossero particolarmente esaustive, potevano rivolgersi direttamente al maestro, che avrebbe assegnato un compito di esplorazione maggiormente conforme alle loro esigenze.

Va sottolineato, a tal proposito, che la preparazione degli scolari alla «ricerca sul campo» richiedeva anche un secondo ambito di esercitazione, quello dell'espressione scritta, nella forma di relazioni come «piccole monografie illustrate» su un determinato tema, corredate da disegni, schizzi e fotografie, che testimoniavano quanto rilevato sul campo⁷⁹. Si trattava di un'ulteriore conferma del carattere integrale della didattica agostiana, che mostrava di conoscere bene la stretta correlazione esistente fra la costruzione di un sapere unitario e la valorizzazione della globalità dell'esperienza infantile in ogni singola esperienza vissuta.

Non va dimenticato, in conclusione, che gli studenti del *Sistema dei reggenti* non usufruivano soltanto del testo unico di lettura e del testo unico sussidiario (introdotti dal regime fascista con la legge n. 5/1929), ma avevano sempre a disposizione nella bibliotechina di classe libri di lettura costruiti dal maestro

⁷⁶ Magister, *La geografia locale*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 344.

⁷⁷ A. Ferrière, *La scuola attiva* [1920], tr.it. a cura di E. Mazzoni, Il Marzocco, Firenze 1954, p. 159.

⁷⁸ Magister, *La geografia locale*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., pp. 345-346.

⁷⁹ La «monografia illustrata» richiamava il *cahier de «leçons de vie»* (= quaderno delle «lezioni di vita») promosso da Adolphe Ferrière come «gran libro» delle conquiste spirituali del fanciullo (cfr. A. Ferrière, *La scuola attiva*, cit., p. 162).

Agosti, inserendo in apposite cartellette ripiegate alcune pagine tolte da volumi o da periodici per ragazzi, con l'aggiunta di un foglio contenente quattro o cinque quesiti per la verifica della comprensione scritta. Il principale vantaggio di questi materiali reperiti e rielaborati dal maestro risiedeva nel fatto che aderivano maggiormente all'ambiente di vita dei ragazzi⁸⁰, ma – occorre sottolinearlo – erano anche un valido espediente per superare i limiti dei tentativi di indottrinamento fascista soggiacenti il libro unico di Stato.

Già Maria Magnocavallo aveva invitato dalle colonne di «Scuola Italiana Moderna» a fare un uso “personalizzato” del libro unico di Stato, perché ogni maestro avrebbe tratto massimo profitto se ne avesse rielaborato i contenuti alla luce della lettura di altre opere, da ri-assumere per rifare con il proprio pensiero il cammino verso la verità⁸¹. Ancora nel 1937, in un intervento dal titolo *Palinodia del libro unico* firmato con lo pseudonimo di Chirone, in «Scuola Italiana Moderna» si affermò che la discussione attorno al libro unico di Stato non era giunta a conclusione e che «il libro di lettura dei ragazzi deve essere, pur nella sua specifica funzione, un'opera d'arte e come tale non può risultare da un'ordinanza»⁸². A riprova del carattere formativo e della finalità di liberazione del fanciullo insiti nel sistema pedagogico proposto dal Gruppo bresciano.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

⁸⁰ Magister, *L'insegnamento della lingua in una scuola*, in AA.VV., *Contributi d'esperienza educativa e critica didattica*. Quaderno 1° - *La formazione linguistica del fanciullo italiano*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 19.

⁸¹ C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, cit., pp. 428-429.

⁸² Chirone, *Palinodia del libro unico*, in «Scuola Italiana Moderna», XLVII, 6 (1937), p. 55.